

ISSN 2072-8549

В

ЕСТНИК

---

Московского  
Государственного  
Областного  
Университета

*Психологические  
науки*

*№ 4 / 2009*

***Вестник***

***Московского государственного  
областного университета***

**СЕРИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ»**

**№ 4**

**Москва  
Издательство МГОУ  
2009**

**Вестник  
Московского государственного  
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

**Редакционно-издательский совет:**

Пасечник В.В. – председатель редсовета, доктор педагогических наук, профессор  
Дембицкий С.Г. – зам. председателя редсовета, доктор экономических наук, профессор  
Коничев А.С. – доктор химических наук, профессор  
Лекант П.А. – доктор филологических наук, профессор  
Макеев С.В. – кандидат философских наук, доцент  
Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор  
Трайтак С.Д. – кандидат физико-математических наук, доцент

**Редакционная коллегия серии «Психологические науки»:**

Булгаков А.В. – ответственный редактор, доктор психологических наук, профессор  
Барабанщиков В.А. – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор  
Кондратьев М.Ю. – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор  
Ханс Бигерт – почетный доктор МГОУ (Германия)  
Орлова Е.А. – доктор психологических наук, профессор  
Шнейдер Л.Б. – доктор психологических наук, профессор  
Шульга Т.И. – доктор психологических наук, профессор  
Ясвин В.А. – доктор психологических наук, профессор  
Фирсов М.В. – доктор психологических наук, профессор  
Крук В.М. – кандидат психологических наук, доцент  
Резванцева М.О. – кандидат психологических наук, доцент  
Вайндорф-Сысоева М.Е. – кандидат педагогических наук, доцент  
Иванова М.Е. – кандидат педагогических наук, доцент

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 4. – 2009. – М.: Изд-во МГОУ. – 200 с.

“Вестник МГОУ” (все его серии) является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей профессорско-преподавательского состава, а также докторантов, аспирантов и соискателей (Бюллетень ВАК №4 за 2005 г., с. 5 и решение Президиума ВАК России 6.07.2007 г. См.: Список журналов на сайте ВАК, 12.07.2007 г. и в редакции апреля 2008 г.). На сайте МГОУ информация о статусе всех серий «Вестника МГОУ» и требованиях к публикациям для авторов статей находится постоянно, обновляясь с внесением необходимых изменений.

© МГОУ, 2009

© Издательство МГОУ, 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ЧУДНОВСКИЙ В.Э. Отдаленная ориентация поведения и деятельности человека как психологическая проблема .....	6
БАРСУКОВА С.А. Понимание совести в отечественной психологии .....	15
ТАГИРОВА Р.А. Психологическая устойчивость самосознания личности .....	21
ТАГИЛЬЦЕВА А.В. Внутренняя картина сексуального здоровья у женщин с сексуальными дисфункциями .....	25
РЫЛЬСКАЯ Е.А. Психологическая структура жизнеспособности человека: коммуникативный аспект .....	31
САВЧЕНКО Т.А. Психолого-педагогические и духовно-нравственные проблемы в наследии К.Н. Вентцеля .....	36
ЦВЕТКОВ А.В., ТРУБАЧЕВА М.А. Сравнительный анализ психомоторного и речевого развития детей-билингвов .....	43

## РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ШТРОО В.А. Целостность организации и уровни ее анализа .....	50
АБДУРАХМАНОВ Р. А. Социально-психологический подход к анализу совладающего поведения ...	60
КЛЮКИНА К.А. Архетипические и литературные образы в рекламной деятельности .....	65
ЕКИМОВА В.И., КАЗАНСКАЯ И.Б. Эффективность технологий командообразования как средства профессионального становления специалиста-психолога в вузе .....	71
АВДЕЕВ Е.С. Влияние психологической совместимости сотрудников на эффективность деятельности в организации .....	76
КОЧЕТКОВА В.А. Формирование комфортного эмоционального климата в экологической туристской группе .....	82
ЯНГИЧЕР Е.В. Использование арттерапии в коррекции эмоциональных отклонений в состоянии фрустрации подростков из социально неблагополучных групп .....	86

## РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РЕЗВАНЦЕВА М.О. Взаимосвязь эмоциональной чувствительности к сверстникам и уровня развития невербального интеллекта у подростков .....	93
ФИЛИНKOBA Е.Б. Предпочтения старшеклассников в выборе вида экономической деятельности .....	101
ЮСУПОВА Х.Г. Ресоциализация подростков в условиях социального приюта как социально-педагогическая проблема .....	113
МАЛЮШИНА Ю.А. Исследование специфики межличностных отношений несовершеннолетних правонарушителей .....	118
РОЗИНА О.Б. Влияние компьютерных игр на структуру личности младших школьников .....	123
СТЕПАНОВА Н.А. Особенности психического развития личности младшего школьника .....	128
СИДОРОВА А.В. Методика формирования творческой позиции у старших дошкольников .....	133
ГУСТОВА Е.А. Профессиональная компетентность социального работника: оценка и психолого-педагогические условия ее становления в вузе .....	145
ЛЕЩЕНКО С.Г. Безусловное принятие другого в системе профессионально важных качеств будущего педагога .....	150
НЕСТЕРОВА Н.Л. Психологическое сопровождение процесса формирования профессиональной компетентности студентов медицинского училища .....	154
ПАНТЮШИНА О.И. Восприятие имиджа вуза студентами негосударственного и государственных вузов .....	159

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛОБАНОВА А.В. Психолого-педагогическая программа подготовки специалистов по профилактике употребления психоактивных веществ .....	165
ГУЦЫКОВА С.В. Копинг-стратегии поведения как фактор профессиональной успешности охранников .....	170
ШИКУНОВА Е.В. Профессиональное «Я» и социально-психологические установки будущих психологов .....	176
МЕЛЕШНИКОВ А.А. Интерпретация и оценка физического облика по фотоизображению при общении на сайтах знакомств .....	181
СИТНИКОВ А.П. Фабрики мысли и независимые центры социально-политической деятельности: классификация и анализ .....	186
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ .....	193
НАШИ АВТОРЫ .....	194
ОТ РЕДАКЦИИ .....	196

## CONTENTS

## SECTION I. THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

V. CHUDNOVSKY. Remote orientation behavior and human performance as a psychological problem .....	6
S. BARSUKOVA. Understanding of conscience is in domestic psychology .....	15
R. TAGIROVA. Psychological stability of consciousness of the person .....	21
A. TAGILTSEVA. The internal picture of sexual health at women .....	25
E. RYLSKAYA. Psychological structure of person's resilience .....	31
T. SAVCHENKO. Educators, psychologists, spiritual and moral problem in the legacy K.N. Wentzel .....	36
A. TSVETKOV, M. TRUBACHEVA. Comparative analysis of psychomotor and verbal development in bilingual children .....	43

## SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

W. STROH. Organizational integrity: levels of this analysis .....	50
R. ABDURAKHMANOV. The socially-psychological approach to the analysis coping behaviour .....	60
K. KLYUKINA. And arhitepal literary image in advertising .....	65
V. EKIMOVA, I. KAZANSKAYA. Efficiency technologies teambuilding as means of formation of professional professional psychologists in high school .....	71
E. AVDEEV. Influence to psychological compatibility employee on efficiency of activity in organizations .....	76
V. KOCHETKOVA. Formation of a comfortable emotional climate in the ecological tourist group .....	82
E. YANGICHER. The practice of art therapy to correct emotional deviations in the state of frustration during development age of disadvantaged groups .....	86

## SECTION III. PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

M. REZVANCEVA. Correlation of emotional sensitivity to contemporaries and a level of development of nonverbal teenager's intelligence .....	93
E. FILINKOVA. Preferences in choosing senior economic activity .....	101
K. YUSUPOVA. Resocialization adolescent social conditions in place as a socio-pedagogical problem .....	113
Y. MALYUSHINA. The research of the specific character of juvenile delinquents' interpersonal relations .....	118
O. ROZINA. The influence of computer games to structure of the person of junior school boys .....	123
N. STEPANOVA. Characteristics of mental development of personality younger pupils .....	128
A. SIDOROVA. The method of forming the creative position for elder preschool children .....	133
E. GUSTOVA. Professional competence of social worker: assessment and psychological-pedagogical conditions of its formation in high school .....	145
S. LESHCHENKO. Unconditional acceptance the other man as a professional important quality of a special teacher .....	150
N. NESTEROVA. Psychological support the process of formation of professional competence of students of medical schools .....	154
O. PANTYUSHINA. Perception of high school students of the corporate image and state universities .....	159

## SECTION IV. PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

A. LOBANOVA. The psycho-pedagogical programme of the training of the specialists of the prevention of the psychoactive substances usage .....	165
S. GUTSYKOVA. Coping-strategies of behaviour as the factor of professional success of securities .....	170
E. SHIKUNOVA. Professional identity and social attitudes of future psychologists .....	176
A. MELESHNIKOV. Interpretation and estimation of physical appearance on a photo during online dating .....	181
A. SITNIKOV. Factories of thought and independent centers of social and political activities: classification and analysis .....	186
SCIENTIFIC LIFE .....	193
OUR AUTHORS .....	194
FROM EDITION .....	196

## РАЗДЕЛ I.

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922

Чудновский В.Э.

### ОТДАЛЕННАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА\*

*Аннотация.* Раскрываются некоторые проблемы отдаленной ориентации поведения и деятельности человека на биологическом уровне и уровне сознания, определяется ее направленность. Отдаленная ориентация поведения и деятельности выявляется как проблема смысла жизни человека. Дан анализ исследований последних лет. Сделаны выводы о том, что поиск и обретение смысла жизни фактически является процессом формирования отдаленной ориентации поведения и деятельности человека.

*Ключевые слова:* отдаленная ориентация поведения и деятельности человека, поведение, деятельность, смысл жизни, общечеловеческая нравственность.

Одна из основных причин многочисленных бед, которые во все времена обрушивались на человека, – недооценка значимости отдаленной ориентации его поведения и деятельности. Это проявляется прежде всего в том, что трудился (и трудится) он в основном с целью добывания для себя материальных благ, преобразования природы (с той же целью) и мало (во всяком случае, несоответственно мало) – для преобразования самого себя. И вот теперь человек – творец истории – вынужден пожинать горькие плоды этого несоответствия...

Значимость проблемы отдаленной ориентации делает весьма актуальным выяснение психологической сущности данного феномена. Выскажу некоторые соображения на этот счет.

*Проблема отдаленной ориентации на биологическом уровне*

Отечественный психолог А.Г. Ковалев, образно характеризуя свойство пластичности нервной системы, писал о том,

что эта пластичность не есть пластичность воска, который изменяет свою форму под влиянием однократных и незначительных изменений, – это пластичность стали, требующая больших усилий, многократных воздействий для изменения ее формы. Известный психофизиолог П.К. Анохин писал по этому поводу, что в процессе эволюции развились такие морфологические структуры и такие функциональные свойства мозга, которые обеспечивают наиболее «выгодное» приспособление к окружающему миру. За счет чего достигается эта «выгодность», что лежит в основе «пластичности стали»? Исследователи кибернетических систем подчеркивали, что их основу составляет принцип обратной связи, способность «управляться своей ошибкой». Однако задолго до появления кибернетики И.П. Павлов показал, что нервная система функционирует по этому принципу. Она «сама себя поддерживает, сама себя исправляет, сама себя совершенствует» [Павлов 1952, 188].

Как показали исследователи, самокорректировка, обуславливающая относительную независимость организма от окружающей среды, оказалась (как это ни странно на первый взгляд) связанной с углублением и усложнением биологической зависимости от более отдаленных в пространстве и времени условий, событий, предметов среды.

Именно ориентация на отдаленные факторы дает возможность «опережающего отражения» – когда в процессе выполнения определенного действия предвосхищается его завершение, моделируется результат, являющийся целью деятельности. Современники И.П. Павлова отмечали, что в формировании цели он встретился с совершенно неожиданным принципом работы

---

\* © Чудновский В.Э.

нервной системы, когда уже на начальных этапах действия создается модель его конечного результата.

Но каковы критерии опережающего отражения? В чем гарантия того, что опережающее отражение будет «выгодным» для организма, а не наносить ему вред? При рассмотрении этой проблемы в биологии отмечается, что такими критериями являются «функциональные инварианты» – «метки», константы, сформированные на основе опыта, накопленного организмом или всем биологическим видом.

Важнейшим «инвариантом» самокорректировки являются потребности организма. Потребности, которые традиционно рассматриваются как проявления зависимости от внешней среды (нуждаемость организма в чем либо, без чего его существование невозможно или затруднительно), вместе с тем являются константами, обеспечивающими «выгодность» опережающего отражения: на их основе формируются и функционируют механизмы, обуславливающие относительную эмансипированность организма от внешней среды.

Исследователи кибернетики подчеркивают роль инвариантов в поддержании устойчивости системы: «Через все значение слова «устойчивость» проходит идея инвариантности. Эта идея состоит в том, что, хотя система в целом претерпевает последовательные изменения, некоторые свойства («инварианты») сохраняются неизменными» [Эшби 2006]. «Устойчивость, – пишет тот же автор, – считается желательной, ибо наличие ее позволяет сочетать некоторую гибкость и активность действия с некоторым постоянством» (там же).

Краткий экскурс в биологический аспект отдаленной ориентации показывает, что целый ряд ее механизмов (самокорректировка, способность управляться своей ошибкой, опережающее отражение, ориентация на отдаленные факторы, инварианты (потребности) как фактор устойчивости функционирования и развития) являются фундаментальными и, хотя и в усложненном, преобразованном виде, должны действовать и на уровне сознательной деятельности человека. Этот факт следует учитывать при рассмотрении высших уровней отдаленной ориентации.

*Сознание как фактор отдаленной ориентации*

В отечественной психологии долгое время существовала некоторая двойственность в понимании значимости внутренней активности в психическом и личностном развитии. С одной стороны, подчеркивалась значимость внутренней детерминации деятельности субъекта, с другой – имело место отношение к субъекту как к результату интериоризации общественного опыта. Отчетливо выступала недооценка сознания как фактора самокорректировки, саморегуляции, отдаленной ориентации. Выразительно эту тенденцию охарактеризовал В.П. Зинченко: «Сознание не отпущалось с короткого поводка деятельности» [Зинченко 1996]. Парадигма, согласно которой психическое и личностное развитие есть результат непосредственного усвоения, нашла отражение в педагогике. С.Л. Рубинштейн в «Бытии и сознании» писал: «Большой грех нашей педагогики – пассивное, механическое представление, будто педагогические воздействия непосредственно проецируются в ребенка... В этом случае отпадает необходимость строить работу по формированию личности, характера, учитывать внутреннее отношение ребенка к воспитательным воздействиям» [Рубинштейн 1957, 316].

Думается, наиболее последовательный анализ проблемы внутренней активности и роли сознания в психическом развитии выполнен Л.И. Божович. Она отмечала, что в отечественной психологии второй половины XX века получила признание и разработку лишь одна сторона взаимодействия субъекта с миром – сторона «присвоения». Но недооценивалась другая его сторона – сторона кристаллизации психической деятельности в тех самых ее продуктах, которые затем становятся источником формирования индивидуальной психологии [Божович 2008].

Для понимания психологической сущности феномена отдаленной ориентации большое значение имеет понятие внутренней логики психического развития, т. е. тот факт, что психическое развитие имеет свою внутреннюю логику, свои собственные закономерности, а не является пассивным отражением действительности, в которой это развитие совершается.

Следует подчеркнуть значимость понятия внутренней логики: одно дело, если речь идет об опосредствовании, «прелом-



лении» внешнего внутренним, и другое, если мы исходим из признания собственной логики развития «внутреннего». Лишь в этом случае можно прийти к пониманию подлинной диалектики развития: человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними, ни внутренними воздействиями. Они – результат их взаимодействия, деятельности индивида как единого саморегулирующегося целого.

В этой связи вводится понятие «внутренняя позиция», которое отражает новый уровень самосознания ребенка и является центральным новообразованием, характеризующим личность в целом и определяющим поведение, деятельность и всю систему отношений человека к действительности и к самому себе [Божович 2008]. Внутренняя позиция, по мнению исследователя, является непосредственной движущей силой психического развития. Подчеркивая, что успех в воспитании не может быть достигнут путем прямолинейного воздействия, «давления» на ребенка, автор пишет: «Какие бы воздействия ни оказывала среда на ребенка, какие бы требования к нему ни предъявляла, до тех пор, пока эти требования не войдут в структуру собственных потребностей ребенка, они не выступают действительными факторами его развития» [Божович 2008, 147]. Таким образом, можно считать, что внутренняя позиция – «константа», существенно обуславливающая характер отдаленной ориентации личности.

Понятие внутренней позиции возвращает нас к проблеме потребностей. Уже отмечалось, что потребность не просто отражает нужду организма в чем-либо, но и способствует развитию саморегуляции, ориентации на отдаленные факторы. Эта закономерность сохраняется и на психологическом уровне: потребности являются теми «метками», константами, инвариантами, которые обеспечивают возможность отдаленной ориентации, хотя, разумеется, функционирование этих механизмов на уровне психического развития более сложно и неоднозначно. Это усложнение проявляется прежде всего в том, что функционирование и развитие потребностей опосредствуется, существенно обуславливается сознанием. Можно говорить о «тандеме» потребностей и сознания, конкретной работе сознания по

развитию потребностей, преобразованию прирожденных, «низших» потребностей в духовные потребности, на основе которых возникают высшие чувства (нравственные, интеллектуальные, эстетические), существенно определяющие характер отдаленной ориентации поведения и деятельности человека.

*Интенциональность (направленность) отдаленной ориентации*

На биологическом уровне инстинкты (потребности) в основном однозначно направлены на создание необходимых условий для поддержания жизни организма. Сложнее обстоит дело на уровне психического развития, на уровне сознания. Амбивалентность сознания обуславливает тот факт, что преобразование потребностей может иметь разную направленность, которая выражается, с одной стороны, в развитии духовных потребностей и высших чувств, с другой – в деформации потребностей, что ведет к негативному развитию личности. Неправомерно недооценивать значимость «негативной работы» сознания, «заблуждающегося» мышления. Исследователи отмечают, что до последнего времени существует недооценка значимости «неразумного» мышления. «Хотя заблуждение не отрицалось, но истинное знание было представлено в виде столбовой дороги, а ошибки, заблуждения – как тупиковые переулки, поворот на которые должен быть закрыт запретительным знаком» [Касавин 1990, 10]. Автор делает как будто парадоксальный вывод: чем более совершенен разум, тем более он подвержен заблуждению (там же).

Таким образом, речь идет о направленности отдаленной ориентации, ее «конструктивности», что непосредственно связано с проблемой «доброй» и «злой» воли человека. Но дело осложняется тем, что и по доброй воле можно совершать зло. «Где гарантия того, что представления человека о добре и зле истинны», – восклицает Семен Франк. И, обосновывая свою мысль, пишет о трагической неудаче стремлений русских поколений спасти Россию, а через нее и – весь мир с помощью демократической революции и социализма. «Это такой внушительный урок, что надо быть более осторожным и скептическим в построении и осуществлении планов спасения мира» [Франк 1994, 506]. Где критерии «конс-

продуктивности» отдаленной ориентации, константы, инварианты, ведущие к добру, предохраняющие от недостаточно продуманных решений, последствия которых прямо противоположны тому, на что они направлены?

Разумеется, эта проблема чрезвычайно объемна, многоаспектна и требует специального исследования. Остановлюсь лишь на одном, но, думается, фундаментальном аспекте этой проблемы: «нравственные инварианты», а более конкретно – общечеловеческая нравственность как критерий конструктивной отдаленной ориентации.

На протяжении своей истории человечество жило преимущественно на основе «частичной» нравственности – классовой, национальной, конфессиональной, расовой, кастовой... Недооценка значимости общечеловеческой нравственности в воспитании конструктивной отдаленной ориентации наносит серьезный ущерб процессу становления личности человека, благополучию и безопасности общества, в котором он живет. Исследователи, характеризующая состояние современного процесса образования, отмечают, что его существенным недостатком является отсутствие заданной системы норм и жизненных ценностей [Панов 2007].

В последние годы все большую значимость в нравственном воспитании приобретает религия. В свое время автор «Чтений о богочеловечестве» и «Религиозных основ жизни», Вл. Соловьев, писал о несомненно положительной роли религии в воспитании нравственных ценностей и освобождения человека от «рабства у низшей природы» [Соловьев 1999, 208]. Вместе с тем автор предупреждает о неправомерности абсолютизации роли религии в нравственном воспитании человека: «Взгляд, всецело подчиняющий нравственность и нравственную философию теоретическим принципам положительно религиозного характера» (утверждение, что вне истинной религии этика не имеет никакого значения), весьма распространен. И далее: «Истинная религия дает силы своим истинным приверженцам исполнять добро – это не подлежит сомнению, но отсюда не следует, чтобы только через нее давались эти силы». Автор подчеркивает роль общих нравственных норм, к которым апеллируют все положительные религии [там же, 339, 340, 341].

Нужно ли доказывать, что нравственное воспитание должно быть предметом не только религии, но и государственной школы? Только школа может обеспечить систематическое и длительное влияние на *всех* учащихся – детей, подростков, юношей. Известно положение Э. Берна о жизненном сценарии, возникающем в основном под влиянием родителей и существенно влияющем на дальнейшую жизнь ребенка. Есть достаточно оснований утверждать, что и в школе формируется «сценарий» будущей жизни взрослого человека. И «режиссером-постановщиком» этого сценария является учитель. Непосредственное влияние личности учителя, воспитание отношения к преподаваемому им предмету как к своеобразному связующему звену между настоящей и будущей жизнью школьника имеет огромное значение для становления конструктивной отдаленной ориентации его поведения и деятельности.

Обобщая сказанное, отметим, что основная функция отдаленной ориентации на сознательном уровне – обеспечение устойчивого, целенаправленного психического и личностного развития человека, его относительной эмансипированности от непосредственных ситуационных воздействий. Логика дальнейшего исследования привела к необходимости рассмотреть проблему смысла жизни как психологический феномен, суть которого в том, что, возникая в результате взаимодействия внешних влияний и внутренних факторов, он вместе с тем эмансипируется от того и другого и начинает действовать как «буферный механизм», как «система сдержек и противовесов», не допускающих одностороннего подчинения «внешнему» и наряду с этим препятствующих превращению человека в раба собственных потребностей, влечений, своих непосредственных сиюминутных интересов [см. Чудновский 1995].

*Отдаленная ориентация поведения и деятельности человека и проблема смысла жизни*

Есть два взгляда на проблему смысла жизни:

1. Смысл жизни – предмет абстрактных разговоров и дискуссий, которые можно вести бесконечно.

2. Проблема смысла жизни чрезвычайно актуальна, она имеет не только теоретическое, но и большое практическое,

прикладное значение. Польский психолог К. Обуховский пишет: «Понимание смысла жизни – есть необходимое условие нормального функционирования: как свойством птицы является потребность летать..., так свойством взрослого человека является потребность найти свой смысл жизни». Чрезвычайно важно дать конкретно-психологический анализ этой проблемы и значимости смысложизненных ориентаций в жизни человека.

Исследователь проблемы смысла жизни с самого начала наталкивается на скептическое отношение к самому намерению сделать данный феномен предметом научного анализа. Н.К. Гаврюшин в предисловии к антологии «Смысл жизни» приводит слова А.И. Введенского о том, что сама постановка вопроса о смысле жизни возможна лишь в случае признания бессмертия души или продолжения существования за пределами земного бытия [Гаврюшин 1994, 13]. Е.Н. Трубецкой, полемизируя с П. Флоренским, с точки зрения которого само стремление к разумной вере есть начало дьявольской гордыни, самозванство и самодовольство, и что мысль не участвует в акте веры, она просто должна подчиниться и умолкнуть, утверждал, что именно отрицание существования какого-либо «моста» между мыслью и верою находится в полном противоречии с самой сущностью веры, и что невозможно откровение без участия человеческой мысли, в него проникающей» [Трубецкой, там же, 424, 427, 429].

Мы исходим из того, что смысл жизни – *психологическая реальность*: стремление осмыслить свою жизнь – необходимый атрибут «человека разумного» (заметим, в том числе – осмыслить и роль религии и религиозных убеждений в собственной жизни).

Традиционно считалось, что смысл жизни – определенная идея, имеющая наибольшую ценность в жизни человека. Однако к настоящему времени накоплено достаточно научных фактов, чтобы утверждать, что смысл жизни – не просто изолированная идея – это *психологическое образование*, имеющее свои особенности возникновения, свои этапы становления, и что, достигнув определенного уровня сформированности, оно существенно обуславливает жизнь человека.

Как это ни парадоксально, в литера-

туре по проблеме смысла жизни [С. Франк, Е. Трубецкой, М. Тареев, В. Франкл, К. Обуховский и другие] подчеркивается значение поиска и *обретения* смысла жизни, но гораздо меньше внимания уделяется тому факту, что смысл жизни – «обоюдоострое оружие»: он может быть механизмом становления личности или ее разрушения, указывать путь к добру и свету или быть средством «прививки» человеку любых, в том числе человеконенавистнических идей... Очень важно изучить психологические условия и закономерности становления смысла жизни как феномена «конструктивной» отдаленной ориентации.

*«Смысловой квартет» отдаленной ориентации*

Д.А. Леонтьев, рассматривая психологию смысла, выделяет две, по его мнению, наиболее общие характеристики данного феномена: контекстуальность (смысл чего-либо всегда определяется через отношение к более широкому контексту) и «интенциональность» (смысл чего-либо указывает направленность движения) [Леонтьев 2003, 125].

Если перейти к смыслу жизни, то контекстуальность выступает прежде всего в рефлексивном отношении к ней – восприятию жизни не как совокупности отдельных этапов, возрастных периодов, событий и ситуаций, но как единого, целостного жизненного «пространства». Познание процесса поиска и обретения смысла жизни не может быть плодотворным без учета сложной «инфраструктуры» этой целостности.

Интенциональность смысла жизни неоднозначна. Прежде всего она выступает в направленности на будущее: «Осознать себя самого активно, значит освещать себя предстоящим смыслом. Будущее есть преимущественно смысловая категория» [Бахтин 1979, 105]. Но подлинный смысл будущего можно осознать лишь в том случае, если он одухотворяется, «оплодотворяется» смыслом прошлой жизни человека. Экзюпери: «Порою кажется, что внезапное озарение может совершенно перевернуть судьбу. Но озарение означает лишь то, что духу открылся медленно подготавливавшийся путь».

Перечеркнуть прошлое, «отряхнуть его прах с наших ног» – значит быть обреченным на повторение прошлых просчетов и неудач. Напротив, свести будущее к

прошлому, ставить своей задачей любыми средствами удержать или возвратить прошлое – значит «обкрадывать» свое будущее, обесмысливать его.

Третья составляющая «инфраструктуры» жизненного пространства – осмысление *настоящей*, наличной ситуации на основе представлений о будущем и учета уроков прошлого. Таким образом, можно говорить о «триединстве» смыслов жизненного пространства личности. Заметим, что в очень многих случаях возникновение деструктивной отдаленной ориентации, ведущей к ошибкам, просчетам, неудачам, – следствие нарушения указанного триединства.

Но подлинный смысл жизни – это не только «горизонтальная» линия, соединяющая три вектора жизни. Он включает в себя «смысловую вертикаль». Это способность к самотрансцендентности [Франкл 1990], способность подняться над непосредственной повседневностью жизни, занять позицию вне ее и «над» ней [Рубинштейн 1973]. Осмысление жизни – это соединение двух «дорог», двух направлений «горизонтального» и «восходящего» (вертикального). Только при скрещивании этих двух линий возможно реализовать смысл бытия. Смысл – реальное претворение, превращение Креста как символа Мира и Духа».

«Вертикальное» смысловое измерение во многом задает направление общему процессу смыслообразования (а значит, и процессу формирования отдаленной ориентации). Итак, этот процесс включает в себя смысл актуальной наличной ситуации, смысл накопленного человеком жизненного опыта, «опережающее отражение» его жизни, а также «смысловую вертикаль», символизирующую позицию над жизнью данного конкретного человека (смысловые образования, обусловленные воздействием норм общечеловеческой нравственности, религиозных убеждений, национальных, родовых традиций). Мы имеем, таким образом, своеобразный «смысловой квартет», составляющий «инфраструктуру» единого пространства человеческой жизни и основу ее конструктивной отдаленной ориентации.

#### *Исследования последних лет*

В последние годы проблема смысла жизни в отечественной психологии изучалась достаточно интенсивно. При Психологическом институте РАО с 1995 года работает научный симпозиум, посвященный психолого-педагогическим, философским, культурологическим аспектам проблемы смысла жизни. Среди его участников – представители различных регионов России и стран СНГ. Опубликовано 4 сборника (6 томов) материалов симпозиума, циклы статей в журналах «Вопросы психологии», «Мир психологии», в «Психологическом журнале». Значительная часть представленных на симпозиуме исследований посвящена изучению роли смысложизненных ориентаций в процессе образования и воспитания подрастающего поколения.

В течение ряда лет на кафедре социальной психологии МГОУ ведется работа по проблеме смысложизненных ориентаций. Один из позитивных, на мой взгляд, результатов проведенной работы – подбор, обоснование, адаптация комплекса методик, составляющих методический аппарат исследования. Используемые методики можно разделить на 3 группы:

1. Методики, специально разработанные для исследования проблемы смысложизненных ориентаций. Сюда следует отнести «Тест смысложизненных ориентаций» – адаптированную Д.А. Леонтьевым версию теста «Цель в жизни», предложенного Д. Крамбо и Л. Махоликом (тест дал возможность дифференцировать испытуемых по таким показателям, как «осмысленность жизни», «эмоциональное восприятие жизни», «способность управлять жизнью» и другие); анкета «Смысл жизни и акме человека»; предложенный Е.А. Максимовой графический тест «Пространство моей жизни»; комплексный метод сочинений и бесед с их авторами (впервые применен Т.В. Максимовой). Особыми методами исследования в ходе формирующего эксперимента были тренинг-семинар «Смысл жизни, творчество и здоровье учителя», разработанный и апробированный Е.А. Максимовой, спецпрактикум «Смысл жизни», апробированный Е.В. Мартыновой. Ряд практических техник, также разработанных Е.В. Мартыновой: составление генограммы – «Послание предков», «Путешествие по мирам потерянного и непотерянного времени», «Построение графика жизненного пути», «Письмо самому себе через 25 лет», «Методика исследования жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова, учебный курс «Хочешь

ли ты быть хозяином своей судьбы», включающий в себя практические занятия и элементы тренинга (апробирован Т.А. Поповой).

2. Методики, которые были разработаны для других целей, но создавали дополнительные возможности для исследования проблемы смысложизненных ориентаций: тест «Психологические часы» Е.И. Головахи и А.А. Кроника, тест на уровень жизненной удовлетворенности в обработке Н.В. Паниной, методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, методика «Самооценка» Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн в обработке А.М. Прихожан и целый ряд других.

3. Метод монографического изучения особенностей становления смысложизненных ориентаций у отдельных испытуемых. При этом мы исходили из того, что для исследования такой сложной, многоаспектной и «трудноуловимой» проблемы, как проблема смысложизненных ориентаций, недостаточно иметь данные экспериментальных методик и их статистической обработки. В рамках монографического исследования использовались длительное «включенное» наблюдение по специально разработанной программе, метод экспертов, обстоятельное знакомство с особенностями настоящей и прошлой жизни испытуемых и написание «психологических портретов». В ходе этой работы мы убедились в том, что, когда научные закономерности воплощаются в целостном образе, они не просто «оживают», не просто конкретизируются. Они приобретают новое качество, дополнительное содержание. Целостный образ не только конкретизирует, но и углубляет проблему, «подсказывает» новые пути ее решения [примеры психологических портретов см.: «Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога». М., 2008].

В ходе исследования был рассмотрен ряд основных характеристик смысла жизни как психологического феномена.

Одной из них является его адекватность. Это проблема тех условий, при которых смысл жизни как психологический феномен может стать механизмом формирования конструктивной отдаленной

ориентации, способствовать позитивному становлению личности, относительно эмансипированной от непосредственных ситуационных воздействий, дать возможность почувствовать удовлетворение жизнью, а в высших своих проявлениях – достичь ощущения счастья! Необходимым условием адекватности смысла жизни является его соответствие, с одной стороны, наличным объективным обстоятельствам, необходимым для его осуществления, с другой – индивидуальным возможностям человека.

В этой связи мы выделили понятие «оптимальный смысл жизни» – такой уровень сформированности смысложизненных ориентаций, при котором человек приобретает способность в ходе реализации своей «главной линии жизни» учитывать реалии сегодняшнего дня и одновременно становиться над ситуацией, преобразовывать обстоятельства и собственное поведение.

Был рассмотрен «ситуационный» аспект оптимального смысла жизни, особенности его проявления в условиях инвалидности, соотношение оптимального смысла жизни и профессиональной деятельности [см. Чудновский 2006]. Как показало экспериментальное исследование Т.В. Максимовой, профессиональная деятельность может занимать разное место в структуре смысложизненных ориентаций: в одних случаях она может составлять главный смысл существования, в других – быть «весомым», но не самым значимым компонентом данной структуры и, наконец, быть «на ее периферии». Было показано, что существует связь между указанной градацией и особенностями проявления индивидуальности человека. Как показало монографическое изучение отдельных испытуемых, в тех случаях, когда профессиональная деятельность занимает значимое место в структурной иерархии смысла жизни, происходит как бы сближение требований профессии и проявлений индивидуальности. Последняя «раскрывается» навстречу профессии и ее требованиям. С другой стороны, осуществляя профессиональную деятельность, которая вбирает в себя неповторимые черты индивидуальности человека, профессионал достигает более высокого уровня мастерства. Из сочинения учительницы: «Чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности, нужно найти в ней нечто близкое своей индивидуальности» [об этом см.

Чудновский 2006].

В исследовании Е.А. Максимовой (изучалась роль смысложизненных ориентаций в педагогическом творчестве) было установлено, что группа творчески работающих учителей имеет качественно лучшие показатели по «Тесту смысложизненных ориентаций». С повышением уровня педагогического творчества повышается и статус профессии в структуре смысложизненных ориентаций учителя, а в своих высших проявлениях профессиональное творчество становится ведущим компонентом смысложизненных ориентаций. По тесту «Уровень жизненной удовлетворенности» учителя-«творцы» более чем в два раза превосходят показатели своих «нетворящих» коллег. В данном исследовании было показано, что «конструктивная» отдаленная ориентация есть результат единства «процессуального» и «результативного» удовлетворения, когда соединяются смыслы настоящего и будущего, когда ценным и значимым является не только цель профессиональной деятельности, но и процесс ее достижения.

Рассмотрен возрастной аспект становления смысложизненных ориентаций. По мнению В. Франкла, смысл жизни каждого человека существует объективно, и нужно лишь его найти, открыть. Думается, однако, что это не совсем так. Смысл жизни не возникает на «пустом месте», он «созревает», как плод, как результат нередко напряженной и длительной работы души.

Это подтверждается экспериментальными данными. Г.А. Вайзер исследовала особенности смысложизненных ориентаций у учащихся шестых, седьмых-восьмых и десятых-одиннадцатых классов. По данным автора, у шестиклассников возникают лишь предпосылки смысложизненных ориентаций. В работе показаны различия в решении «задач на смысл жизни» и смысл своей жизни у учащихся 7-8 классов и старшеклассников, выделены и охарактеризованы типы учащихся по уровню сформированности смысложизненных ориентаций. Отвечая на вопрос анкеты: «Что, по вашему мнению, в большей мере влияет на становление смысла жизни?», школьники поставили на первое место пример родителей, далее – свой жизненный опыт, на последнем месте оказались средства массовой информации. Интересно, что многие респонденты пишут о неблагополучии совре-

менных условий жизни для становления «положительных жизненных смыслов». Из ответов на вопросы анкеты семиклассников: «Люди гонятся за материальными ценностями и забывают про духовные», «У нашего поколения смысл жизни в просмотре глупых передач и ничего кроме».

В исследовании показано, что под давлением общественных катаклизмов подростки и пожилые люди испытывают как бы «двойной» кризис, обусловленный как внутренними факторами (возрастными особенностями), так и внешними социальными воздействиями [Вайзер 2008].

Есть достаточно оснований утверждать, что существует подготовительный период, когда возникают психологические предпосылки становления смысла жизни, закладывается «личностный фундамент» смысложизненных ориентаций. Думается, что последний существенно обуславливает не только время и темп их развития, но и (самое главное) их содержание и выбор жизненного пути формирующейся личности.

Употребляя понятие «личностный фундамент», мы имеем в виду определенную совокупность (комплекс) личностных свойств, взаимодействие которых создает основу, благоприятную «психологическую почву» для поиска и обретения смысла жизни [см. Чудновский 2006].

В исследовании Т.А. Поповой был рассмотрен феномен Я-концепции как «ядра» личностного фундамента смысла жизни. В исследовании показана взаимосвязь смысложизненных ориентаций с содержанием базовых компонентов Я-концепции подростка. В ходе исследования введено понятие и описан феномен «Я-экзистенциального» как одного из основных компонентов Я-концепции, включающего в себя: представление о смысле собственной жизни и отношение к ней как единому смысловому пространству; осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошедшем и будущем; потребность в активной реализации собственного будущего. В ходе работы выявлена значимая взаимосвязь феномена осмысленности жизни (основной экспериментальный показатель уровня сформированности смысложизненных ориентаций) с содержательными характеристиками Я-концепции. Автор показал, что, хотя в подростковом возрасте Я-экзистен-

циальное только начинает формироваться, оно существенно воздействует на общий процесс становления Я-концепции подростка.

С точки зрения рассматриваемой нами проблемы данное исследование представляет интерес прежде всего тем, что оно выявляет конкретные психологические механизмы процесса формирования отдаленной ориентации в подростковом возрасте, дает анализ возрастных изменений данного процесса, показывает отчетливо выраженные гендерные различия по этому показателю. Так, автор со статистической значимостью показал, что у девочек процесс становления Я-экзистенциального идет более быстрыми темпами: они в большей мере, чем мальчики, демонстрируют направленность на будущее, более позитивно относятся к прошлому, в большей мере озабочены реализацией своих жизненных планов.

В течении ряда лет ведутся исследования по изучению особенностей становления смысложизненных ориентаций у детей и подростков группы риска. В контексте нашей проблемы представляет интерес прежде всего известное положение о том, что в отклоняющихся случаях наиболее отчетливо выступают общие особенности и закономерности изучаемого феномена. Это дети, у которых неблагоприятные условия жизни сформировали предпосылки развития *деструктивной* отдаленной ориентации. Тяжелое прошлое, не менее трудное настоящее, сиротство (во многих случаях – при живых родителях) способствуют возникновению негативных личностных качеств. В исследовании показана особая значимость индивидуального подхода к этим детям, выделены и описаны типы направленности личности детей группы риска, рассмотрены факторы формирования у этих детей эгоистической, гедонистической, депрессивной, суицидальной направленности. Показано, что для них характерны неуверенность в себе, малореальные представления о собственном будущем. Таким образом, у детей группы риска ярко выражено «рассогласование» времен жизни, низкий уровень осмысленности собственной жизни, стремление жить сегодняшним днем, мало думая о будущем. В исследовании проанализированы и апробированы методы работы с детьми группы риска, оказания им помощи в «выстраи-

вании» реальной перспективы будущей жизни. Представлена система конкретных приемов, направленных на формирование социальных навыков, индивидуальные и групповые тренинги, специальные упражнения («интервью о повседневной жизни», «линия жизни», «черная книга», «золотая книга» и другие) [см. Шульга 2008].

Данные, полученные в указанных исследованиях, подчеркивают значимость воспитания у взрослеющего человека рефлексивного отношения к жизни, осмысления ее как единого «пространства», как тесной взаимосвязи, взаимодействия настоящего, прошедшего и будущего времени.

#### *Некоторые выводы:*

- Поиск и обретение смысла жизни фактически является процессом формирования отдаленной ориентации поведения и деятельности человека.

- «Конструктивная», позитивная направленность отдаленной ориентации существенно обусловлена уровнем сформированности у человека отношения к жизни как к единому смысловому пространству, осознания своего места на этом «пространстве», степени активности по реализации жизненных планов.

- Каждый возрастной период вносит свой специфический «вклад» в становление отдаленной ориентации как психологического феномена.

- Становление отдаленной ориентации является результатом взаимодействия динамической и инвариантной тенденций развития.

- Фундаментальным «инвариантом» процесса становления отдаленной ориентации является общечеловеческая нравственность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Искусство, 1979. 423 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер, 2008. 398 с.
3. Вайзер Г.А. Смысл жизни и возраст // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М.: ПИ РАО. С. 89-109.
4. Гаврюшин Н.К. Русская философская симфония // Смысл жизни. Антология. М.: Прогресс. С. 7-18.
5. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии, 1991, № 6. Ст. 2.
6. Касавин И.Т. Постигая разнообразие разума

- // Заблуждающийся разум. М., 1991. С. 5-27.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003. 486 с.
  8. Павлов И.П. Собр. Соч. М., 1952, т. 3, ч. 2.
  9. Панов В.И. Психология образовательных систем. Теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 347 с.
  10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
  11. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни // Смысл жизни. М., 1994. С. 243-488.
  12. Франк С.Л. Смысл жизни // Смысл жизни. М., 1994. С. 489-583.
  13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
  14. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психол. журнал, 1995, т. 11, № 2. С. 15-26.
  15. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избр. труды. М., 2006. 767 с.
  16. Чудновский В.Э. Смыслоразностный аспект современного процесса образования // Вопросы психологии, 2009, № 4. С. 50-60.
  17. Шульга Т.И. Особенности становления

- смыслоразностных ориентаций у детей и подростков «группы риска» // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М., ПИ РАО, 2008. С. 377-394.
18. Эшби У. Введение в кибернетику. М. URSS, 2006. 432 с.

V. Chudnovsky

#### REMOTE ORIENTATION BEHAVIOR AND HUMAN PERFORMANCE AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

*Abstract.* Reveals some problems of distant orientation behavior and human activity on the biological level, and level of consciousness is determined by its orientation. Remote orientation behavior and activity is detected as a problem of the meaning of human life. An analysis of studies in recent years. The conclusions about the fact that the search and finding the meaning of life is actually a process of forming a remote orientation behavior and human activity.

*Key words:* remote orientation behavior and human activity, behavior, activity, meaning of life, universal morality.

УДК 159.923.32

Барсукова С.А.

### ПОНИМАНИЕ СОВЕСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ\*

*Аннотация.* В статье рассматривается психологический аспект проблемы совести. Анализируются различные направления в представлениях отечественных авторов данного феномена. Предлагается авторское понимание совести как проявления сущности и индивидуальности человека, процесса и результата самоосуществления.

*Ключевые слова:* совесть, самоосуществление, свобода, ответственность, трансцендирование, добро.

Законы морали, пропагандируемые в недавнем прошлом общественными организациями, сегодня уже не являются столь бесспорными. Духовный кризис, порожденный постперестроечным этапом в России, заставляет искать новые ценностные ориентиры. И неслучаен, в этом контексте,

интерес многих ученых, как в России, так и за рубежом, к феномену совести. Данное понятие пришло в психологию из философии и этики. Однако оно до сих пор не вошло в тезаурус психологии личности. И на сегодняшний момент мы можем констатировать научную неразработанность данной проблемы и недостаточность научных фактов, полученных на основе эмпирических исследований. Все вышеобозначенное вызвало наш интерес к изучению представлений о совести в истории отечественной психологии.

Анализ литературных данных позволил нам выделить несколько этапов в становлении понимания данного феномена отечественными авторами. На первом этапе, в 40-50-е гг. XX столетия, интерес к данному феномену был обусловлен взглядами философско-этического характера, представленного, прежде всего, в работах

\* © Барсукова С.А.



С.Л. Рубинштейна.

Хотя мы и не находим у С.Л. Рубинштейна специального психологического исследования проблемы совести, анализ его работ позволил нам сделать определенные выводы по данному вопросу. Так, особый интерес для нас представляют рассуждения автора о различиях между понятиями «нравственность» и «мораль». В его работах отмечается, что между жизнью и любой моральной системой закономерно возникают противоречия, потому что, с его точки зрения, мораль – это всегда ограничение жизни [2]. А нравственность Рубинштейн рассматривает с онтологической позиции, как проявление высшей ступени бытия. Уровень нравственного развития человека, в его понимании, проявляется через сознательную саморегуляцию, соотношение определения и самоопределения, свободы и необходимости, ориентации на образец-идеал. Заканчивая свою последнюю работу «Человек и мир», С.Л. Рубинштейн пишет: «Смысл человеческой жизни – быть сознанием Вселенной и совестью человечества» [2, 232].

В 50-х – 60-х годах в работах Б.Г. Ананьева, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, П.М. Якобсона и других появляются отдельные высказывания о совести в контексте проблемы морально-нравственного развития человека. Но в данный период авторами делаются лишь попытки определить интересующее нас понятие, найти его место в психологической структуре личности, обозначить его роль в поведении человека. Б.Г. Ананьев, в связи с исследованием развития самосознания у подростков, ставит вопрос об изучении взаимоотношений самосознания с совестью, говоря о связи совести с переживаниями долга и чести [3]. А.Г. Ковалев проводит несколько иную линию анализа данного явления и определяет совесть как чувство, как эмоционально-оценочное отношение личности к собственным поступкам и поступкам других людей, за поведение которых личность несет ответственность как член коллектива [4]. П.М. Якобсон подчеркивает, что совесть является «результатирующим образованием в общем нравственном развитии человека», «нравственным стержнем» личности [7, 195]. При этом исследователь указывает, что и самим человеком совесть воспринимается как сердцевина личности,

как выражение его наиболее существенных моральных устремлений. Отдельные мысли о совести содержатся и в работе К.К. Платонова «Об изучении психологии учащихся». Автор говорит здесь о совести как о моральном качестве личности, как о самооценке поступков с позиции усвоенных нормативов поведения [6].

В этот же период появляются и первые эмпирические работы, посвященные данной проблематике. В работе Е.И. Кульчицкой «К проблеме нравственного развития ребенка» [1966] впервые в связи с конкретным изучением нравственного сознания ребенка дошкольного возраста говорится о совести как таковой. В работе показано, что «постепенное усложнение чувства стыда по мере осознания норм общественного поведения приводит к образованию у старших дошкольников таких форм его проявления, которые дают основание предполагать наличие у них зачатков того сложного морального качества, которое называется совестью» [8, 26].

Данные примеры показывают, что проблематика соотношения морального и нравственного, положенная в работах С.Л. Рубинштейна, пока еще не находит своего отражения в дальнейших исследованиях отечественных авторов. Эти понятия здесь употребляются как синонимы, а совесть выступает в качестве феномена, позволяющего реализовать долг личности перед обществом. Тем не менее указанные работы дают нам возможность наметить определенные линии анализа интересующего нас явления. Так, определенный интерес для нас представляет то, что совесть определяется как психологически сложное образование в духовной жизни человека, выраженное в форме нравственного отношения и нравственного чувства, или описывается как качество личности. Особое внимание уделяется взаимосвязи совести с такими личностными образованиями, как самосознание и ответственность.

Дальнейшая разработка представлений о совести просматривается в рамках социально-культурной тематики.

Первое диссертационное исследование психологического плана по данной проблеме проведено О.П. Рылько «Становление чувства совести у подростка» в 1972 году. В этой работе автор, опираясь на основные положения теории отношений В.Н.

Мясищева, отмечает, что, будучи отношением, совесть становится чертой характера [9, 20]. Примечательной, на наш взгляд, является попытка исследователя выделить основные формы совести: форму нравственно-оценочного отношения, черты характера; форму конкретного переживания нравственной эмоциональной самооценки; форму отдельной эмоции при несформировавшейся еще совести-отношении. Но, так же, как и исследователи предыдущих лет, О.П. Рылько отождествляет понятия совести и долга, определяя совесть как «глубокое осознание и переживание личностью нравственных норм и требований общества» [9, 43].

Вслед за Б.Г. Ананьевым с позиции самосознания рассматривают совесть И.С. Кон, В.В. Столин и др. В работах И.С. Кона нашла отражение идея об историческом становлении совести как регулятива культуры, основывающегося на автономии личности и интериоризации социальных норм [10]. В.В. Столин считает, что совесть связана с наиболее сложной и развитой формой морали, она включает в себя не только запреты, но и человеческие идеалы [11]. Взаимосвязь совести и ответственности раскрывает К. Муздыбаев. Автор отмечает, что нравственные поступки люди совершают потому, что они усвоили нормы поведения, «которые обязывают их поступать так не ради ощутимых выгод или общественного признания, а главным образом вследствие самооценки своих действий» [12, 180].

В целом для отечественной психологии советского периода было характерным стремление к пониманию и описанию личности в контексте социального пространства. И, как правило, совесть в психологической литературе упоминалась лишь в социоцентрическом контексте. А формирование совести сводилось к процессу интериоризации социально-культурных нормативов, принятых в данной общественной группе. Но в таком случае мы не можем говорить об универсальности совестных проявлений. И характеристики внутреннего мира человека, их уникальность уходят на второй план при анализе феноменального поля данного явления, уступая социальным аспектам личности.

Конец 80-х – начало 90-х гг. XX века можно обозначить как этап, в котором начинает преобладать личностно-нравствен-

ный подход к пониманию совести. Так, К.А. Абульханова-Славская в своих работах, развивая идеи С.Л. Рубинштейна, последовательно разрабатывает теоретические концепции личности как субъекта жизненного пути и субъекта деятельности. И совесть в представлении исследователя это нравственный центр личности, способность и потребность субъекта в нравственной саморегуляции. В работах Абульхановой-Славской высказывается важная для нас мысль о том, что воспитать духовность и нравственность человека почти невозможно через его сознание, если это сознание не имеет «резонатора» в сфере чувств [13].

В работах Б.С. Братуся представлена ценностно-смысловая концепция личности, согласно которой сущность человека определяется через его отношение к другому человеку как к самооценности. Для развития личности, с его точки зрения, ведущим является процесс самоосуществления, означающего приобщение к родовой сущности, обретение полноты своего существования как человека. И проблему совести автор связывает с данными аспектами. Так, Б.С. Братусь пишет: «...непосредственной формой, в которой представляется, репрезентируется человеку дух ответственности перед жизнью, миром и людьми, является совесть» [14, 49].

В.В. Знаков утверждает, что нужно различать мораль как форму общественного сознания и нравственность как характеристику психологической структуры личности. Данное разведение понятий позволило автору рассматривать совесть как одну из психологических характеристик, которая направляет человека в поисках справедливости и смысла [15].

Феноменологические аспекты личности становятся господствующими в отечественной психологии, начиная с 90-х годов XX века. В данный период осуществляются пересмотр и переоценка теоретического и эмпирического материала, накопленного в предыдущие годы, происходит выход на иную парадигму, отмечается яркий, стойкий интерес психологии к духовным и нравственным аспектам человеческого существования. Так, все чаще современные авторы обращаются к работам отечественных философов конца XIX – начала XX века: В.С. Соловьева, И.А. Ильина, Н.А.

Бердяева, М.М. Бахтина, Н.О. Лосского, Г.И. Гурджиева. Особый интерес отечественных авторов проявляется и к работам зарубежных психологов экзистенциально-гуманистического направления в области психологии личности и психотерапии. В этих работах сделана попытка рассмотреть сущностные аспекты совестного акта и представить его с точки зрения целостности бытийной и бытовой морали, сущности личности и ее существования.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев связывают совесть с духовной сферой личности. Авторы отмечают, что моральность личности отличается от ее нравственности. Моральность в первую очередь предполагает ориентацию на частные, исторически конкретные оценки других. Нравственность — ориентация на самостоятельно принятые абсолютные принципы и ценности. Нравственным центром индивидуальности человека они считают совесть.

По убеждению А.И. Зеличенко, совесть отчасти компенсирует невозможность рационально определить правильное поведение. Она является способностью эмоционально реагировать и регулировать поведение в соответствии с универсальным нравственным законом, основана на интуитивной способности, на умении получать достоверные знания о «хорошем» и «правильном», не заимствуя его у окружающих [17].

А.Б. Орлов рассматривает феномен совести как результат интеграции личности и сущности человека, как целостное самоощущение, возникающее благодаря выходу человека из интерперсонального плана действительности в трансперсональный план реальности [18].

Особенностью данных подходов является то, что совесть признается компонентом духовности личности, выступая в качестве механизма нравственной самореализации, и понимается обобщенно как поиск добра. Отмечается связь совести с проявлениями индивидуальности человека, более того — с его сущностью. В числе наиболее значимых показателей совести упоминается субъектность. Но в данных определениях находит отражение либо какой-то компонент, входящий в структуру совести, либо одно из проявлений совести, либо механизм ее действия. Целостный, психологический анализ интересующего нас явления в эти

годы не предпринимался. Тем не менее мы можем констатировать, что проблема совести входит в современную отечественную психологию. И это вызвано многими объективными обстоятельствами, главными из которых, на наш взгляд, являются:

— интерес к сущности человека и попыткам осмыслить его феномен с позиции современного научного знания;

— появление новой антропологической парадигмы, пытающейся найти место духовности, человечности в контексте целостного психологического знания о сущности человека и его развитии;

— необходимость осмыслить феномены нравственности в соответствии с современными тенденциями психологии, стремящейся к преодолению фрагментарности знаний по отдельным проблемам.

В начале XXI века появляются работы, где совесть выступает предметом психологического исследования. В диссертациях С.В. Монахова [19] и В.В. Комарова [20] предприняты попытки представить психологическую концепцию совести. Проведя теоретико-методологический анализ, авторы пришли к выводу, что совесть — это сложное структурное качество, включающее ряд компонентов, гармоничное взаимодействие которых имеет большое значение для развития личности. Но в данных работах не разводится понимание морально должного и нравственно принятого. И, как следствие, социоцентрическая парадигма не дает возможности исследователям при анализе совести и ее структуры выйти за границы процесса социализации личности. Так, В.В. Комаров определяет совесть как меру значимости нравственной ценности в ситуации морального выбора. А в структуре совести выделяет такие компоненты, как: честь, долг, достоинство, справедливость. С.В. Монаховым определены когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты совестливости. Основу когнитивного компонента, с его точки зрения, составляет познание социально-нравственных норм, регулирующих поведение и становление этического сознания.

В последние годы публикуются и журнальные материалы, где авторы размышляют о природе совести, о ее роли в духовно-нравственном развитии человека.

В.Х. Манеров в статье «Совесть: теоретическая плюралистичность и феноме-

нологическое многообразие» на основе анализа литературных источников приходит к выводу, что совесть – это психологический механизм, который позволяет человеку ориентироваться в одном из главных отношений между явлениями, их местом в жизненном континууме с полюсами добро и зло, и совершать движения в направлении к добру [21]. Особенностью позиции данного автора является акцентирование на религиозном понимании данного феномена. Так, он пишет, что современная секулярная психология редуцирует понятие совести до нравственного уровня, тогда как православная психология по замыслу своему способна обогатить психические явления духовным содержанием.

Экзистенциальные аспекты совести стали предметом размышления Н.Н. Ниязбаевой. Автор отмечает, что «совесть интуитивна, и человек, у которого «она есть», умеет ее чувствовать и опирается на нее в своих выборах» [22, 195].

В.Д. Шадриков приходит к выводу, что совесть является высшим проявлением духовности человека и выступает в форме внутреннего императива, определяющего поведение человека [23]. Далее автор отмечает, что в моральных нормах отражаются потребности человека и общества на основе исторического опыта многих поколений, а совесть всегда индивидуальна, т.к. она лежит в основе не только рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, но и эмоциональной оценки этих действий. Поэтому именно чувственная составляющая совести, с его точки зрения, выступает в роли нравственной мотивации. Для нас очень важным представляется понимание совести в контексте свободного волеизъявления. Так, В.Д. Шадриков считает, что совестный акт есть проявление свободной воли, волевое действие: «Поступок по совести позволяет человеку пережить изумительное и таинственное душевное состояние, раскрывает перед ним истинную духовную свободу» [23, 9].

С.А. Герасимов в работе «Совесть как феноменология духа» предлагает рассматривать вектор развития личности не столько в плоскости ее самоактуализации, сколько в принятии ею ответственности за свои каждодневные деяния и всю свою жизнь в целом, в соответствии с голосом со-

вести [24].

Т.А. Дронова, определяя данное явление как психологический феномен сознания, приходит к мнению, что совесть – отчетливое понятие вневременной категории, посредством которой формируется внутренняя убежденность человека в том, что является добром и злом, сознание нравственной ответственности за свое поведение [25].

Таким образом, предпринятый нами анализ теоретических и эмпирических исследований, раскрывающих данный феномен, позволяет выделить подходы к рассмотрению человека через две системы координат его бытия. Первая система – «вещная», здесь человек оценивается по социально-ролевым функциям, то есть через отношения «полезности» обществу – это система морали. Во второй же системе координат человек оценивается с позиции внутренней нравственности по собственно человеческим воплощениям своих универсальных характеристик как представителя человеческого рода, как самооценности. Именно в этих системах отношений человека, их бинарной оппозиции заключено вечное противоречие его бытия. Процесс функционирования совести, в этой связи, недостаточно представить лишь в рамках теории социализации личности, необходимо, на наш взгляд, более тщательное исследование аспектов процесса индивидуации.

Так как совесть не может быть сведена к какой-то частной психической реакции, а своими истоками и общим результирующим действием демонстрирует свою принадлежность ко всем сторонам и аспектам человеческого бытия, мы будем рассматривать данный феномен с онтологической позиции. Из общеонтологических характеристик человека понятие нравственности выводится в экзистенциализме. И в соответствии с этой позицией мы определяем место совести как нравственного феномена на экзистенциальном уровне функционирования человека. Совесть, с точки зрения данного направления, это не исполнение должного, а самовыражение. Следовательно, совесть есть проявление индивидуальности и сущности человека.

Анализ различных подходов к определению индивидуальности в отечественной психологии позволяет заключить, что на современном уровне развития психологического знания совесть как проявление

индивидуальности человека можно определять через: особенное, общее и единичное; рассматривать с позиции закономерного целого; характеризовать через взаимоотношения разнообразных свойств и уровней ее организации, выявлять различные системообразующие ее факторы и их взаимодействие. Понимание же сущности человека остается мало проработанным в психологии. Ключевым моментом, в котором проявляется сущность человека, с нашей точки зрения, является выбор и принятие решения, основанное на способности человека к обособлению и отождествлению себя по отношению к Другому. Определяя совесть как проявление сущности человека, мы можем говорить о ее потенциальной универсальности, дающей возможность человеку к трансцендированию.

Следовательно, согласованность со своей совестью позволяет человеку осуществить себя в своей уникальности, т.е. самоосуществиться. И произойти это может лишь при условии, если человек способен выйти из интерперсонального плана действительности в трансперсональный план реальности. При анализе феномена совести отчетливо просматриваются два основных аспекта: процессуальный и результативный. Трактую совесть с точки зрения процесса самоосуществления, мы выходим на проблему объективации внутренней сущности человека в соотношении с такими явлениями, как «свобода» и «ответственность». В результативном аспекте совесть как самоосуществление — это исполненность, реализованность человека в контексте бытия, в его движении к «добру».

Рассмотрение проблемы совести именно в данном контексте позволит нам выйти на более современную антропоцентрическую парадигму исследования и раскрыть истинные механизмы ее функционирования на разных уровнях духовно-нравственного развития. Так как известно, что любые изменения в социуме оказываются безуспешными, если они не находят опору в жизни человека и не подкрепляются адекватными изменениями в его внутреннем мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 89.
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Спб., 2003. С. 240.
3. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР. Сб. ст. Вып. 18. М., 1948. С. 24.
4. Ковалев А.Г. Психология нравственных чувств подростка // Проблемы воспитания в педагогике. Сб. ст. Л., 1960. С. 87.
5. Мясницев В.Н. Психология отношений. М., 1995. С. 356.
6. Платонов К.К. Об изучении психологии учащихся. М., 1961. С. 216.
7. Якобсон П.М. Психология чувств. М., 1958. С. 158.
8. Е.И. Кульчицкая. К проблеме нравственного развития ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 1. С. 32.
9. Рылько О.П. Становление чувства совести у подростка: Дисс. к.пс.н. Л., 1972. С. 190.
10. Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. Сб. ст. М., 1979. С. 82.
11. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. С. 284.
12. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983. С. 240.
13. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 198.
14. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. С. 256.
15. Знаков В.В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. № 1. 1993. С. 32.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995. С. 315.
17. Зеличенко А.И. Психология духовности. М., 1996. С. 400.
18. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002. С. 272.
19. Монахов С.В. Психологические условия развития совестливости на рубеже подросткового и юношеского возраста: Дис... к.пс.н. М., 2002. С. 172.
20. Комаров В.В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности: Дис... к.пс.н. Тамбов, 2003. С. 163.
21. Манеров В.Х. Совесть: теоретическая плюралистичность и феноменологическое многообразие // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. Сборник докладов Покровских чтений. 2004–2005 гг. С. 53.
22. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальные аспекты совести и ее воспитания // Достояние нации. 2005. № 4. С. 193.
23. Шадриков В.Д. Покаяние как фактор фор-

мирования совести // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2006. № 4. С. 3–13.

24. Герасимов С.А. Совесть как феноменология духа // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 3. С. 26–35.

25. Дронова Т.А. Совесть как психологический феномен сознания // Мир психологии. 2007. № 3. С. 121–127.

S. Barsykova

UNDERSTANDING OF CONSCIENCE

IS IN DOMESTIC PSYCHOLOGY

*Abstract.* The psychological aspect of conscience is examined in the article. Different directions are analysed in presentations of domestic authors of this phenomenon. The author understanding of conscience as displays of essence and individuality of man, process and result of self-fulfillment is offered.

*Key words:* conscience, self-fulfillment, freedom, responsibility, transcendionary, good.

УДК 159.923.2

Тагирова Р.А.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ\*

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные механизмы психологической устойчивости самосознания, которое, являясь высшим уровнем отражения и психологической саморегуляции, моделирует «образ-Я» и образ объективной действительности.

*Ключевые слова:* психологическая устойчивость, индивидуальное самосознание, эмпатия, отчуждение, идентификация.

В психологической науке категория психологической устойчивости традиционно рассматривается как стабильность психологических качеств, процессов, состояний и интерпретируется как фиксированность (ригидность) человеческой психики. Между тем фиксированность психики характеризуется скорее неустойчивостью, то есть неспособностью реагировать на конкретные жизненные обстоятельства, на те условия, которые меняются ежечасно и ежеминутно.

Подлинная психологическая устойчивость – это, прежде всего, динамическое подвижное равновесие всех личностных структур, свидетельствующее о гибкости и пластичности их «психического материала», о способности индивида к самоорганизации и саморегуляции своего поведения.

Именно такая психологическая устойчивость представляется весьма ценным качеством для личности в тех случаях, когда в обществе происходят радикальные изме-

нения, требующие от индивида значительного изменения своих взглядов, установок, ценностных ориентаций и т.п. Поэтому, формулируя теоретические представления о психологической устойчивости, мы заимствовали идеи о целесообразной динамике психических процессов в работах Н. Винера, У. Росса, Н.А. Бернштейна, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева и других, где устойчивость рассматривается, с одной стороны, как равновесное состояние системы, сохраняемое путем ее противодействия, нарушающая это равновесие внешними и внутренними факторами, а с другой - как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими во взаимодействии системы со средой. Относительно этих задач система формирует внутреннюю модель внешней (проблемной) ситуации, которая и определяет ее поведение.

Если система озабочена не только самосохранением, но стремится к достижению целей более высокого порядка, она должна подчинить стабилизирующие механизмы более сильным факторам, детерминирующим ее развитие прогрессивную ориентацию. В этом плане необходимым фактором целеполагания служит положительная обратная связь, осуществляющая не оценочно-корректирующий (как в случае отрицательной обратной связи), а причинно-движущий, активирующий эффект, заключающийся в самоорганизации систе-

\* © Тагирова Р.А.

мы, в ее «пульсирующей» самоотнесенности, с наличием механизмов синхронизации разнонаправленных целей. Можно утверждать, что логика поведения внешней среды «снимается» во внутренней структуре целеполагания системы, что находит выражение в известном принципе саморазвития: ее среда управляет системой, а система управляет средой.

В основу концепции психологической устойчивости самосознания положены следующие «психокибернетические» принципы.

Принцип первый. Определяющей атрибутивной характеристикой психологической устойчивости индивидуального сознания является ее способность к дифференцированно-интегративной динамике.

Принцип второй. Дифференцированно-интегративная деятельность (динамика) индивидуального сознания определяется на основе и под воздействием информационной модели, которая заранее создается индивидом для решения задач. Такая информационная модель проблемной ситуации, сформированная в индивидуальном сознании, может рассматриваться как реальная причина действия и поведения индивида. Внешний агент, включенный в структуру индивидуального сознания в форме информационной модели проблемной ситуации, выступает в роли движущей (внутренней) силы поведения субъекта.

Принцип третий. В основе соотношения «образующих» индивидуальное сознание как интегративного целого лежит принцип оптимальности. Оптимальное соотношение основных динамических тенденций, составляющих его континуумы, интегрирует его структуру и обеспечивает тем самым устойчивость отношения личности к нестабильности социальных ситуаций, в которых она находится.

Принцип четвертый. Психологическая устойчивость индивидуального сознания означает такое оптимальное соответствие его основных образующих, при котором их взаимодействие и конверсия приводит к порождению новообразований, синтезирующих его как целое.

Принцип пятый. Психологические механизмы устойчивости индивидуального сознания способны обеспечить особенно ценный вид устойчивости – сверхустойчивость. Эта способность индивидуального

сознания возникает тогда, когда индивид попадает в дестабилизирующие условия, на которые механизмы устойчивости не рассчитаны.

Если социальные условия, в которых находится индивид, подвергаются радикальным изменениям, то его индивидуальное сознание благодаря механизмам сверхустойчивости обеспечивает адекватность отношения к своему новому окружению.

Таким образом, под психологической устойчивостью индивидуального сознания понимается оптимальное соотношение его «образующих», которое достигается в результате их подвижного равновесия и которое порождает новообразования, синтезирующие сознание как целое.

В отечественной психологии вопрос о диалектике изменчивого и устойчивого в самосознании, об их единстве и противоречивости является одним из самых существенных моментов генетического аспекта [И.И.Чеснокова].

Сложная и многообразная деятельность сознания является тем внутренним психологическим условием, на основе которого актуализируется возможность устойчивости, стабильности различных психических проявлений личности, создающих индивидуальный стиль, способ познания, реагирования, реализации внутренних потенций. В свою очередь, наличие устойчивого на фоне непрерывного процесса развития личности создает тождественность, идентичность ее самой себе.

Другим не менее важным психологическим условием тождественности личности является ее самосознание. Именно благодаря развитию самосознания у личности формируется достаточно устойчивое и постоянное понятие о себе, о своей ценности, главные моменты которого сохраняются на протяжении всей жизни и в значительной степени обуславливают последовательность основной линии поведения в самых разнообразных ситуациях и группах. Устойчивый компонент всех актов самосознания делает специфичным проявления личности в отношении себя, индивидуализирует их как особые и неповторимые.

Формируясь в разнообразных сферах жизнедеятельности, в различных ситуациях, условиях и обстоятельствах, в различной национальной среде, личность имеет свои специфические особенности. Но, как

отмечает А.Г. Спиркин, несмотря на то, что “Я” личности меняется вместе с изменением условий её жизнедеятельности, в развивающемся самосознании есть какое-то общее, инвариантное основание, которое, проходя через всю сознательную жизнь, сохраняет нашу личность, наше “Я” в целом относительно устойчивым. Без этого основания наше “Я”, считает он, распалось бы на отдельные разорванные акты сознания.

Такого же мнения придерживается и И.И. Чеснокова в своих работах, посвящённых проблеме самосознания. Совершенствование человека в большей степени зависит от непрерывно меняющихся условий его жизнедеятельности, но “на протяжении всей жизни индивид сохраняет свои способности, своеобразие, своего рода уникальность и самобытность. И даже все изменения, которые происходят с ним, осуществляются характерным для него способом, в русле специфики именно данного индивида. Постоянное изменение индивида предполагает в то же время его постоянное единство, тождественность, иначе говоря, в течение всей жизни он остаётся самим собой”.

По этому поводу К.А. Абульханова пишет, что “изменение индивида на протяжении его жизнедеятельности — это общее для всех и каждого индивида соотношение изменчивости и устойчивости, изменение индивида как качественно своеобразной системы, его совершенствование или... разрушение” [2, 34].

Человек, выступая в самых разных качествах и ролях в системе взаимоотношений с окружающей средой и социальным миром, приходит к познанию самого себя, к осознанию своей идентичности, определённой устойчивости, целостности в различных ситуациях, сменяющих друг друга всё время.

Социальный и нравственный опыт (отношения, установки, ценности и т.д.) личности, которые со временем уточняются и превращаются в нечто постоянное, устойчивое для данной личности, и формируют устойчивые психологические особенности (взгляды, убеждения, свойства характера и т.д.). Но при воздействии на личность жизненных проблем, сложных ситуаций происходит нарушение системы устойчивых ценностей личности и проявляются качественно новые образования в структуре цен-

ностного опыта личности.

Инструментальные качества личности, такие, как отношение личности к вещам, людям, взаимоотношения между людьми, других к данной личности не обладают устойчивостью. И одним из необходимых внутренних условий, детерминирующих тождество субъекта, является глубинное в течение жизни, сформированное относительно устойчивое понятие о себе, которое проникает во все сферы жизнедеятельности личности и которое не мешает ей вести себя соответствующим образом в различных ситуациях и внутри той или иной группы.

Независимо от жизненных ситуаций и сложившихся обстоятельств человек сохраняет свою уникальность и самобытность. Каждый человек, переступая порог дома, вагона или самолёта, видоизменяет своё «Я». И каждый из них как бы формирует наше «Я». Чтобы адекватно вести себя, оно должно считаться с тем, что стоит за каждым порогом бытия.

И как подметил Б. Г. Ананьев, устойчивое отношение личности завершает структуру характера, обеспечивает целостность, выполняет функции саморегулирования и самоконтроля, способствует образованию и стабилизации внутреннего единства личности.

Американский социальный психолог Т. Шибутани представляет свою концепцию соотношения устойчивого и изменчивого.

Одним из изменчивых компонентов самосознания выступает у него “Я-образ”, т.е. представление о том, как он выглядит в глазах других, включённых в соответствующую ситуацию. “Я-образы” специфичны, изменчивы от одной ситуации к другой, а развитие сознательного поведения — это последовательный процесс, в котором человек реагирует на ряд “Я-образов”.

В качестве устойчивого компонента, создающего определённую линию поведения личности, выступает “Я-концепция”, которая обнаруживается при исследовании устойчивой ориентации человека к действиям, в самоотношении, самооценке и отражает более или менее адекватно уровень собственного достоинства и такие крайние состояния, как чувство своей неполноценности или чувство неоправданного превосходства.

Таким образом, если динамичный элемент основан на способности людей фор-



мировать “Я-образы”, то относительное постоянство человека, определённая его линии поведения обеспечивается “Я-концепцией”.

Основным условием психологической устойчивости всех психических проявлений личности является индивидуальное сознание, основу которого составляют три континуума: ценностно-смысловой, включающий в себя “внутреннее движение” таких динамических процессов, как эмпатия и отчуждение; когнитивный, в котором взаимодействуют конкретно-чувственный и теоретико-понятийный аспекты мыслительной деятельности индивида; интуитивный, который определяется взаимоотношением бессознательной и сознательной сферы сознания.

“Составляющими” ценностно-смысловой континуум индивидуального сознания являются такие фундаментальные психологические процессы, как эмпатия (сопереживание) и отчуждение (Э. Б. Титнер, Т. Липпс, З. Фрейд, К.-Г. Юнг, С. Маркус, Т. П. Гаврилова, В. В. Абраменкова и др.), которые, являясь психологическими конверсивами, способны переходить друг в друга, порождая новообразования.

В качестве особых форм эмпатии выделяется: сопереживание — переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним; сочувствие — переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека. Основными механизмами эмпатии являются проекция и интроекция, а результат их действия — идентификация. Психологическая природа идентификации как результата эмпатических процессов заключается в том, что индивид сознательно или бессознательно отождествляет себя с другими людьми на основе существующих между ними эмоциональных связей, действуя так, как если бы он был тем лицом, с которым данная связь существует.

Крайние формы идентифицирования — развитие рефлексивных процессов или же их полное блокирование, приводящее к разрушению индивидуального начала в личности, к размыванию её “самости”, к потере собственного “Я”, т. е. к деперсонализации. Но в условиях существования эмпатических процессов идентификация регулируется, “уравновешивается” проти-

воположным ей процессом — отчуждением как своей психологической конверсивой, делая эмпатическую способность субъекта более осознанной и более личностной.

Отчуждение интерпретируется как проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определённых норм, ценностей и установок, осознаются как противоположные ему от несходства до неприятия и враждебности. Создавая между субъектом и объектом психологическую дистанцию, отчуждение делает субъекты восприятия чуждыми, посторонними, эмоционально незначительными, а собственное “Я” выглядит странным и чуждым, утрачивается ощущение собственного тела, которое воспринимается как внешний объект, теряет смысл любая деятельность, появляется апатия, притупляются эмоции. Все эти состояния приводят к чувствам одиночества, отвержения, потери контакта с повседневностью, к восприятию мира как сновидения.

Одной из важных и главных характеристик отчуждения является его способность провоцировать и активизировать рефлексивные процессы. Интроверсирование, центрирование субъекта на своём внутреннем мире, уход его от внешней реальности способствует активной интроспекции и самоанализу, уходу в мир внутренних переживаний.

Таким образом, оптимальное динамическое соотношение и конверсирование эмпатии и отчуждения приводят к такому новообразованию индивидуального сознания, как ценностно-смысловая рефлексия, определяющая устойчивость отношения личности к внешнему миру и к самой себе и организующая её поведение. Понятие рефлексии означает всякое высвобождение сознания из любой актуальной наличности; различные уровни рефлексии есть ступени такого высвобождения.

В соответствии с традицией рационалистической психологии Е. П. Крупник обозначил следующие три уровня на шкале рефлексии: полагающую, сравнивающую и определяющую. Полагающая рефлексия производит первое высвобождение сознания из поглощённости бытием. Сознание свободно от бытия, но не свободно от формы

своего освобождения; при сравнивающей рефлексии впервые сознание поднимается над каждой конкретной связанностью; при определяющей рефлексии происходит “отчуждение” законов субъективной деятельности, ее опредмечивания.

Отрицание очевидности и непосредственной данности, обнаружение несовпадения “Я” со своим бытием, постоянное высвобождение из всякой поглощённости есть высшая форма рефлексии, обозначенная Е. П. Крупником как синтезирующая рефлексия. Синтезирующая рефлексия снимает структурное противостояние субъекта и объекта, обеспечивает реальную возможность трансцендировать “Я” за любые актуальные пределы самого себя, позволяет не только преодолевать тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого “Я”.

Таким образом, анализируя себя, размышляя над своим отношением к жизни, заглядывая в тайники и глубины собственного сознания, личность тем самым “обосновывает” себя, укрепляет систему собственных ориентиров, продвигаясь в своём индивидуальном развитии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии //Вопросы психологии №1. 1990.

2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности //Психология формирования и развития личности. М., 1981.
3. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М., 1979
4. Крупник Е.П. Творческое воображение как психологический механизм устойчивости индивидуального сознания. М., 1993.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. Немов Р.С. Устойчивость личности. Психология. М., 1990.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М., 1989.
8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977
9. Чудновский В.Э. Устойчивость личности как проблема психологи воспитания. //Вопросы психологии. №2, 1974.
10. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

R. Tagirova

#### PSYCHOLOGICAL STABILITY OF CONSCIOUSNESS OF THE PERSON

*Abstract.* In article the basic mechanisms of psychological stability of consciousness which, being a highest level of reflection and psychological self-control, models “image - I” and an image of the objective validity are considered.

*Key words:* psychological stability, individual consciousness, empathy, alienation, identification.

УДК 615.8+159.96.(075.8)

Тагильцева А.В.

### ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА СЕКСУАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ У ЖЕНЩИН С СЕКСУАЛЬНЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ\*

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «внутренняя картина сексуального здоровья» как самостоятельная психологическая категория. Приведены результаты исследования особенностей внутренней картины сексуального здоровья у женщин в норме и при сексуальных дисфункциях. Описаны типы внутренней картины сексуального здоровья и их влияние на сексуально-эротическую сферу женщин.

*Ключевые слова:* сексуальное здоровье, сексуальные дисфункции, внутренняя картина сексуального здоровья, представления о здоровье, сексуальное поведение, партнерские отношения.

Сексуальное здоровье – сложное, многоаспектное понятие, состояние физического, эмоционального, душевного и социального благополучия, связанное с сексуальностью, а не просто отсутствие

\* © Тагильцева А.В.

расстройств, дисфункций или болезней [3, 299]. При очевидной необходимости комплексного подхода к изучению сексуального здоровья, большинство работ в этой области сосредоточено вокруг факторов формирования безопасного сексуального поведения [7, 4]. Тогда как субъективные представления о сексуальном здоровье и способах его сохранения и поддержания, их связь с особенностями сексуально-эротической сферы остаются за рамками исследований. Вместе с тем растет информационное поле вокруг вопросов, связанных с сексуальностью, подверглись существенным изменениям представления о сексуальной норме как в научном, так и в обыденном сознании [8, 1], в связи с этим меняется и самоотношение и самовосприятие личности в рамках сексуальных отношений.

В зарубежной, прежде всего англо-американской, литературе основной спектр исследований отношения к здоровью сосредоточен вокруг моделей здоровьесберегающего поведения. В качестве основных конструкторов, определяющих вероятность здоровьесберегающего поведения, рассматриваются уровень необходимых знаний о здоровье [12, 240], самооценка своих возможностей управлять здоровьем, положительная мотивация, самооценка индивидуального риска заболевания [11, 493], локус контроля по отношению к здоровью [9, 634].

Представление об отношении к здоровью в российской науке тесно связано с концепцией «психологии отношений» В.Н. Мясищева. Отношение к здоровью рассматривается как система индивидуальных избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния [6, 279]. Эту систему отношений иначе можно обозначить как «внутренняя картина здоровья» [2, 87]. В.А. Ананьев определяет внутреннюю картину здоровья как совокупность интеллектуальных описаний (представлений) здоровья человека, наличие эмоциональных переживаний и ощущений, а также его поведенческих реакций [1, 121].

Выделение сексуального здоровья как отдельного феномена позволяет говорить о

существовании внутренней картины сексуального здоровья как особого механизма его регуляции. Она может быть определена как система интеллектуальных описаний и представлений, комплекс эмоциональных переживаний, а также поведенческие реакции человека, связанные со сферой сексуального здоровья, в рамках которой происходит восприятие и оценка собственного сексуального здоровья и состояния сексуального здоровья других людей.

Особое значение изучение особенностей внутренней картины сексуального здоровья приобретает при рассмотрении проблемы сексуальных дисфункций. Сексуальные дисфункции определяются как «такие нарушения сексуального влечения и психофизиологических компонентов копулятивного цикла, которые являются причиной значительного стресса и вызывают трудности в межличностных отношениях» [8, 41]. Однако, при достаточной изученности психологических факторов возникновения данных расстройств и психоэмоциональных особенностей заболевших женщин [12, 194], недостаточно внимания уделялось тем субъективным критериям сексуального здоровья, согласно которым женщины оценивают свое состояние и которые определяют спектр эмоциональных и поведенческих реакций по отношению к собственному здоровью в данной сфере.

**Цель настоящего исследования:** выявить и описать особенности внутренней картины сексуального здоровья у женщин с сексуальными дисфункциями. В исследовании приняло участие 179 женщин в возрасте от 20 до 45 лет. В основную группу вошли 87 женщин с сексуальными дисфункциями: отсутствие или потеря сексуального влечения (44,4%), сексуальное отвращение и отсутствие сексуального удовлетворения (2,5%), отсутствие генитальной реакции (9,1%), оргазмическая дисфункция (29,9%), вагинизм неорганического происхождения (1,2%), диспарейния неорганического происхождения (12,9%). Контрольную группу составили 92 женщины без нарушений сексуального здоровья (контрольная группа). Клиническая база исследования: СПб Городской сексологический центр. **Методы исследования:** анкета «Представления о сексуальном здоровье», в которой испытуемым предлагалось в свободной форме сформу-

лизовать критерии сексуального здоровья и наиболее эффективные способы его поддержания; универсальный трехфакторный семантический дифференциал Ч. Осгуда, в котором предлагалось оценить понятия: большинство мужчин, большинство женщин, Я-реальное, Я-идеальное, любимый человек, сексуальный партнер, Я-телесное, соматическое здоровье, сексуально здоровые женщины, сексуально здоровые мужчины, гиперсексуальные женщины, фригидные женщины, женщины с сексуальными проблемами, сексуальное здоровье, Я-сексуальный партнер, партнерские отношения; опросник отношения к своему собственному сексуальному поведению и поведению других (SASOQ); опросник сексуального желания (SDI); методика определения доминирующего состояния (Куликов Л.В), опросник «Отношение к сексу» Г. Айзенка.

**Результаты исследования.** Названные респондентами критерии сексуального здоровья были распределены по группам на основании принципа, предложенного в работе В.В. Кришталя и С.Р. Григоряна [4, 205]: биологические, социальные, психологические и социально-психологические. В основной группе значимо большее распространение получают социальные критерии сексуального здоровья ( $U=2913$ ,  $p<0,05$ ), что позволяет предполагать большую ориентированность респондентов этой группы на социальные нормы и традиционные представления. Тогда как в контрольной группе значимо чаще назывались негативные критерии (здоровье как отсутствие расстройств) сексуального здоровья ( $U=2775$ ,  $p<0,01$ ), что может свидетельствовать о меньшей дифференцированности представлений о сексуальном здоровье у респондентов контрольной группы.

Банк данных, полученных по анкете, был подвергнут процедуре кластерного анализа (метод К-средних). В результате внутри контрольной группы были выделены три подгруппы (кластера), численность которых составила 37 (40%), 38 (41%) и 17 (19%) человек соответственно. Внутри основной группы также были выделены три подгруппы (кластера), численностью 31 (36%), 27 (31%) и 29 (33%) человек.

Полученные данные позволяют говорить о наличии существенного сходства между выделенными подгруппами в кон-

трольной и экспериментальной группах. Так, подгруппа 1 (кластер 1) в обеих группах характеризуется явным преобладанием биологических критериев сексуального здоровья в представлениях респондентов. Подгруппа 2 (кластер 2) в обеих группах характеризуется преобладанием социальных и социально-психологических критериев сексуального здоровья. Подгруппа 3 (кластер 3) в обеих группах характеризуется значимым преобладанием психологических критериев сексуального здоровья.

Корреляционный анализ данных методики «Семантический дифференциал» внутри выделенных групп позволил получить следующие результаты.

В подгруппах с преобладанием биологических представлений о сексуальном здоровье на уровне идентификации (фактор «Сила») выявляется прямая взаимосвязь понятий «сексуальное» и «соматическое здоровье» ( $r=0,54$ ,  $p<0,01$ ), что свидетельствует об их отождествлении. При этом для женщин с сексуальными дисфункциями более важным, чем образ «соматическое здоровье», оказывается образ собственного тела. Понятие «Я-телесное» связано с понятиями «сексуальное здоровье» ( $r=0,59$ ,  $p<0,01$ ), «партнерские отношения» ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ), понятием «Я как сексуальный партнер» ( $r=0,66$ ,  $p<0,01$ ). Принятие своего тела связано с отсутствием конфликтных переживаний в сфере сексуального здоровья, признанием значимости отношений с партнером, высокой оценкой собственных качеств как сексуального партнера. На эмоционально-поведенческом уровне (фактор «Активность») спектр реакций, обусловленных восприятием сексуального здоровья, связан с характеристиками поведения, приписываемых себе на уровне «Я-реальное» ( $r=0,35$ ,  $p<0,05$ ), любимому человеку ( $r=0,34$ ,  $p<0,05$ ), эмоциональной наполненностью партнерских отношений ( $r=0,65$ ,  $p<0,01$ ), эмоциональными реакциями, связанными с восприятием телесного облика (Я-телесное) ( $r=0,47$ ,  $p<0,01$ ). Таким образом, сексуальное здоровье воспринимается как компонент соматического здоровья, гармония в отношениях с телом, и при этом оно играет особую роль в партнерских отношениях.

В подгруппах с преобладанием социальных представлений о сексуальном здоровье состояние сексуального здоровья

воспринимается через те качества, которые приписываются эталонным образам, носителям сексуального здоровья (сексуально здоровые мужчины и женщины, гиперсексуальные женщины), что подтверждает высокую значимость социальных ориентиров. Для женщин с сексуальными дисфункциями, принадлежащих к этой подгруппе, построение идеального образа Я (фактор «Сила») сопряжено с тем, какие качества приписываются гиперсексуальным женщинам ( $r=0,57$ ,  $p<0,01$ ), сексуально здоровым мужчинам и женщинам ( $r=0,64$ ,  $p<0,01$ ), и женщинам с сексуальными проблемами ( $r=-0,45$ ,  $p<0,05$ ). Вместе с тем в контрольной группе на эмоционально-поведенческом уровне (фактор «Активность») сексуальное здоровье приписывается сексуально здоровым мужчинам ( $r=0,46$ ,  $p<0,01$ ), а поведение сексуально здоровых женщин отождествляется с характеристиками фригидных женщин ( $r=0,33$ ,  $p<0,05$ ). Тогда как в основной группе обнаруживается связь понятий «гиперсексуальные женщины» с понятиями «Я как сексуальный партнер» ( $r=0,55$ ,  $p<0,01$ ) и «сексуальное здоровье» ( $r=0,54$ ,  $p<0,01$ ). Таким образом, гиперсексуальность воспринимается как эталонный и желательный для себя тип поведения в рамках партнерских отношений, ассоциированный с сексуальным здоровьем.

В подгруппах с преобладанием психологических представлений о сексуальном здоровье на уровне идентификации (фактор «Сила») понятие «сексуальное здоровье» положительно связано с понятиями «Я-телесное» ( $r=0,71$ ,  $p<0,01$ ), «соматическое здоровье» ( $r=0,58$ ,  $p<0,05$ ), «партнерские отношения» ( $r=0,45$ ,  $p<0,05$ ), «большинство женщин» ( $r=0,44$ ,  $p<0,05$ ). Можно предполагать, что состояние благополучия в данной сфере ассоциируется не только с отсутствием проблем в сфере телесности и соматического здоровья, партнерских отношений, но и с выраженностью волевых качеств у женщин. Связь понятий «Я-реальное» и «гиперсексуальные женщины» обнаруживается не только по фактору «Активность» ( $r=0,48$ ,  $p<0,01$ ), но и по фактору «Сила» ( $r=0,6$ ,  $p<0,01$ ). Для респондентов основной группы качества гиперсексуальных женщин становятся эталоном не только на уровне поведения, но и на уровне личностной идентификации. На эмоционально-поведенческом уровне (фактор

«активность») взаимосвязь образа «партнерские отношения» с образами «сексуальное здоровье» ( $r=0,49$ ,  $p<0,05$ ), «здоровье» ( $r=0,47$ ,  $p<0,05$ ), «здоровые женщины» ( $r=0,6$ ,  $p<0,01$ ) подчеркивает значимость эмоционального наполнения сексуальных отношений в восприятии сексуального здоровья.

Выраженность тех или иных представлений оказывает влияние на актуальное состояние женщин с сексуальными дисфункциями. Анализ уровневых различий по методике «определения доминирующего состояния» показывает, что в группе женщин с сексуальными дисфункциями респонденты с преобладанием социальных представлений о сексуальном здоровье по сравнению с респондентами с преобладанием биологических представлений характеризуются меньшими показателями по шкалам «бодрость» ( $U=271$ ,  $p<0,05$ ), «тонус» ( $U=262$ ,  $p<0,05$ ), «раскованность» ( $U=256$ ,  $p<0,05$ ). В свою очередь, в группе с преобладанием биологических представлений по сравнению с группой с преобладанием психологических отмечаются более высокие показатели по шкалам «активное отношение к жизненной ситуации» ( $U=330$ ,  $p<0,05$ ), «бодрость» ( $U=318$ ,  $p<0,05$ ), «удовлетворенность жизнью в целом» ( $U=301$ ,  $p<0,05$ ).

Регрессионный анализ свидетельствует о существовании линейной зависимости между выраженностью тех или иных представлений о сексуальном здоровье и особенностями сексуально-эротической сферы. Преобладание социальных стереотипов в представлениях о сексуальном здоровье положительно влияет на жесткость установок по отношению к сексуальному поведению (по данным опросника «Отношение к своему сексуальному поведению и сексуальному поведению других»), своему ( $\beta = 0,353$ ,  $p<0,05$ ) и других людей ( $\beta = 0,388$ ,  $p<0,01$ ), и выраженность стыдливости (по данным опросника «Отношение к сексу») ( $\beta = 0,330$ ,  $p<0,01$ ). А преобладание психологических критериев сексуального здоровья положительно влияет на величину диапазона приемлемости (по данным опросника «Отношение к сексу») ( $\beta = 0,24$ ,  $p<0,05$ ), выраженность сексуального влечения (по данным «Опросника сексуального желания») ( $\beta = 0,3$ ,  $p<0,05$ ), но и также наличие конфликтных переживаний по отношению

к сексу (по данным опросника «Отношение к сексу») ( $\beta = 0,21$ ,  $p < 0,05$ ).

**Обсуждение результатов.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что в обыденном сознании женщин отсутствует представление о сексуальном здоровье как комплексном, многомерном понятии. Существующие представления носят однонаправленный характер, описывая только одну систему, обеспечивающую сексуальное здоровье человека - биологическую, психологическую или социальную.

Система отношений к сексуальному здоровью у женщин с сексуальными дисфункциями носит более детализированный характер. Такая особенность достаточно закономерна и объясняется тем, что формирование отношения к здоровью предполагает в том числе «осознание появляющихся признаков любого стойкого нарушения гомеостаза» [1, 121], и в этой связи формирование отношения к здоровью для здорового человека более сложная задача, чем для больного.

Выявляется несколько типов внутренней картины сексуального здоровья. Первый тип можно обозначить как соматоориентированный. Существующие рациональные представления соответствуют медицинской модели: сексуальное здоровье рассматривается как полноценное функционирование органов и систем, обеспечивающих реализацию сексуальной функции, отсутствие патологии. Для женщин с сексуальными дисфункциями при этом типе внутренней картины сексуального здоровья важным показателем благополучия является не только отсутствие соматических проблем, но и гармоничные отношения с собственным телом. Принятие себя на телесном уровне здесь непосредственно связано с удовлетворенностью состоянием здоровья и сексуальными отношениями с партнером. Этот тип можно охарактеризовать как более благоприятный, так как для него характерна адекватная оценка своего состояния здоровья, а также преобладание состояний, обладающих высокими адаптивными функциями (активность, бодрость, тонус).

Второй тип внутренней картины сексуального здоровья можно обозначить как социально ориентированный. В данном случае сексуальное здоровье определяется через соответствие социальным нормам и нормам партнерства, а не через собствен-

ные субъективные представления. Для женщин с сексуальными дисфункциями при таком типе внутренней картины сексуального здоровья эталонным становится образ «гиперсексуальных женщин», тогда как в норме при таких установках гиперсексуальность рассматривается как отклонение. Можно говорить о том, что этот тип является наиболее дисгармоничным, так как проблемы в сфере сексуального здоровья вытесняются из сознания, более того, респонденты этой группы демонстрируют самую высокую субъективную оценку состояния здоровья и удовлетворенности сексуальной жизнью. К тому же бессознательное стремление к гиперсексуальности противоречит не только существующим в данном случае рациональным представлениям, но и реальному сексуальному поведению. О дисгармоничности этого типа свидетельствует и то, что для него наиболее характерно преобладание неблагоприятных психических состояний.

Третий тип внутренней картины сексуального здоровья можно обозначить как личностно-ориентированный. Для респондентов данной группы характерно рассмотрение категории сексуального здоровья с позиций психологического благополучия, а также обладания определенными психологическими качествами и свойствами. Для женщин с сексуальными дисфункциями при таком типе внутренней картины сексуального здоровья также характерна ориентация на гиперсексуальность как на признак сексуального здоровья. И этот признак становится значимым не только на уровне поведения, но и на уровне личностной идентификации. Однако, учитывая значительную разницу между субъективной оценкой себя и гиперсексуальных женщин, выявляемую в этой группе, можно предполагать, что такая ориентация будет скорее связана с высоким психологическим напряжением и приведет к развитию внутреннего конфликта. К тому же в данном случае особая значимость приписывается сфере сексуальных отношений, она характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью и включенностью. Положительное восприятие себя и своего сексуального здоровья в контексте партнерских отношений в большей степени связано не с сексуальным компонентом отношений, а с характеристиками эмоциональной бли-

зости, что не сочетается с гиперсексуальностью. Таким образом, этот тип нельзя также назвать благоприятным из-за противоречивого сочетания ориентации на гиперсексуальность как признак сексуального здоровья и восприятия эмоционального компонента отношений как приоритетного, что может вести к формированию конфликта в сексуально-эротической сфере.

**Выводы.** Отношение к сексуальному здоровью как комплексному понятию в обыденном сознании не сформировано. Соответственно, можно говорить о существовании нескольких типов внутренней картины сексуального здоровья, каждый из которых характеризуется построением системы отношений к здоровью в контексте только одной из обозначенных сфер: биологической, психологической, социальной. При развитии сексуальных дисфункций внутренняя картина сексуального здоровья становится не только более дифференцированной, но и «актуализированной», оказывая значительное влияние как на психическое состояние женщины, так и на состояние сексуально-эротической сферы. Анализ качества этого влияния позволяет предполагать наличие различий в благоприятности того или иного типа внутренней картины сексуального здоровья.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. 1993. 1. С. 86-88.
3. Кон И.С. Сексология. М., 2004. 384 с.
4. Кришталь В.В., Григорян С.Р. Сексология. Учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2002. 879 с.
5. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003.
6. Basson R., Leiblum S., Brotto L., Derogatis L., Fourcroy J., Fugl-Meyer K.S., Graziottin A., Heiman J.A., Laan E., Meston C., Schover L., Lankveld J., Schultz W.W. Revised Definitions of Women's Sexual Dysfunction // Journal of Sexual Medicine – 2004 – vol.1 – 1 – p.40-48.
7. Coleman E. Promoting sexual health and responsible sexual behavior: an introduction // J. Sex Research - 2002 – vol.39 – 1 – p.3-6.
8. Giami A. Sexual health: The emergence, development, and diversity of a concept // Annual Review of Sex Research. – 2002 – vol.13 – p.1-33.
9. Luszczynska, A., Schwarzer, R. Multidimensional health locus of control: Comments on the construct and its measurement. // Journal of Health Psychology - 2005 - vol.10 - 5 – p. 633-642.
10. O'Sullivan L.F., McCrudden M.C., Tolman D.L. To Your Sexual Health! Incorporating Sexuality Into the Health Perspective // Handbook of Girls' and Women's Psychological Health. Gender and Well-Being Across the Life-Span. Edited by J. Worell and C. D. Goodheart. Oxford University Press: New York. 2006, p. 192-200.
11. Schwarzer, R., Renner, B. Social-cognitive predictors of health behavior: Action self-efficacy and coping self-efficacy. // Health Psychology – 2000- vol.19 – 5- p.487-495.
12. White S., Chen J., Atchison R. Relationship of Preventive Health Practices and Health Literacy: A National Study. // American Journal of Health Behavior - 2008 – vol.32 – 3 – p.227-242.

A. Tagiltseva

#### THE INTERNAL PICTURE OF SEXUAL HEALTH AT WOMEN

**Abstract.** In the article concept of “internal picture of sexual health” is considered. Results of research of features of an internal picture of sexual health at women with sexual dysfunctions are resulted. Types of the internal picture of sexual health and their influence on sexual-erotic sphere of women are described.

**Key words:** sexual health, sexual dysfunctions, internal picture of sexual health, representations about health, sexual behavior, sexual relationship.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ\*

*Аннотация.* В статье представлены концептуальные основания и результаты эмпирического исследования психологической структуры жизнеспособности человека как сложной самоорганизующейся системы, представленной тремя уровнями: функционально-индивидуальным, мотивационно-личностным и субъектно-операциональным.

*Ключевые слова:* структура жизнеспособности человека, тест жизнеспособности человека, функционально-индивидуальный, мотивационно-личностный, операционально-субъектный уровни жизнеспособности.

В настоящее время в поле зрения исследователей все чаще попадают последствия тех или иных травматических событий, войн, терактов, катастроф. Отмечается, что у 18–80 % жертв развиваются состояния посттравматического стресса и (или) сопутствующие изменения: депрессия, тревожность, соматические и личностные нарушения. Между тем непросто уделяется тем людям, чья судьба, независимо от совокупности факторов риска, складывается относительно благополучно. Подобный угол зрения предполагает смещение акцентов с деструктивных и проблемных аспектов человеческого существования на сильные и конструктивные, отражающие тенденции современной позитивной психологии. В этой связи особую актуальность приобретают исследования жизнеспособности, «жизненной способности» – сложного, макросистемного, интегрального качества человека, «изучению и освещению которого должно быть отведено особое место» [1]. Заказчиками на воспитание жизнеспособной личности выступают практически все социальные институты: государство, семья, школа, бизнес. «Полагаем, что идея формирования жизнеспособного поколения должна быть выдвинута на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной, семейной, молодежной политике», – справедливо за-

мечает М.П. Гурьянова [3, 18].

Однако исследования собственно жизнеспособности человека как самостоятельного психологического феномена пока носят единичный характер. Первые эмпирические разработки по проблеме жизнеспособности проводились еще в 60-е годы прошлого века представителями психологической школы Б.Г. Ананьева, благодаря которому понятие «жизнеспособность» и появилось в научном обиходе. Жизнеспособность трактовалась им как готовность к эффективному функционированию, проявляющаяся на разных уровнях структуры человека [6]. Современные исследования жизнеспособности представлены единственным подходом, который мы условно обозначили как кросскультурный. Его основанием послужил разработанный в 2003 году международный проект «Методологические и контекстуальные проблемы исследования жизнеспособности детей и подростков» [7]. Вместе с тем совершенно очевидно, что одного научного подхода явно недостаточно для исследования такого глобального и многоаспектного психического явления, как жизнеспособность человека. Таким образом, отчетливо проявляющееся противоречие между необходимостью развития жизнеспособности человека и недостаточной теоретической и эмпирической разработанностью психологических оснований этого процесса обусловило проблему исследования, научный путь решения которой заключается в разработке различных характеристик жизнеспособности человека (феноменологических, методологических, структурно-генетических и типологических). В рамках данной работы будут представлены результаты исследования структуры жизнеспособности человека как многомерного интегрального феномена.

Основополагающими теоретико-методологическими посылами исследования структуры жизнеспособности послужили общая антропологическая теория Б.Г. Ананьева, его идеи о комплексных функциональных, операционных и мотивационных

\* © Рыльская Е.А.



механизмах психики [2]; теория психологических систем В.Е. Ключко, представляющая современный взгляд на человека как самоорганизующуюся открытую систему и его становление как свойство, обеспечивающее устойчивость существования [5] и транскомуникативная теория В.И. Кабрина [4]. В соответствии с исходными теоретическими положениями жизнеспособность человека определяется нами как интегральная возможность его качественно своеобразного становления в сфере социального бытия, реализуемая в форме универсальной смыслотворческой коммуникабельности.

Понятие универсальности человеческой коммуникабельности основано на представлениях о человеке как о самоорганизующейся системе, т.е. такой системе, условием устойчивого существования которой является информационный обмен с окружающей средой [5]. Коммуникация в широком смысле является внутренней, сущностной основой всех жизненных процессов человека, и в этом плане она имеет универсальный характер. Однако главное в такой коммуникации – обмен не любой, не информацией «вообще», а информацией, имеющей жизненный смысл. В процессе коммуникации информация, имеющая жизненный смысл, не просто передается, она трансформируется и преобразуется, она творится, воплощаясь в различных кодах языка [4]. Поэтому коммуникабельность в широком значении – это универсальная смыслотворческая жизненная способность.

Проведенные нами ранее теоретические и эмпирические исследования проблемы жизнеспособности [9] позволили выделить следующие компоненты этого феномена: способности к адаптации, способности к саморегуляции, способности к саморазвитию и осмысленность жизни. Общая жизнеспособность рассматривается как синергетическое единство этих компонентов. Предложенная трактовка ориентирует на уровень осознания жизнеспособности человека как системы не просто существующей, развивающейся, а «становящейся». Ее становление осуществляется не только за счет достижения гомеостаза и гетеростаза, представленных их психологическими аналогами – адаптацией и саморегуляцией, но и за счет принципиальной

неадаптивности, личностного роста, трансценденции, транскомуникации, реализуемыми за счет компонентов саморазвития и смысложизненного поиска.

Выдвинутые выше предположения послужили основой для эмпирического изучения структуры жизнеспособности человека. Отметим, что речь здесь идет о так называемой внешней структуре жизнеспособности, в то время как ее внутренняя структура может быть представлена указанными выше компонентами (адаптацией, саморегуляцией, саморазвитием и осмысленностью жизни).

Для решения задач исследования была разработана специальная методика, получившая название «Тест жизнеспособности человека». На протяжении ряда лет методика проходила психометрическую проверку, которая показала ее достаточную надежность и валидность, что позволяет использовать ее в исследовательских целях [10]. Для изучения структуры жизнеспособности использовался также блок известных психодиагностических методик, предназначенных для исследования различных индивидуальных, личностных и субъектных свойств человека: тест Кейрси, методика измерения уровня тревожности Тейлора, тест Айзенка, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттела, методики диагностики социальной фрустрированности, коммуникативных, организаторских склонностей и коммуникативных установок; самоактуализационный тест и др.

Психодиагностический материал (59 первичных переменных), полученный на выборке, состоящей из 102 взрослых человек (средний возраст 37,8 лет) разного пола и профессиональной принадлежности, был подвергнут корреляционному анализу по Спирмену. Его результаты позволили представить внешнюю структуру жизнеспособности человека как систему, включающую три уровня: функционально-индивидуальный, мотивационно-личностный, операционно-субъектный.

На первом, функционально-индивидуальном уровне были выявлены отрицательные зависимости между интенсивностью эмоционально окрашенных жалоб по поводу физического самочувствия, уровнем невротизации и общей жизнеспособностью.

Что касается различных свойств тем-

перамента, то корреляционный анализ показал, что жизнеспособность отрицательно связана с показателями нейротизма. Эмоциональная неустойчивость, склонность к быстрой смене настроения, чувства виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции, неустойчивость в стрессовых ситуациях, неадекватно сильные реакции на различные информационные стимулы внешней среды, характеризующие невротиков, создают неблагоприятные предпосылки для решения жизненных задач различного уровня. Негативным фоном для жизнеспособности служат и болезненная чувствительность к внешним воздействиям, нетерпимость к негативным оценкам в свой адрес, пессимистические взгляды на жизнь, постоянный поиск «врагов», отличающие высоко тревожных людей. Коэффициенты корреляции жизнеспособности, нейротизма и тревожности умеренно высокие и значимы на уровне 0,01. Вместе с тем не выявлены значимые связи между уровнем жизнеспособности и свойствами темперамента по К. Юнгу (экстраверсия-интроверсия, здравомыслие-интуиция, логичность-чувствованием, рассудительность-импульсивность). В данном случае проявляется тенденция, отмеченная в свое время Д. Кейрси – представители всех четырех типов темперамента (Дионисий, Эпиметей, Апполон, Прометей) равны в своей психической полноценности, жизненной стойкости, борьбе за существование [8]. Мы предполагаем, что эти свойства темперамента определяют не количественные параметры жизнеспособности, а ее качественное своеобразие.

Мотивационно-личностный уровень структуры жизнеспособности представлен, прежде всего, связью с субъективным ощущением одиночества (связь умеренная отрицательная). Это свидетельствует о значимости для человека социальных контактов как факторов, способствующих решению жизненных проблем в различных сферах бытия. Полученные результаты соответствуют выводам о позитивной роли социальной поддержки в ситуациях преодоления жизненных трудностей. В эмпирических разработках зарубежных авторов отмечается, что социальная поддержка со стороны друзей и сослуживцев может содействовать успешному преодолению трудностей и стрессов [13], семейная поддержка способ-

ствует повышению значимости конструктивных стратегий разрешения сложной ситуации [11]. Общая жизнеспособность связана и с уровнем социальной фрустрированности, т.е. со степенью неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. Выявленная зависимость согласуется с мнениями о роли качества жизни в обеспечении собственно человеческого существования, о физическом и моральном благополучии как некоем базисе, на котором мы строим разумные отношения, социальные контакты, личные инициативы, которые обеспечивают ощущение совершенного бытия [12].

Личностный уровень жизнеспособности включает также значимые связи с определенными личностными характеристиками, представленными показателями теста Р. Кеттелла. К последним относятся общительность-замкнутость, подверженность чувствам-нормативность, робость-смелость, уверенность-неуверенность. Более высокие показатели жизнеспособности соотносятся с открытостью, добросердечием и добродушием, естественностью и непринужденностью в поведении, активностью в устранении и предупреждении конфликтов, спокойным принятием критики. Низкие баллы по уровню общей жизнеспособности соответствуют замкнутости, безучастности, некоторой ригидности, излишней строгости в оценке окружающих, скептицизму и холодности. Связь жизнеспособности с фактором «подверженность чувствам-нормативность» свидетельствует о значимости в решении задач человеческого бытия, таких качеств, как осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, точность, ответственность, деловая направленность. Фактор «робость-смелость» позволяет рассматривать в качестве компонентов структуры жизнеспособности социальную смелость, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, степень активности в социальных контактах, а фактор «уверенность-неуверенность» – значимость хладнокровия, спокойствия, уверенности в себе.

В структуру личностного уровня жизнеспособности вошли также коммуникативные (с высоким корреляционным коэффициентом) и организаторские склонности (умеренный корреляционный показатель).

**Связи общей жизнеспособности и определенных индивидуальных, личностных, субъектных свойств человека**

Свойства	Коэф. коррел.	Уровни знач.	Свойства	Коэф. коррел.	Уровни знач.
Нейротизм	- 0,542	0,01	Робость-смелость	0,352	0,01
Эмоциональное отношение к своему здоровью	- 0,517	0,01	Уверенность-тревожность	- 0,336	0,01
Тревожность	- 0,585	0,01	Низкий самоконтроль-высокий самоконтроль	0,329	0,05
Социальная фрустрированность	- 0,640	0,01	Самоэффективность	0,819	0,01
Невротизация	- 0,696	0,01	Способность самоуправления	0,630	0,01
Открытая жестокость	- 0,515	0,01	Самоконтроль в общении	0,726	0,01
Обоснованный негативизм	- 0,373	0,01	Компетентность во времени	0,512	0,01
Негативный опыт общения	- 0,323	0,01	Внутренняя поддержка	0,341	0,01
Одиночество	- 0,622	0,01	Ценности самоактуализации	0,358	0,01
Коммуникативные склонности	0,758	0,01	Спонтанность	0,383	0,01
Организаторские склонности	0,498	0,01	Самоуважение	0,484	0,01
Замкнутость-общительность	0,585	0,01	Представления о природе человека	0,349	0,01
Подверженность чувствам-нормативность	0,311	0,05	Контактность	0,395	0,01

Структура операционно-субъектного уровня жизнеспособности образована комплексом значимых связей жизнеспособности и коммуникативных установок: установки открытой жестокости в общении, обоснованного негативизма и негативного коммуникативного опыта. Выявленные зависимости позволяют говорить о том, что общая энергетика направленной негативной коммуникации препятствует эффективной реализации жизненных задач. Проблемы возникают даже в том случае, если человек пытается маскировать свой отрицательный настрой по отношению к окружающим, например в профессиональной деятельности. Эмпирический опыт свидетельствует о том, что возникающее при этом напряжение рано или поздно приведет к нервному срыву.

Согласно корреляционным показателям, в структуру жизнеспособности могут быть включены и такие субъектные характеристики, как развитый самоконтроль, точность выполнения социальных требований. Жизнеспособный человек следует представлениям о себе, хорошо контролирует эмоции и поведение, доводит начатое дело до конца, ему свойственны целенаправленность и интегрированность. Положительные связи выявлены также между общей жизнеспособностью и самоэффективностью, уровнем способности к самоуправлению и коммуникативным самоконтролем. Соответственно можно предполагать, что более жизнеспособные люди,

как правило, уверены в себе, самостоятельно и эффективно управляют всеми формами собственной активности: общением, поведением, деятельностью, переживаниями. Они творчески реагируют на встречу с проблемными жизненными ситуациями, связанными с необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей. Жизнеспособный человек легко входит в любую роль, гибко реагирует на любые изменения в различных сферах социального бытия, хорошо чувствует впечатление, которое оказывает на окружающих.

Особый блок в операционно-субъектном уровне жизнеспособности составляют связи с самоактуализацией. Жизнеспособность значимо коррелирует как с базовыми шкалами САТ (компетентность во времени и внутренняя поддержка), так и с рядом дополнительных (ценностных ориентаций, спонтанности, самоуважения, представления о природе человека, контактности). Выявленные связи позволяют говорить о жизнеспособности: во-первых, как о способности субъекта жить «настоящим», т.е. переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего, будущего; во-вторых, о высокой степени независимости его ценностей и поведения от внешних воздействий, способности жить, как «изнутри направляемая личность» (А. Рейсман). Высокая жизнеспособность предполагает возможность и готовность спонтанно и не-

посредственно выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно; ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. Жизнеспособному человеку в значительной степени присущи: склонность воспринимать природу человека как положительную («люди в основе своей добры»), способность к быстрому установлению глубоких, тесных, эмоционально насыщенных контактов с людьми, т.е. к субъект-субъектному общению (в соответствии с привычной для отечественной психологии терминологией). В целом корреляционный анализ подтвердил выводы, сделанные нами на основе изучения обыденных представлений о том, что способность к самоактуализации является важным фактором жизнеспособности человека, его информативность оказалась максимальной (10,42% общей дисперсии).

Таким образом, общая горизонтальная иерархия системы жизнеспособности включает 26 значимых разнонаправленных связей с определенными индивидуальными, личностными и субъектными свойствами человека. Она представлена в табл. 1 (стр. 33).

Из таблицы видно, что большая часть свойств, образующих внешний уровень структуры жизнеспособности, относится к коммуникативным свойствам, что может служить предварительным подтверждением гипотезы о коммуникативной природе жизнеспособности человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова К.А. Способность сознания / К.А. Абульханова // Мир психологии. М.-Воронеж, 2006. № 2.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
3. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М.П. Гурьянова. // Педагогика. 2004. № 1.
4. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования / В.И. Кабрин. Томск, 2005.
5. Ключко В.Е. От саморегуляции личности к самоорганизации человека: системные основания парадигмального сдвига в научной психологии // Субъект и личность в психологии саморегуляции. М.-Ставрополь, 2007.
6. Логинова Н.А. Опыт человекознания: история комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева.

СПб., 2005.

7. Махнач А.В. Международная конференция по проблемам жизнеспособности детей и подростков / А.В. Махнач // Психол. журн. 2006. Т. 27. № 2.
8. Овчинников Б.В. Ваш психологический тип / Б.В. Овчинников, К.В. Павлов, И.М. Владимирова. СПб., 1994.
9. Рыльская Е.А. Жизнеспособность человека в представлениях обыденного сознания / Е.А. Рыльская // Вестник МГОУ. 2008. №3.
10. Рыльская Е.А. Методика исследования жизнеспособности человека / Е.А. Рыльская // Вестник ЧГПУ. 2009. №1.
11. Holahan C., Moos R. Life stress and health: Personality coping and family support in stress resistance / C. Holahan, R. Moos // J. of Pers. and Soc. Psychology. 1985. V. 45.
12. Kottke F.G. Philosophic considerations of quality of life for disabled. / F.G. Kottke // Arch. Phys. Med. Rehabil. 1982. Vol. 63.
13. Nevo O. The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor / O. Nevo, H. Aharonson, A. et Kligman Berlin, 1998.

Е. Рыльская

#### PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PERSON'S RESILIENCE

*Abstract.* Theoretical foundations and empirical results of psychological structure of person's resilience investigating are presented. The structure of person's resilience is shown as complex self-organized system including three levels: functional-individual, motive-personal and subject-operational.

*Key words:* the structure of person's resilience; person's resilience test; the levels of person's resilience: functional-individual, motive-personal and operational-subjective.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В НАСЛЕДИИ К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ\*

**Аннотация.** Воспитание «свободной личности» К.Н. Вентцель связывал с решением психолого-педагогических и духовно-нравственных проблем. В статье раскрывается содержание базовых категории педагогической концепции К.Н. Вентцеля, проводится психолого-педагогический анализ основных подходов к формированию личности ребенка, выявляются возможности для использования их сегодня.

**Ключевые слова:** психология свободы, воспитание, личность, концепция «свободного воспитания», личная религия.

Константин Николаевич Вентцель мечтал о том времени, когда «люди поймут, что ребёнок не собственность своих родителей и воспитателей, не вещь, не кукла, не игрушка, с которой можно делать что угодно и которой можно распоряжаться как угодно» [1, 6]. Этот фрагмент свидетельствует о том, что воспитание в семье не может быть полноценным, т.к. существует всеобщая, а не только российская, проблема подавления ребёнка своими родителями. Именно насилие над детьми и стало, по его мнению, той причиной, которая дала толчок к возникновению концепции «свободного воспитания». В «Декларации прав ребёнка» педагог провозгласил его право на выбор своих воспитателей и даже на уход от плохих родителей.

Педагог пришёл к выводу: «принцип абсолютной власти» старшего поколения над младшим должен быть поколеблен, они должны отказаться от воспитания детей сообразно своим идеалам, от своей власти, чтобы «гарантировать ребёнку полную свободу развития и жизни, чтобы предоставить ему свободно и творчески формировать самого себя». Истинным идеалом воспитания, по его мнению, должно быть то, что действительно обеспечит свободное развитие личности ребёнка, что освободит его от «всех тех уз и пут, которые мы обыкновенно налагаем на это развитие и которые носят очень часто скрытый и ухищрён-

ный характер, и чтобы освобождённой воле ребёнка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться». И он провозглашает: «Освобождение творческих сил в ребёнке!» - вот великий лозунг и метод воспитания [1, 5-7].

Этот лозунг отражает сущность и одну из главных педагогических задач концепции «свободного воспитания»: освобождённые «творческие силы ребёнка» сами найдут пути и способы определить, куда и как должен идти ребёнок; раскрытый творческий потенциал конкретизирует сущностную данность каждого ребёнка; творчество и индивидуальность – нерасторжимо взаимосвязанные и взаимодействующие явления, помогающие человеку раскрепощать свои «сущностные силы». Только свободная творческая личность создаст новый мир, в котором «свободный» человек станет непреходящей самоценностью [там же].

Провозглашая идеалом и целью педагогической деятельности «творчески индивидуальную личность», он подчёркивал, что это не означает только индивидуализации воспитания, т.е. приспособления его исключительно к индивидуальным качествам ребёнка, а предусматривает формирование творческой личности на основе развития индивидуальных способностей «до пределов возможного». Поэтому под воспитанием он понимал «деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребёнке, во всей его психической и физической организации, принял *путём самопроизвольного органического роста и развития* ясные, резко выпуклые и отчётливые формы». (выделено нами – Т.С.) [3, 9].

В основу воспитания им кладётся свобода и деятельностный подход, т.к. развитие творческой индивидуальности должно опираться на «свободную активность ребёнка, на его самостоятельность во всех её формах, постепенно расширяя её с ростом физических и духовных сил в нём». При этом

\* © Савченко Т.А.

педагог рассматривал ребёнка как цельный жизненный организм, не делая различия между физической и духовной сторонами его природы. Цельное и гармоническое развитие ребёнка в том своеобразном сочетании элементов, которое он представляет как данная индивидуальность, должно избегать одностороннего «культивирования той или другой из сторон его натуры и давало бы возможность свободно проявляться и развиваться им всем в их фактически данным многообразии» [3, 14].

Поэтому концепция «свободного воспитания» должна в первую очередь научить ребёнка как можно раньше сознательно ставить себе цели и стремиться к их достижению при помощи им же выбранных средств. Особенно это важно в отношении общественно полезного труда. Педагог предлагает каждый день (или хотя бы раз в неделю) обсуждать с детьми уже сделанное ими, те работы, которые следует выполнить на следующий день, их распределение и т.п. Следует, чтобы общественно необходимому труду дети посвящали каждый день «известную часть времени», чтобы даже самые маленькие вносили в этот труд «хотя бы и ничтожную лепту»: без такого труда день становится «чем-то неполным и незначительным» [2, 431, 434].

Педагогическое кредо К.Н. Вентцеля раскрывается в его высказывании: «Освобождение ребёнка – единственное средство, которое может спасти человеческую культуру от упадка». Отсюда – требование полной свободы для ребёнка: никаких заставлений и принуждений, тем более – наказаний; никаких планов и организационных моментов; никаких специально подобранных педагогов. Всё должно быть построено исключительно на интересах детей, создавать им атмосферу радости творчества. Школы в её традиционном виде не существует. Должен быть «Дом жизни, творческой деятельности и игры». Практика предшествует теории. «Дом» и пространство вокруг него должны стать мастерской, в которой ребёнку предоставлена возможность заниматься самой разнообразной деятельностью. В «Доме» образуется «идеальное педагогическое сообщество», на основе непринуждённых и доверительных взаимоотношений между детьми и взрослыми (наподобие тех, что возникали между Сократом и его учениками).

Школа должна стать местом «счастья, радости, свободы, но вместе с тем и серьёзного ... отношения к жизни и её задачам». Она задумывалась педагогом как важнейший фактор социализации детей и молодёжи: «... работая вдумчиво и внимательно здесь над задачами жизни, возникающими в этой маленькой общине, он (ребёнок – Т.С.) приучится работать на более широком поприще над теми же задачами жизни, только в более увеличенном масштабе» [3, 61]. Здесь видится одно из основных противоречий, свойственных концепции «свободного воспитания»: готовя детей к самостоятельной взрослой жизни, её сторонники пытались осуществить эту важнейшую задачу в условиях изоляции от этой жизни, ограничивая тем самым возможности личностного развития ребёнка и резко снижая качество его подготовки к самостоятельной жизни.

Таким образом, «свободное воспитание» как система должно быть сориентировано на ребёнка и максимально индивидуализировано. И в этом смысле «свободное воспитание» означает, что «целью воспитания должен быть сам ребёнок» – ребёнок «настоящего момента» (выд. авт.). Он есть «самодовлеющая цель воспитания. Воспитание должно добиваться того, чтобы каждый настоящий момент (выд.авт.) жизни ребёнка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту. ... Первичной целью воспитания не может быть ни религия, ни общество, ни культура вообще, но ребёнок настоящего момента (выд.авт.). ... Ребёнок настоящего момента есть то солнце, вокруг которого должна вращаться вся система воспитания», – заключает К.Н. Вентцель.

Определяя целью и центром воспитания ребёнка «настоящего момента», педагог, с одной стороны, выступает с позиций истинной гуманности и человечности, а с другой – эта неопределённость цели воспитания и игнорирование социокультурного окружения, в котором происходит его развитие, общественные интересы создают все те же предпосылки взращивания в индивидуальности «Эго-Я», которым пропитана концепция «свободного воспитания». Таким образом, вопрос воспитания личности как социальной единицы общества повисает в воздухе – в альтруистических размышлениях педагога.

Он анализирует соотношение поня-

тий «свобода» и «воспитание», отмечая, что всё зависит в данном случае от того, какой смысл вкладывается в само слово «воспитание». При этом он вступает в полемику с Л.Н.Толстым [1909 г.]: «Если воспитание понимать, выражаясь словами Льва Николаевича Толстого, «как умышленное формирование людей по известным образцам», то подобного рода воспитание стоит в таком вопиющем противоречии с принципом свободы, что, какие бы формы оно не принимало, к нему никогда и ни в каком случае нельзя было бы приложить эпитет - «свободный». И если таков характер всякого воспитания, то все, кому дорога свобода, должны бы говорить не о свободном воспитании, а о свободе от всякого воспитания как об одной из форм насилия взрослого поколения над молодым» [3, 9].

Этот упрек в адрес писателя-философа с его стороны не совсем корректен, так как Лев Николаевич сам протестовал против такого подхода к воспитанию - «умышленное формирование людей по известным образцам». Анализируя воспитательные системы, Л.Н.Толстой пришёл к выводу: везде лежит один и тот же принцип - «признание за одним человеком, или небольшим собранием людей, право делать из других людей таких, каких им хочется», составляет самое злостное преступление в отношении к другим людям. Он ставил принципиальной важности вопрос: «Имеет ли право один человек на воспитание другого?» и отвечал, что такого «права на воспитание не существует». Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и невозможно. Это является «нравственным деспотизмом» [8]. Как и К.Н. Вентцель, идеализируя природу и возможности ребёнка, он считал, что взрослые разрушают воспитанием первозданную красоту и гармонию детской натуры. Этот протест и стал отправной посылкой для Л.Н. Толстого в поиске выхода из кризисной ситуации, что и привело его к разработке и утверждению главного принципа и критерия воспитания - свободы. Под свободой он понимал *ненасильственное воздействие одного человека на другого с целью формирования у воспитываемого нравственных качеств личности*.

Однако он утверждал, что единственное допустимое насилие в воспитании – это насилие религией: без религии никогда не

жило, не могло и не может жить человеческое общество. Он верил в «естественную религию», которая открывается в каждом человеке, отводя в этом сверхтонком вопросе особое место разуму: разум ничего не приказывает, а только освещает человеку путь; разумное и нравственное всегда совпадают; помимо разума никакая истина не может войти в душу человека. Естественное совпадение «разума и нравственности» является сердцевинной и отправной точкой «свободного воспитания» - человек от природы добр и т.д. Считая религиозное воспитание основой для нравственного совершенствования человека, Л.Н. Толстой полагал, что «насилие религией» - единственно возможное насилие над ребёнком, которое не только не ограничивает его свободы, а наоборот, открывает для него безграничную свободу для самосовершенствования.

Концепция «свободного воспитания» принципиально отрицает всякое насилие над ребёнком, в том числе и духовное. Поэтому К.Н. Вентцель вступал в принципиальную дискуссию с Л.Н.Толстым, записывая следующее: «Ни религия, ни нравственность не могут быть основой воспитания. Всякое воспитание, в основу которого положена религия или нравственность, уже по этому самому есть не свободное воспитание. Вообще, всякая внешняя цель, которую мы ставим себе в деле воспитания, делает его несвободным. Воспитание и образование не должно служить никакой внешней цели, оно должно служить самому себе» [4, ф. 23, оп. 1, ед. хр. 11, л. 378]. И он заключал: цель воспитания и образования должна «вытекать» из природы того, кого мы воспитываем, а не ставиться извне.

В области религии, по мнению К.Н. Вентцеля, ребёнку должна быть гарантирована свобода в ещё большей степени, чем в какой-либо другой сфере жизни. Он сам должен прийти к признанию абсолютной ценности религии. Религиозное воспитание должно быть свободным и не оказывать на детей никакого давления, какие бы «мягкие формы оно не имело», только тогда «родник религиозного чувства», таящийся в них, начнёт бить ключом, наполняя всю их душу. Религиозное воспитание «не должно задаваться целью внедрить в детей ту или иную ортодоксальную религию», оно должно помогать им *создать «творческим путём» свою собственную религию и*

для этого доставить им возможно больший материал из области истории религии, знакомить их с различными многообразными формами мировых религий. «Только личная религия, созданная самой индивидуальной личностью, вытекающая из самой глубочайшей её глубины, как её самое интимное дело, носящая в каждой своей черте своеобразный отпечаток, свойственный данной индивидуальности как таковой, только такая религия может быть названа религией в истинном смысле слова, всякая же другая религия, наложенная на личность извне, является только суррогатом последней», - утверждал К.Н. Вентцель [6, 53-54].

По его мнению, именно так должен решаться вопрос о соотношении религиозного воспитания с общим процессом свободного развития личности. В этой позиции есть мысли, актуальные сейчас чрезвычайно: школа должна быть светской, т.к. утверждён принцип «свободы совести»; религия, как пласт мировой культуры, должна быть представлена в содержании образования; у каждого ребёнка индивидуальный путь к вере или её отрицанию, который он сам выбирает. Таким образом, путь к вере лежит через отрицание насилия и принцип «свободы совести» есть оптимальное условие в решении этого сверхделикатного вопроса – веровании человека.

Ни уроков религии, ни уроков нравственности в «Доме» не должно быть. Иначе это вступает в противоречие с основополагающим принципом – свободы. Нравственность и религия «слишком дорогие, слишком ценные, слишком интимные сокровища, чтобы их можно было вдавливать и вколачивать извне. ... Нельзя обучить ни нравственности, ни религии, и то и другое личность создаёт и может создать только сама. Духом «всеобщего искания ... высшей личной нравственности и личной религии» должна быть проникнута вся жизнь в «Доме» [3, 75-76].

Отрицая религию и нравственность в качестве основы воспитания, педагог не отрицал их значения вообще для развития индивида и общества, видя в них элементы, цементирующие человеческую цивилизацию и определяющие её исторические перспективы: «Человек – творец религии и нравственности, и если мы хотим, чтобы он создал высшие формы религии и нравствен-

ности, мы должны освободить его развитие от давления низших форм религии и нравственности» [там же]. Религия как форма сохранения ценности того, чему человек придаёт наибольшее значение в своей жизни, есть «вечный непреходящий элемент как индивидуальной, так и общественной жизни, есть естественный продукт человеческого развития». В процессе развития общества могут меняться «только формы религии, только способы её проявления, но сама религия никогда не умрёт, потому что без веры в сохранении ценности сама жизнь человека потеряла бы больше чем половину своей цены и сделалась бы похожей на бесплодную пустыню» [3, 122].

Таким образом, и здесь педагог сталкивался с основным противоречием «свободного воспитания»: всё, что предлагается и определяется ребёнку обществом извне, религия в том числе, есть насилие; с другой стороны, религия есть универсальная форма сохранения непреходящих ценностей человеческой жизни и всего общества, выработанная в процессе его развития; цель воспитания должна «вырастать» изнутри ребёнка; человек без веры жить не может, но и т.д. В такой логике противоречие неразрешимо и поэтому не случайно К.Н. Вентцель уходит в абстракцию идеалистической философии, изменяя даже своим педагогическим идеалам: воспитание должно служить самому себе.

Как и Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель говорил не о конкретной «традиционной» конфессии, а о «лично религиозном», о самостоятельном и творческом пути человека к религии. Неприятие церковных структур привело Л.Н. Толстого к созданию новой религиозности – «нецерковного христианства». Свободное, интимное, задушевное общение с детьми по поводу тех вопросов из области нравственной или религиозной жизни, которые ими самими поднимаются, или повод к поднятию которых дают естественные обстоятельства самой жизни, и должны разрешать эти сверхсложные и сверхтонкие для каждого человека вопросы. Россия же пошла в этом плане за радикально настроенными западноевропейскими мыслителями, требовавшими секуляризации образования в духе идей Просвещения, что, по мнению К.Н. Вентцеля, недопустимо.

Педагог говорил о двух формах духов-



ного насилия над ребёнком: когда взрослые пытаются воспитать его в духе той или другой религии, которую они исповедуют сами, и наоборот, когда взрослые - атеисты стремятся привить отрицательное отношение к любой религии. Истинное же воспитание должно быть свободным и в религиозном отношении - через свободное религиозное творчество детей. «Надо только наблюдать за тем, чтобы тут не было одностороннего подбора материала с какой-либо узкой тенденционной точки зрения, чтобы материал этот обладал достаточной полнотой и разнообразием и соответствовал возрасту детей», - отмечал педагог [3, 23].

Сейчас достаточно ясно решается вопрос о соотношении научного и ненаучного знания. Уже в 1908 г. педагог выходил на решение этой проблемы, рассматривая соотношение «свободного воспитания» с религиозным. Свободное религиозное воспитание можно осуществить, по его мнению, если встать «на строго объективную научную точку зрения, чуждую всяких предвзятых взглядов». Единственно правильное, из чего следует исходить, - «это объективно и научно констатировать законы духовного развития ребёнка, и как цель, которая должна быть вечно перед нашими глазами, это - развитие в нём творческой личности» [3, 121].

Таким образом, для педагога основополагающими критериями в решении этих сложнейших вопросов оставались интересы ребёнка, его индивидуальность и свобода. Как и у Л.Н. Толстого, научное знание у него предшествует всем остальным, освещающая им дорогу, и поэтому при всей сложности рассмотрения этого вопроса принципиальных разногласий у них не возникало. Сущность ненасилия через непротивление злу насилием Лев Николаевич рассматривал диалектически: чтобы это осуществить, необходима огромная нравственная сила и одновременно гибкость разумной сущности человека. В совокупности они и дают ему ту духовную победную мощь, которая необходима в этой борьбе со злом. Формой воплощения и реализации этого христианско-этического принципа, по мнению Л.Н. Толстого, является Любовь (к каждому человеку и ко всему человечеству). Для того, чтобы её обрести, необходимо одно небольшое, но очень трудно приобретаемое «в нашем извращённом мире» качество,

- «отучить себя от ненависти, презрения, неуважения, равнодушия ко всякому человеку». Для того, чтобы достичь этого, нужно «считать другие существа собою - любить их». Приоритетным в этом он считает разумное начало в человеке: «Я должен любить другого более, чем я люблю самого себя» [9, 19-20, 151, 279]. Не через чувственную плоть, а через разум он видел единственно возможный путь достижения человеческого счастья: разум порождает самое великое чувство - Любовь, которая возвышает человека и человечество над всеми низменными страстями, и закрывает его, словно бронёй, в борьбе со злом, корыстью и гордыней. Разум приводит человека через Любовь к Богу и человечеству.

Вопрос о духовно-нравственном воспитании является самым важным и самым трудным во всём воспитании. И именно здесь возникает в большей степени опасность опутать ребёнка «цепями невидимого рабства». К.Н. Вентцель ещё в 1896 г. опубликовал статью «Основные задачи нравственного воспитания», а в начале XX века разработал программу нравственного воспитания. После событий 1905 г., в неопубликованной статье «Революция и требования нравственности» педагог проводит мысль о том, что верховным судьёй нравственности является не революция: она сама подлежит верховному суду нравственного идеала. В революции не следует забывать о личности, о её праве на свободу и творчество. «Свободная творческая личность - великий нравственный принцип, который должен сохраняться при всяком состоянии общества» [4, ф. 23, оп. 1, ед. хр. 75, л. 57-59]. Если мы сравним его позицию с известным высказыванием В.И. Ленина: нравственно всё то, что служит делу построения и укрепления социализма, что служит интересам диктатуры пролетариата, то увидим принципиальные различия в вопросах определения нравственности, что во многом объясняет, почему педагогические идеи К.Н. Вентцеля отрицались большевиками.

Что же представляет собой нравственный идеал, какова его природа? Этот вопрос был всегда актуален в истории педагогики. К.Н. Вентцель рассматривал его как основу духовного бытия человека. Необыкновенно актуально звучат слова, сказанные им в начале XX в.: «Современное человечест-

во переживает момент нравственной анархии, момент, когда старые нравственные идеалы потеряли своё обаяние, а новые не отлились в достаточно совершенные формы» [4, ф. 23, оп.1, ед. хр. 75, л. 59]. На смену им приходят общечеловеческие ценности: жизнь, неповторимость человеческой личности, свобода духовного выбора, ценностей и убеждений мировоззрения, собственного самоопределения человека в окружающем мире. Нравственный идеал, по его мнению, должен быть создан каждой личностью «для себя», и это является её важной жизненной задачей. Его осуществление должно принять форму свободного творческого производительного труда. К этому идеалу человек «должен стремиться всю свою жизнь», его отдельные дела представляются как частичные выполнения этой общей задачи [7].

В начале 20-х годов педагог утверждал, что главное в любой революции – её духовная сторона, её высшая цель – расцвет духовной культуры личности, её творческого потенциала. Только духовная свобода есть истинная свобода, она должна быть не относительной, а безусловной. Для духовно свободного человека «суверенными являются не нация, не народ, не государство, не пролетариат, а его собственное творческое сознание» [4, ф. 23, оп. 1, ед. хр. 54, л. 22, 24 и др.]. Таким образом, он отстаивал своеобразную автономию пласта духовного бытия человека, которую не могут ограничить ни политические, ни экономические, ни социальные условия и катаклизмы. Высшими духовными ценностями для него выступают: культура, духовная свобода и творчество. Высшая ценность общества – свободная творческая личность, а для человека – свободная творческая жизнь.

Педагог во многом был прав: внутренняя духовная свобода личности имеет внутреннюю точку опоры, её духовно-нравственный стержень, образуют которые взгляды, убеждения, верования самой личности. Однако этот индивидуальный путь личностного развития должен направляться обществом в соответствии с его ценностями и идеалами, иначе мы можем получить «личность», свято верующую, что «хорошая жизнь» возможна без труда, существует «индивидуальное счастье» и т.п. Такой эгоцентричный тип личности сегодня достаточно распространён не только в крими-

ногенной сфере нашего общества.

По убеждению К.Н. Вентцеля, истинной сущностью любой революции должна быть духовная революция, которая вместо принципа, провозглашённого основателем ордена иезуитов И. Лойолой: «Цель оправдывает средства!», должна утвердить более высокий и гуманный принцип – «Цель определяет средства, они соответствуют ей!». Антигуманные средства искажают и деформируют самую великую цель, становятся необратимым препятствием для её достижения. Античеловеческие средства настолько перерождают самую цель, что она становится деформированной, вплоть до неузнаваемости. Духовная революция происходит в сфере человеческого сознания. Её результаты вызывают более глубокие изменения, чем революции политические и социальные.

Духовная революция осуществляется не только усилиями самой личности. Огромную роль в её подготовке и осуществлении он отводил этике и педагогике: они должны оказывать всемерную помощь личности в период формирования её духовных ценностей и нравственного идеала. В программе воспитания свободной творческой личности педагог радикально пересмотрел взаимоотношения учитель – ученик, государство – школа. Он предлагал школу, все воспитательные учреждения отделить от государства, чтобы оно перестало быть орудием подавления личности. При всей спорности этого проекта, общий тон – необходимость коренного изменения воспитательного процесса в сторону его гуманизации, представляется всегда актуальным.

К.Н. Вентцель утверждал, что «гармоническая жизнь», к которой когда-нибудь придёт человечество, будет достигнута мирным путём. Основой нравственной жизни является любовь ко всем людям: «Строй современной общественной жизни, основой которого является классовая борьба, сильно грешит в этом отношении», – предупреждал педагог-гуманист [7, 528]. Таким образом, в его концепции своеобразно трансформировались и преломлялись идеи гуманистов эпохи Возрождения: через воспитание и совместный труд детей и взрослых радикально изменяется природа человека, а следовательно, и общества. Общество должно освободить ребёнка от насилия, и тогда свободный ребёнок освободит

само общество.

Педагогическая реальность показала полную несостоятельность идей «свободного воспитания», и в 1909 г. «Дом свободного ребёнка» закрылся [5, т. 1, 777]. Сам педагог признавал, что он слишком идеализировал работу «Дома свободного ребёнка», принципы и организацию его деятельности. Развитие школы К.Н. Вентцель также видел «в прогрессирующем освобождении ребёнка от внешнего и внутреннего гнёта для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в целом» [2, 429]. Поэтому первоначально у представителей «свободного воспитания» было хорошее взаимопонимание с новыми властями, что нашло отражение в основополагающих документах о советской школе.

В 1917 году К.Н. Вентцель опубликовал самый радикальный труд, когда-либо появлявшийся не только в России, но и в мире, - «Отделение школы от государства и декларация прав ребёнка». Им провозглашалось: отмена учебного плана, программ, учебников и т.д. Упор делался на развитие активности и творчества, на соединение обучения с производительным трудом. «Положение о единой трудовой школе» [1918 г.] в ряде позиций чуть ли не дословно воспроизводит некоторые пункты его Декларации. Он продолжал отстаивать требование независимости школы «от всякой политики, как буржуазной, так и пролетарской» [2, 429; 1, 28].

Этим он входил в противоречие с большевиками: школа вне жизни, вне политики – ложь и лицемерие [В.И. Ленин]. Уже в 1918 г. К.Н. Вентцель резко критиковал советскую власть за «политизацию воспитания» и заявлял, что школа в пролетарском государстве должна оставаться свободной – не пролетарской и не буржуазной, а школой «свободной, творческой личности». Ссылаясь на авторитет Л.Н. Толстого, он требовал полного отделения школы от государства, так как образование «внутренней культуры личности» возможно лишь в условиях полной свободы. Он продолжал отстаивать идею аполитичности воспитания: «школа не должна преследовать «какие-либо совершенно чуждые делу воспитания и образования цели узко-религиозного, политического или какого-нибудь иного характера» [2,

428]. Эти дополнительные обстоятельства и послужили причиной его «прочного» забвения в годы Советской власти.

Всё творчество педагога пронизано страстным призывом к построению общества братской любви и гармонии; общества, в котором высшей ценностью становится творческая индивидуальность каждого человека; общества, которое обеспечивает каждому ребёнку это развитие через воспитание, в основе которого утверждён принцип свободы. Поэтому в условиях демократизации и гуманизации общества и образования его идеи становятся востребованными.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1918.
2. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления / Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С.Ф. Егоров. М., 1974.
3. Вентцель К.Н. Свободное воспитание. Сборник избранных трудов / Сост. Л.Д. Филоненко. М., 1993.
4. Научный архив Российской академии образования (НА РАО).
5. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. // Под. Ред И.А. Каирова. М., 1964.
6. Вентцель К.Н. Свободное воспитание и семья // Свободное воспитание, 1912-1913, № 1.
7. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. М., 1912.
8. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989, с. 209.
9. Толстой Л.Н. Дневники / Собр.соч. в 22-х т., т.22. М., 1985.

T. Savchenko  
EDUCATORS, PSYCHOLOGISTS,  
SPIRITUAL AND MORAL PROBLEM IN  
THE LEGACY KN WENTZEL

*Abstract.* Educating “free person” KN Wentzel connected with the decision of psycho-pedagogical and spiritual and moral issues. The article revealed the contents of the basic categories of pedagogical concepts KN Wentzel, conducted psychological and pedagogical analysis of the main approaches to the development of the child, identified opportunities to use them today.

*Key words:* psychology of freedom, education, personality, the concept of “free education”, a personal religion.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОМОТОРНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ\*

**Аннотация.** Проведен сравнительный анализ психомоторного развития – динамика психических процессов, копирование фигур, темп деятельности и речевого (на материале ассоциативного эксперимента) развития детей-билингвов от младшего школьного до подросткового возраста.

**Ключевые слова:** психомоторное развитие, ассоциативный эксперимент, дети-билингвы.

Проблема оценки развития личности относится к не теряющим своей актуальности в психологии. Особую проблему составляет развитие личности в условиях билингвизма как формы взаимодействия (или, при определенных условиях – конкуренции) языковых систем, на которые опирается формирующаяся речевая функция. Как указывает В.П. Белянин, знаки языка фиксируют национальные особенности мышления и поведения, тем самым влияя на понимание мира [1, 151], что в истории этнопсихолингвистики отразилось в т.н. «гипотезе лингвистической относительности» Э. Сепира и Б. Уорфа, состоящей в том, что структура языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира [1, 152]. «Сильный» вариант гипотезы, к которому тяготеют сами ее авторы [1, 152], предполагает, что полностью адекватный перевод с одного языка на другой просто невозможен из-за наличия «лакун» – базовых элементов национальной специфики лингвокультурной общности (лексических, грамматических, стилистических), которые могут быть транслированы только описательно [1, 154]. «Слабый» вариант гипотезы лингвистической относительности предполагает, что такие описания позволяют преодолеть культурно-языковые различия [1, 153].

На протяжении долгого времени оставалась актуальной проблема, является ли билингвизм преимуществом или недостатком. Не подлежит сомнению всё положительное, что несёт с собою владение

двумя языками; однако детский речевой и когнитивный онтогенез, протекающий в условиях двуязычной среды, двуязычного обучения или воспитания, оставляет у лингвистов и психологов множество частных вопросов, находящихся, прежде всего, в русле взаимосвязи двуязычия и мышления. Среди них можно привести следующие:

1. Не оказывает ли овладение вторым языком какое-либо негативное или затормаживающее воздействие на развитие первого?

2. Не приводит ли билингвизм к тому, что в итоге не происходит полноценного развития не только второго, но и первого языка?

3. Не сказывается ли необходимость усваивать две языковые системы на том, что общее умственное развитие ребёнка-билингва уступает развитию его монолингвального сверстника?

В истории исследований этих вопросов условно выделяется три периода. Первый и наиболее ранний – период негативных результатов, представленный рядом исследований американских лингвистов двадцатых годов. Использование теста IQ (интеллектуальный коэффициент), направленного на оценку интеллекта группы монолингвальных и билингвальных детей, дало результаты, свидетельствующие о неоспоримом преимуществе монолингвов.

Окончательный «вердикт», утверждающий, что билингвальные дети отстают от своих сверстников в развитии «речи и ума», был вынесен на международном конгрессе по двуязычию в 1928 году в Люксембурге [8, 31]. Это мнение оставалось доминирующим вплоть до середины двадцатого века, если не считать немногочисленных исследований («нейтрального периода»), пытавшихся исправить определённую погрешность в первоначальных выводах за счёт учёта влияния более низкого социального статуса билингвальных детей. В результате этих исследований был сделан вывод о фактически эквивалентном состоянии умственного и речевого развития би- и

\* © Цветков А.В., Трубачева М.А.

монолингвальных испытуемых.

«Позитивный период» связан с именами канадских исследователей В. Ламберта и Э. Пол. Масштабное наблюдение и исследование большой группы испытуемых школьников в Монреале [11], опиравшееся на целый комплекс тестов, которые в довольно высокой степени исключали какие-либо погрешности в оценке речемыслительных навыков, привели их авторов к следующим выводам:

1. Билингвальные дети продемонстрировали лучшие показатели по всем, как вербальным, так и невербальным тестам, оценивающим умственное развитие. Таким образом, они доказали своё интеллектуальное преимущество по отношению к монолингвальным ровесникам. При этом невыясненным остаётся вопрос причины и следствия. Является ли двуязычие одной из основных причин высокого уровня умственного развития, либо, наоборот, высокий уровень умственного развития способствовал становлению двуязычия. Авторы оставляют эту проблему открытой.

2. В наименьшей степени выраженным было превосходство билингвов в разделах невербальных тестов, которые проверяли возможности пространственного воображения. И наиболее убедительными были их успехи в тех разделах невербальных тестов, которые требовали пластичности мышления и творческого подхода к работе с понятиями.

3. Анализ особенностей мышления показал, что двуязычные дети располагают большим количеством сепаратных или независимых друг от друга мыслительных способностей, дающих им преимущество перед монолингвами в разнообразии и гибкости подходов к решению задач, поставленных тестами.

После исследования Э. Пол и У. Ламберта был опубликован целый ряд работ, подтверждающих позитивное влияние билингвизма на умственное развитие ребёнка. В частности указывалось на высокую «чувствительность» билингва к семантическим взаимоотношениям между словами, их превосходство в умении делать обобщающие умозаключения, решать задачи, связанные с вербальной трансформацией и заменой, использовать сложные аналитические стратегии при решении невербальных задач.

Суммируя выводы исследователей, можно заметить, что основные черты преимущества, приписываемого билингвальным детям, заключаются в своеобразной «гибкости» мышления, умении и креативном подходе к работе с информацией разных уровней.

Несмотря на превалирование общего количества исследований, оценивающих влияние билингвизма как позитивное, существует ряд современных работ, которые показывают обратные результаты. Так, работы Д.К. Порше [12] и ряд других заставляют пересмотреть формулировку вопроса о «пользе и вреде» двуязычия, задав его в иной плоскости: *при каких условиях двуязычная среда (обучение) оказывают позитивный эффект на речемыслительное развитие языковой личности ребёнка*. Так, Дж. Камминс выделяет два аспекта лингвистической компетенции, вводя в научный оборот два новых термина - базовые коммуникативные навыки повседневного общения и когнитивно-академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения [10]. Для большей наглядности различия между ними Дж. Камминс предлагает условный образ айсберга. Над поверхностью находятся такие лингвистические навыки, как понимание и говорение, а под нею - умения анализа и синтеза. Базовые языковые знания (грамматика, произношение, лексика) располагаются также на «видимой части айсберга», а внизу находятся трудно поддающиеся измерению владения семантическими и функциональными средствами языка. Таким образом, автор считает, что некоторые коммуникативные задачи не представляют когнитивной трудности, в особенности, если они сопровождаются невербальными средствами общения или же вербальным контекстом, создающим своего рода ситуационное клише. Другие же ситуации могут быть «деконтекстуализированными» и представлять тем самым большую когнитивную нагрузку для участников коммуникации.

Исследуя степени развития и взаимоотношения между первым и вторым языком билингва, Дж. Камминс делает вывод, который кладётся в основу его гипотезы взаимозависимости, согласно которой уровень компетенции второго языка, которого достигает ребёнок, во многом зависит от

степени развития его первого языка [9].

На аналогичном материале построена теория порогового уровня. Согласно этой теории, двуязычный ребёнок должен достигнуть определённых порогов в своём развитии, чтобы оно (двуязычие) оказывало позитивное воздействие. Определённым условием для начала такого позитивного воздействия является то, что сначала должна быть достигнута достаточная компетенция на первом языке. Первый порог достигается, когда устное речевое развитие в родном языке может продолжать своё развитие наряду со вторым языком без всяческих помех с его стороны. Достижение второго порога связано с развитием навыков чтения [9].

Резюмируя, следует ещё раз обратить внимание на центральное значение гипотезы взаимозависимости языков. Другие приведённые гипотетические предположения являются в определённой мере производными от неё или же её интерпретациями. Значение этой гипотезы является в определённой степени универсальным и может распространяться и на другие случаи, когда в фокус исследования попадает контакт двух разных языковых систем.

**Характеристика выборки и методов исследования.** *Экспериментальной базой выступил* Центр образования № 491 г. Москвы, в котором учатся дети разных национальностей: в выборке присутствовали азербайджанцы, армяне, дагестанцы (точную национальность выяснить не удалось), татары, украинцы, сербы, узбеки, грузины, казахи. Таким образом, можно говорить о действительно «поликультурном» характере изучаемого образовательного пространства.

В исследовании участвовали 120 учащихся 2,3,4,6 классов (60 билингвов, 60 монолингвов): 2 класс (15 би/ 15 монолингвы; 18 мальчиков/12 девочек); 3 класс (15 би/ 15 монолингвы; 16 мальчиков/14 девочек); 4 класс (15 би/ 15 монолингвы; 15 мальчиков/15 девочек); 6 класс (15 би/ 15 монолингвы; 23 мальчика /7 девочек).

Данная выборка позволяет изучить становление языковой личности на протяжении всего младшего школьного возраста (исключая 1 класс, в котором происходит также процесс социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации – школе и к коллективу) и сопоставить

с данными по подростковому возрасту, когда, по мнению ряда авторов (см. Белянин В.П., Шахнарович А.М., и др.), речевой онтогенез в целом уже завершён, а языковая личность – оформилась.

**Методика исследования:** в результате апробации на разных возрастных группах широкого круга методов [5] в качестве *экспресс-методики* нами отобраны следующие пробы: 1. образный ассоциативный тест, выполняемый на бланках формата А4, разделенных на 8 равных квадратов, с инструкцией подписывать нарисованное, 2. проба «Эталоны» – нарисовать и назвать как можно больше предметов, содержащих части определенной формы (круг, квадрат, треугольник). Выполняется на бланках формата А4, разделенных на три части, в верхнем левом углу каждой из которых изображен эталон геометрической фигуры. На выполнение обеих проб отводится 3 минуты. 3. Вербальный ассоциативный тест – ненаправленный (любые слова, кроме имен и названий городов, улиц); существительные; глаголы; фрукты. На каждую серию отводится 1,5 минуты. При этом появляется возможность сопоставить продуктивность ребенка в пробах с ненаправленным ассоциированием (любые слова, любые образы), и тех, где его активность направляется строгой инструкцией (глаголы, «Эталоны») – т.е. выделить ориентировочный компонент деятельности. Кроме того, проба «фрукты» дает возможность исследовать становление процесса категориального мышления ребенка.

Как указывает В.П. Белянин, ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики [1, 129], позволяя вскрыть объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов [1, 133], кроме того, ассоциации зависимы от культурно-исторических традиций народа [1, 135].

Также в исследовании использовался ряд методик изучения психомоторного развития, поскольку развитие психомоторики, [3] в большей степени подчиняется биологическим законам и потому может выступать как основание для кросс-культурного сравнения темпов развития детей.

Приведем краткую характеристику психомоторных проб, применявшихся в исследовании.

1. *Графическая проба «заборчик»* относится к традиционным нейропсихологическим пробам для исследования динамики психических процессов на модели переключаемости в серийном графомоторном акте. Методика проводилась отдельно для левой и правой руки. Оценка рисунка проводилась по стандартной нейропсихологической шкале [Цветкова Л.С. 2002] от 0 до 3 баллов, где «0» это наивысшая оценка (наилучшее выполнение), «3» - задание не выполнено:

а) программа не усвоена – идет рисование только квадратных или треугольных зубцов (3 балла);

б) вместо «заборчика» идет плавная волна (2,5);

в) «средний зубец» - компромисс между треугольным и квадратным (2);

г) дополнительные звенья, включенные в заданную программу – точки, черточки, дуги, пустые пространства между зубцами «заборчика» (1,5);

д) трудности переключения между зубцами, но без дополнительных звеньев – в виде «слипания» стенок треугольного и квадратного зубца (единичных) (1 балл);

е) макрография, микрография, трудности удержания строки без нарушений выполнения программы (0,5 балла);

ж) «заборчик» нарисован безошибочно – 0 баллов.

2. *Копирование куба* является одной из традиционных проб нейропсихологического обследования [6] на исследование пространственного гнозиса. Оценивалось воспроизведение формы (квадратной), плоскостной или пространственный характер рисунка, адекватность соотношения частей рисунка и адекватность размеров по следующим параметрам:

а) несмотря на несколько попыток (или при единственной попытке), не переданы ни общая форма предмета (квадрат), ни его объемные характеристики (3 балла);

б) передана форма (квадрат), однако рисунок «плоский», куб редуцирован до квадрата (2,5);

в) передана форма, есть попытка (и) передать объем, но при этом нарушается соотношение частей куба (он «кособокий», или похож на кривоногий столик, или на призму и т.п.) – 2 балла;

д) передана форма, объем, в целом – соотношение частей, кроме деталей (типа

заштриховки правой грани), рисунок «неаккуратный» (1,5);

е) рисунок соответствует образцу, кроме линейных размеров (1 балл);

ж) рисунок соответствует образцу по всем параметрам, но на рисование затрачено более одной попытки (0,5 балла);

з) полностью соответствующих образцу рисунок сделан за 1 попытку – 0 баллов.

3. *Методика Перона-Руссера*, используемая в детском варианте теста Векслера (WISC) как проба «Перешифровка символов» [7, 319-321] (под этим названием она фигурирует и далее). При обработке подсчитывается общий темп работы и количество правильно перешифрованных символов.

4. *Теппинг-тест* (в варианте Е.Д. Хомской с соавторами [4, 225]): оценка темпа движений в задании на простую двигательную реакцию.

**Результаты исследования и обсуждение.** Анализ результатов проводился путем вычисления усредненных значений по каждой пробе для группы моно- и билингвальных детей каждого возраста. Значимость различий средних величин проверялась путем проведения однофакторного дисперсионного анализа по критерию Фишера (ANOVA) по параметру «наличие/отсутствие билингвизма».

#### **Результаты:**

Образные ассоциации. Билингвы: 2-й класс – 4,07; 3-й класс – 5,2; 4-й класс – 5,13; 6-й класс – 7,66. Монолингвы: 2-й класс – 7,2; 3-й класс – 7,2; 4-й класс – 8,6; 6-й класс – 9,53.

Любые слова. Билингвы: 2-й класс – 4,67; 3-й класс – 6,93; 4-й класс – 9,33; 6-й класс – 10,13. Монолингвы: 2-й класс – 8,93; 3-й класс – 10,13; 4-й класс – 15,6; 6-й класс – 15,4.

Существительные. Билингвы: 2-й класс – 4,2; 3-й класс – 4,93; 4-й класс – 8,13; 6-й класс – 9,0. Монолингвы: 2-й класс – 7,2; 3-й класс – 10,67; 4-й класс – 14,53; 6-й класс – 14,2.

Глаголы. Билингвы: 2-й класс – 2,33; 3-й класс – 3,66; 4-й класс – 6,4; 6-й класс – 9,26. Монолингвы: 2-й класс – 5,53; 3-й класс – 8,13; 4-й класс – 10,27; 6-й класс – 13,73.

Фрукты. Билингвы: 2-й класс – 3,53; 3-й класс – 5,53; 4-й класс – 5,13; 6-й класс – 7,53. Монолингвы: 2-й класс – 6,13; 3-й класс – 7,86; 4-й класс – 7,33; 6-й класс

– 10,67.

Эталоны. Билингвы: 2-й класс – 4,73; 3-й класс – 5,33; 4-й класс – 4,46; 6-й класс – 5,0. Монолингвы: 2-й класс – 5,8; 3-й класс – 6,67; 4-й класс – 7,6; 6-й класс – 8,0.

Заборчик, правая рука. Билингвы: 2-й класс – 1,93; 3-й класс – 2,1; 4-й класс – 1,77; 6-й класс – 1,7. Монолингвы: 2-й класс – 1,6; 3-й класс – 1,67; 4-й класс – 1,47; 6-й класс – 0,63. Заборчик, левая рука. Билингвы: 2-й класс – 2,17; 3-й класс – 2,1; 4-й класс – 1,93; 6-й класс – 2,0. Монолингвы: 2-й класс – 1,83; 3-й класс – 1,93; 4-й класс – 1,8; 6-й класс – 0,86.

Копирование куба. Билингвы: 2-й класс – 2,43; 3-й класс – 2,2; 4-й класс – 1,87; 6-й класс – 1,93. Монолингвы: 2-й класс – 2; 3-й класс – 1,87; 4-й класс – 1,53; 6-й класс – 0,8.

Перешифровка символов, темп. Билингвы: 2-й класс – 3,6; 3-й класс – 3,3; 4-й класс – 4,6; 6-й класс – 5,2. Монолингвы: 2-й класс – 6,07; 3-й класс – 5,4; 4-й класс – 5,53; 6-й класс – 6,2.

Перешифровка символов, правильность. Билингвы: 2-й класс – 0,73; 3-й класс – 1,13; 4-й класс – 1,6; 6-й класс – 2,46. Монолингвы: 2-й класс – 1,47; 3-й класс – 1,8; 4-й класс – 3,93; 6-й класс – 5,2.

Теппинг-тест. Билингвы: 2-й класс – 76,4; 3-й класс – 78,47; 4-й класс – 107; 6-й класс – 98,66. Монолингвы: 2-й класс – 87,8; 3-й класс – 86,2; 4-й класс – 109,1; 6-й класс – 119,5.

#### **Учащиеся 2 класса.**

Монолингвы показывают наибольшую продуктивность в ненаправленных ассоциативных пробах («любые слова» и образные ассоциации), задания, требующие от детей отбора по существенному признаку, даже такие простые, как «существительные», приводят к серьезному падению продуктивности. Также отмечаются трудности в динамике психических процессов (графическая проба «заборчик») и в пространственной ориентировке – копирование куба. Сочетание трудностей селективного внимания, динамики психических процессов и пространственной ориентировки приводит к тому, что правильность перешифровки символов крайне низка (около 15%).

Развитие билингвов на данном возрастном отрезке по своим качественным характеристикам (соотношения в продук-

тивности ассоциативных проб, соотношение темпа и правильности перешифровки символов и т.д.) сходно с развитием монолингвальных детей, с важной особенностью – они отстают по количественным показателям в ассоциативных пробах примерно в 1,5 раза (с вариациями от пробы к пробе). Есть отставание и в психомоторных пробах, при том, что моторные и образные процессы Л.С. Цветкова [6] и А.В. Семенович [2] называют «чувственной базой речи». Наименьшие различия отмечаются в пробе «Эталоны» и пробе на копирование куба, которые во многом опираются на работу не опосредованных речью процессов правого полушария.

#### **Учащиеся 3 класса.**

Монолингвы показывают наиболее существенный прирост в пробах «любые слова» и «существительные», которые практически выравниваются по количеству ассоциативных реакций. При этом показатели в образных пробах (образные ассоциации и проба Эталоны) у монолингвальных детей остаются на уровне предшествующего возрастного этапа. Обращает на себя внимание существенное изменение структуры показателей в психомоторных пробах – так, в перешифровке символов продуктивность выросла незначительно при существенном падении темпа. Учитывая среднегрупповое улучшение показателей как по ассоциативным пробам (улучшение селективности внимания), так и по пробе «копирование куба» (незначительно, но статистически значимо), можно говорить о том, что у учащихся 3 класса начинает вырабатываться когнитивная стратегия по решению такого рода задач.

Дети-билингвы на этом этапе развития показывают отличную картину: во-первых, у них наблюдается значимый прирост показателей в образных пробах. Во-вторых, не происходит «выравнивания» проб «любые слова» и существительные по средней продуктивности, а также роста продуктивности по пробе «глаголы». По всей видимости, билингвам тяжело освоить грамматическую структуру неродного языка, в особенности его предикативность.

#### **Учащиеся 4 класса.**

Монолингвы продемонстрировали к концу младшего школьного возраста полукратный прирост продуктивности в вербальных ассоциативных пробах («лю-



бые слова» и «существительные», в меньшей степени – «глаголы»). Есть и незначительный, но статистически значимый (на 1-2 единицы) прирост по образным ассоциативным пробам. Особое внимание привлекают результаты по психомоторным пробам: в перешифровке символов монолингвы «делают ставку» на правильность (средний результат 4 из 5) – иными словами, получила развитие та когнитивная стратегия, которая была заложена на предшествующем возрастном этапе. В графической пробе «заборчик» и резко снизился штрафной балл по правой (ведущей) руке, также снижение штрафного балла отмечается в пробе на копирование куба, что может свидетельствовать о завершении перестроек в психомоторной сфере, проходящих на протяжении всего младшего школьного возраста.

У билингвов картина развития иная. Несмотря на то, что у них также произошел скачок в продуктивности вербальных ассоциативных проб, он сопровождается падением в продуктивности образных проб, особенно заметным в пробе «Эталоны». Кроме того, по-прежнему сохраняется (по всем ассоциативным пробам) отставание в абсолютных величинах продуктивности – это касается как вербальных проб, что можно было бы объяснить обследованием на неродном языке, так и рисуночных проб. В психомоторном развитии билингвы догоняют монолингвов по темпу теппинг-теста (до 4 класса было отставание на 10-12 единиц), но при этом тех позитивных изменений, которые происходят в психомоторике у монолингвов к концу младшего школьного возраста, у них или не отмечается (повышение продуктивности в пробе «перешифровка символов»), или они выражены слабо (снижение штрафных баллов в «заборчике» и копировании куба).

#### **Учащиеся 6 класса.**

Монолингвы показывают наиболее существенный рост в пробе «глаголы» ассоциативного эксперимента (при стабильных результатах по другим речевым пробам и незначительном приросте по образным пробам), а также выраженную динамику по психомоторным показателям: увеличился как темп, так и правильность в «перешифровке символов», на 10 единиц вырос показатель по теппинг-тесту, в 1,5 раза сократились штрафные баллы по пробам «заборчик» и копирование куба.

При этом у билингвов темп в теппинг-тесте упал в сравнении с 4-м классом, правильность в пробе «перешифровка символов» возросла, но составляет не 80%, как у монолингвов, а 50%, в пробах на копирование куба и «заборчик» штрафные баллы по-прежнему стабильно высокие. В ассоциативных пробах отмечается существенный рост в образных ассоциациях, а также – в пробе «глаголы».

Анализ результатов позволяет увидеть, что динамика психического развития детей-билингвов в поликультурном образовательном пространстве принципиально отличается от развития монолингвальных детей: а) обследование на неродном языке (пусть и освоенном на уровне «паритетного владения») выявляет определенное сужение как словарного запаса – по всем грамматическим категориям, так и сферы образов-представлений (причем на всех возрастных срезах); б) у детей-билингвов развитие сферы образов-представлений, связанных с регуляцией деятельности и развитием речи, мышления, имеет другую возрастную динамику, нежели у монолингвов – так, монолингвы не показывают количественного прироста по образным ассоциациям между 2 и 3 классом, в отличие от билингвов, но показывают прирост по пробе «Эталоны» между 3-6 классом, в то время как билингвы стагнируют; в) особое внимание следует уделить становлению предикативности в речи детей-билингвов, которая резко отстает от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа). Кроме того, монолингвы демонстрируют уверенный прирост психомоторных показателей на отрезке 3-6 класс, в то время как у билингвов происходит (между 4 и 6 классом) даже снижение показателей в пробе теппинг-тест.

На наш взгляд, практическое использование полученных данных лежит в плоскости более тонких технологий адаптации детей-билингвов к обучению на русском языке. С позиций отечественной нейропсихологии можно было бы рекомендовать следующие направления коррекционной работы: а) формирование семантической сетки «от существительного к глаголу» (дождь – идет; человек – идет; часы – идут) с последующим составлением на основе выделенных пар «объект-предикат» предложений и коротких в 2-3 фразы текстов; б) в обратном направлении – «от известного

ребенку глагола к существительным» (шумит – ветер; шумит – поезд; шумит – машина), также с последующей отработкой в предложениях и текстах; в) развитие операций классификации и сериации (в эксперименте они выступали в серии «Фрукты») на основе операций моделирования – «обозначим все сладкое круглым, а все горькое – квадратным, и сложим все сладкие картинки в стопку под шарик, а горькие – под кубик».

Надо отметить, что подобные занятия должны вовлекать не только билингвальных, но и монолингвальных детей и проходить в игровой форме, чтобы исключить эффекты сегрегации.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Билингвизм на уровне неравного владения родным и русским языком на протяжении всего младшего школьного возраста приводит к сужению словарного запаса и сферы образов-представлений.

2. Развитие предикативности детей-билингвов характеризуется особенным отставанием от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа) и может служить индикатором общего усвоения структуры языка.

3. Развитие психомоторики и образной сферы («чувственной базы речи») у детей-билингвов играет компенсаторную роль по отношению к речевому развитию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белянин В.П. Психоллингвистика. М.: МПСИ, 2003. 232 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
3. Сонькин В.Д. На пути к физиологической теории онтогенеза человека// Альманах «Новые исследования». М.: Вердана, 2009, №2 (19). С. 13-14.
4. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Методы исследования и оценки профиля латеральной организации мозга// Методы нейропсихологической диагностики: хрестоматия/ под ред. Е.Ю. Балашовой, М.С. Ковязиной. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2009. 528 с.
5. Цветков А.В. Роль символа в развитии произвольной регуляции поведения личности в школьном возрасте: автореф. дисс. ... канд. псих.наук. М., 2006. 23 с.
6. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправ-

ленное и дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2002. 96 с.

7. Экспериментальная психология: практикум. Ред. С.Д. Смирнова, Т.В. Корниловой. М.: Аспект Пресс, 2002.
8. Ярмоленко А.В. Способность к многоязычию и её виды // Конференция по проблеме способностей. Тезисы докладов. Л., 1960. 31 с.
9. Cummins J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. // Review of Educational Research. Vol. 49/2, 1979. - pp. 222-251.
10. Cummins J. Bilingualism and Special Education: Issues on Assessment and Pedagogy. - Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 1984. - 57p.
11. Peal E., Lambert W. E. The Relation of Bilingualism to Intelligence. // Foreign Language Teaching. - London, 1967. - pp. 143- 191.
12. Porsche D. C. Die Zweisprachigkeit wahrend des primaren Spracherwerbs - Tübingen: Narr, 1983. - 191 S.

A. Tsvetkov, M. Trubacheva

#### COMPARATIVE ANALYSIS OF PSYCHOMOTOR AND VERBAL DEVELOPMENT IN BILINGUAL CHILDREN

*Abstract.* Comparative analysis of psychomotor – dynamics of psychic processes, copying of figures, speed of activity and verbal (on associations material) development in 2-6 classes scholars bilingual children was conducted.

*Key words:* psychomotor development, association experiment, bilingual children.

## РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Штроо В.А.

### ЦЕЛОСТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ И УРОВНИ ЕЕ АНАЛИЗА\*

*Аннотация.* В статье предлагается новая трактовка организационной целостности и осуществляется ее анализ на различных уровнях: экономическом, организационно-управленческом и социально-психологическом. В контексте социально-психологического анализа целостности организации обосновывается идея существования адекватных и неадекватных (защитных) способов ее сохранения.

*Ключевые слова:* организация, организационная целостность, отрицательная обратная связь, групповые защитные механизмы, научение.

*Введение.* Достижение экономического благополучия России в XXI веке возможно путем модернизации не только ее экономики, но и общества в целом, его социальных институтов. Чтобы добиться стабильного процветания, сопоставимого с развитыми странами, мы должны научиться производить конкурентоспособную готовую продукцию, которая делает Россию полноправным участником мирового технологического и экономического прогресса. «Конкурентоспособная готовая продукция – цель модернизации. Научиться производить и продавать ее – национальная задача, от решения которой зависят будущее страны, ее позиции в мире, благосостояние населения» [13, 62].

Производителями такой конкурентоспособной продукции должны стать не только крупные промышленные предприятия, но и, в первую очередь, организации малого и среднего бизнеса. Они имеют явные преимущества, которые заключаются в их способности гибко реагировать на меняющийся спрос, быстро внедрять передовые технологии, эффективно использовать человеческий капитал, поддерживать про-

цессы формирования новой системы ценностей новой экономики и гражданского общества. Однако именно малые и средние организации сталкиваются с высокой конкуренцией практически во всех сферах экономики, что со всей остротой ставит перед ними вопрос о выживании и о сохранении своей целостности, особенно на начальных этапах своего жизненного цикла. Здесь необходимо оговорить, что в дальнейшем речь будет идти именно о бизнес-организациях, то есть о таких организациях, которые участвуют в экономических отношениях рыночного типа и представляют собой, по сути, пусть сложный, но, прежде всего, *инструмент* для извлечения прибыли [7].

Основные идеи, излагаемые в данной статье, были озвучены автором в докладах на секции «Организационная психология» Юбилейной конференции, посвященной 120-летию Московского психологического общества (Москва, 4-6 февраля 2005 г.), на заседании секции «Психология труда и эргономика» Московского отделения Российского психологического общества (Москва, февраль 2006 г.) и на заседании Теоретического семинара факультета психологии Государственного университета – Высшей школы экономики (Москва, март 2007 г.).

*Исходные понятия.* Одно из понятийных ограничений для наших дальнейших рассуждений только что было сформулировано: в данной статье из всего многообразия современных организаций мы сосредоточимся лишь на одном типе: бизнес-организациях, или, как их чаще обозначают в научной литературе, деловых организациях. С одной стороны, потому что в большей части современной литературы, посвященной организациям – их структуре и технологиям, целям и функциям, имиджам и связям с общественностью, культуре и даже религии, – подразумеваются именно организа-

\* © Штроо В.А.

ции, создаваемые в сфере бизнеса. С другой стороны, потому что бизнес-организация как наиболее распространенный сегодня тип организаций (даже просто по абсолютному количеству официально зарегистрированных и неофициально существующих) представляет собой своеобразный прототип всех остальных организаций, вбирающий в себя в комплексе практически все то, что по отдельности или в частных сочетаниях присуще другим организациям. Однако даже при условии такого ограничения нам необходимо уточнить, как мы будем понимать саму организацию и ее целостность. Соответственно в дальнейшем тексте употребление термина «организация» будет соотноситься, прежде всего, с понятием «бизнес-организация».

Обсуждая современные представления об организации с точки зрения системного подхода, сформулируем несколько основополагающих постулатов данного подхода. Известный представитель системного подхода Р. Акофф [1] излагает их следующим образом. *Система – это совокупность из двух или более элементов, удовлетворяющая следующим трем условиям:*

1) *поведение каждого элемента влияет на поведение целого;*

2) *поведение элементов и их воздействие на целое взаимозависимы;*

3) *элементы системы связаны между собой таким образом, что невозможно возникновение независимых подгрупп этих элементов.*

Все эти свойства системы сформулированы Р. Акоффом для обоснования чрезвычайно важного вывода – **система есть целое, которое нельзя понять посредством анализа**, поскольку осознание данного факта является, по его мнению, основным источником интеллектуальной революции, повлекшей смену эпох. Именно анализ, т.е. расчленение на части, был основным методом уходящей эпохи механистического мышления. Ключевым моментом системного мышления является **синтез**, или объединение в целое.

В отличие от аналитического мышления, предполагающего использование синтеза лишь на завершающей стадии исследования после предшествующих ему расчленения интересующего объекта на составные части и изучения поведения каждой из них в отдельности, *системное мыш-*

*ление начинается с синтеза:*

1) идентификация целого (системы), частью которого является интересующий объект;

2) объяснение поведения или свойств целого;

3) объяснение поведения или свойств интересующего объекта с точки зрения его роли или функции в том целом, частью которого он является.

Таким образом, анализ сосредотачивается на **структуре**, он обнаруживает, **как** нечто работает. Синтез акцентирует внимание на **функциях**, он открывает, **почему** нечто работает именно так. Следовательно, анализ дает **знание**, а синтез – **понимание**; анализ позволяет описать нечто, а синтез – объяснить.

Что отсюда следует применительно к исследованию бизнес-организаций? Во-первых, в реально действующей организации невозможно внести изменения в какую-либо ее составляющую (структурное подразделение, бизнес-процесс) независимо от остальных. Во-вторых, невозможно добиться повышения общей эффективности организации, заставив эффективно функционировать каждую ее часть по отдельности. В простейшем случае это происходит вследствие того, что для разных частей организации, как правило, устанавливаются показатели эффективности, зачастую противоречащие друг другу.

В одном из американских руководств по теории организации [4] сущность системного подхода к организации раскрывается следующим образом. Система – это набор взаимодействующих элементов, которые получают из окружающей среды некоторые входные данные, трансформируют их и выдают в окружающую среду некоторые выходные данные. Необходимость получать что-то из внешнего мира и отдавать что-то внешнему миру отражает зависимость системы (организации) от окружающей среды. Система, в свою очередь, состоит из нескольких подсистем, выполняющих функции, необходимые для выживания организации, к которым относятся производство, пограничное взаимодействие, материально-техническое обеспечение, адаптация и менеджмент [4].

Как мы видим, здесь привилегия «быть целым» отдается самой организации (предельный уровень обобщения), к

которой в дальнейшем применяется классический аналитический подход, расчленяющий организацию на части, пусть даже названные «подсистемами». Функции этих подсистем в действительности напоминают некоторый случайный («авторский») набор, непонятно каким (сущностным) образом связанных друг с другом.

Еще одним вариант использования системного подхода к пониманию организации изложен в книге известных отечественных бизнес-консультантов М.А. Иванова и Д.М. Шустермана «Организация как ваш инструмент». Для них системой является «совокупность взаимодействующих элементов (или объектов), реализующих общую функцию» [7, 36]. Следует обратить внимание, что связывающей элементы (объекты) в единое целое здесь выступает *функция*, а не цель, традиционно рассматриваемая многими авторами в качестве системообразующего фактора. А это значит, пусть имплицитное, но признание факта включенности организации-как-системы в систему более высокого порядка, поскольку реализовать некую функцию система может, лишь занимая определенное место в другой, более широкой, системе и участвуя в достижении ее (а не только своей собственной) цели или целей.

Почему это важно уточнить? Дело в том, что любая современная деловая организация является открытой системой, т.е. находящейся в непрерывном процессе взаимодействия с окружающей *средой*. Совпадают ли тогда в своем значении термины «среда» и «система более высокого уровня»? Нет, хотя бы в силу того, что бизнес-организация является элементом не одной, а множества более широких систем. Несомненно, что она включена в экономическую систему региона, государства, мирового сообщества. Она включена также в систему общественных отношений тех же уровней, выступая институтом социализации трудоспособной части населения. Организация становится участником рынка труда, не только создавая рабочие места и формируя тем самым спрос на трудовые ресурсы, но и задавая уровень оплаты труда, а также требования к должностным позициям, что в свою очередь, приводит к пересмотру профессиональных компетенций, на которые должна ориентироваться система профессионального образования, etc.

Одной из наиболее популярных сегодня системных моделей организации остается модель «черного ящика», предложенная Н. Винером еще в конце 40-х годов прошлого столетия. Введена эта модель была для решения задач управления сложными объектами. Поскольку свойства и функции системы не выводимы из свойств и функций составляющих ее элементов, то для прогнозирования ее поведения и управления ею можно пренебречь знанием об ее устройстве, представляя ее своеобразным черным ящиком. Наблюдателю нужно лишь иметь сведения о воздействии на систему (параметры «входа» в черный ящик) и ее реакциях на это воздействие (характеристики «выхода»). Следовательно, организация, согласно данной модели, взаимодействуя с окружающей средой, получает на входе внешние воздействия (материальные, людские, информационные, финансовые ресурсы), а на выходе предлагает внешней среде некоторый продукт или услугу, которые могут быть обменены на новые ресурсы. Таким образом, констатируется, что главным процессом, характеризующим организацию, является процесс трансформации того, что было на входе, в то, что обнаружилось на выходе. А вот теперь, в зависимости от ракурса рассмотрения, мы получаем описание функционирования организации в терминах той или иной системы более высокого порядка. Тогда это будут:

♦ «денежные вложения» на входе и «прибыль» на выходе

или

♦ природные ресурсы на входе и предметы потребления на выходе

или

♦ общественные ценности низшего уровня на входе и ценности высшего порядка на выходе и т.п.

Система, как мы уже выяснили, выполняет некоторые функции, которые можно определить лишь путем анализа взаимодействия системы с внешней средой, ее элементами. Если рассматривать такое взаимодействие как процесс обмена информацией, то система не только передает некоторую информацию во внешнюю среду, но и сама получает от нее какую-то информацию. Такая информация, возвращенная в систему, обеспечивает стабилизацию системы или приводит к ее изменениям, адаптирующим систему к меняющимся

внешним условиям, и называется обратной связью. Обратная связь, способствующая поддержанию стабильности системы, названа в кибернетике *отрицательной обратной связью*. Напротив, *положительная обратная связь* содержит информацию о невозможности реализовать функцию системы при взаимодействии с изменившейся средой. Это, в свою очередь, требует существенных изменений в системе, ее перестройки, что сопровождается потерей стабильности и равновесия и переводит систему в новое качество, а именно:

♦ система достигает нового стабильного состояния

или

♦ система разрушается, если адекватное взаимодействие с изменившейся средой невозможно.

Вообще способность к изменениям является важным признаком открытой социотехнической системы, какой является любая бизнес-организация. Сохраняя свои сущностные свойства, система вместе с тем обладает динамичностью, приобретает новые свойства во взаимодействии с меняющимся окружением, проходит разные стадии своего развития. Однако система реагирует не только на влияния среды, но и на изменения своих подсистем, или элементов. Такие «внутренние» изменения в современных бизнес-организациях, которые приводят к изменениям всей системы, могут происходить, по мнению М.А. Иванова и Д.М. Шустермана [7], в трех ключевых сферах:

1) изменения в группе «лидеров», куда входят учредители, владельцы, топ-менеджеры, а именно – изменение состава этой группы, отношений внутри нее, а также изменения их целей, потребностей и мотивов;

2) изменения в наемном персонале, а именно – смена количественного и качественного состава персонала, изменения в самих работниках – их целей, потребностей, мотивов и отношений между собой;

3) изменения технологии – производственного цикла, масштаба, технического оснащения и т.п.

Теперь для нашего дальнейшего анализа, опирающегося на системную методологию, нам потребуется определиться с теми системами более высокого порядка, в отношении к которым понятие «*организа-*

*ция*» получает свое содержательное наполнение.

• Во-первых, бизнес-организация рассматривается здесь как участник экономико-правовых отношений.

• Во-вторых, современная организация предстает перед нами как организованная система, которой присуща функция управления.

• В-третьих, любая организация эмпирически обнаруживает себя, прежде всего, как социальная группа, а точнее, как дифференцированное и взаимно упорядоченное объединение индивидов и групп, совместно реализующих некоторые цели и действующих на основе определенных процедур и правил.

Совершенно очевидно, что данное различие достаточно условно, т.е. представляет собой лишь теоретическую конструкцию, необходимую для осуществления предстоящего научно-исследовательского анализа. Соответственно, и «*целостность организации*» предлагается трактовать на только что выделенных трех уровнях отношений, границы между которыми также весьма условны и подвижны в каждом конкретном случае:

• на уровне экономико-правовых отношений;

• на уровне отношений управления, т.е. отношений между субъектом и объектом управления;

• на уровне межличностных, внутригрупповых и межгрупповых, т.е. социально-психологических, отношений.

Теперь, если можно говорить об организационной активности, направленной на поддержание (сохранение) своей целостности, то необходимо описать и способы реализации такой активности или, другими словами, механизмы данного процесса.

**Целостность организации на различных уровнях.** Сосредотачиваясь на целостности организации, мы должны включить в сферу нашего исследовательского интереса и «*способы поддержания целостности*», понимая, что целостность – это не статическая характеристика некоторой совокупности, а состояние ее динамического равновесия. Такое равновесие достигается в результате действия многих сил, как их равнодействующая. Отталкиваясь от понимания организации как открытой развивающейся системы, мы имеем в виду, прежде

всего, два вектора, задающих направление действию этих сил, – вектор изменения и вектор стабилизации, сохранения status quo. Следовательно, характеризуя данные способы или механизмы поддержания целостности организации, мы вновь обращаемся к упомянутым выше уровням анализа, выделяя среди них: **экономические; организационно-управленческие; социально-психологические.**

Для характеристики способов поддержания целостности организации на первых двух уровнях обратимся к результатам экономико-социологических исследований, проведенных в начале 2000-х годов, когда российская экономика, оправляясь от последствий кризиса 1998 года, столкнулась с новыми конкурентными обстоятельствами.

**Экономические механизмы.** Особенно острой сложилась конкурентная ситуация, сопровождаемая борьбой за передел рынков в сфере сетевой розничной торговли. Российские розничные сети, успешно вытесняя из розничной торговли так называемые открытые рынки (вещевые, продуктовые и т.п.), оказались в угрожающей тени крупных транснациональных операторов, первые из которых (шведская «ИКЕА», немецкая «Metro», французская «Auchan») начали свою деятельность в России со строительства в 2002 г. гипермаркетов на границах Москвы. Материалы интервью с руководителями – собственниками и топ-менеджерами – компаний, среди которых такие известные, как «М.Видео», «Техносила», «Мир», «Эльдорадо», «Копейка», «Спорт-мастер», «Старик Хоттабыч» и «Комус», позволили выделить четыре основные концепции контроля ситуации [9].

**Продажа бизнеса.** Основным мотивом принятия данной стратегии рыночного поведения стало представление, что транснациональных операторов уже не остановить, а «бизнес есть бизнес», и само существование компании, а точнее, утрата торгового брэнда, кладется в жертву достижения максимально возможной выгоды. Таким образом, основным элементом стратегии становится ускоренное наращивание капитализации компании путем увеличения степени легальности бизнес-процессов. Однако фактически данная стратегия означает отказ от сохранения целостности организации.

**Уход в регионы.** Данная стратегия опирается на прогнозы того, что масштабы страны дают запас времени на продолжение бизнеса, а следовательно, сохранение компании как экономической единицы.

**Поиск особых рыночных ниш** в рамках существующего московского рынка. Как правило, данная стратегия связана с недостаточностью ресурсов для усиления региональной активности и реализуется путем пространственного приближения торговых точек к месту жительства потребителя («магазин в двух шагах от дома»).

Наиболее интересной в данной ситуации становится стратегия **конкурирования с западными сетями.** Интерес наш вызывается тем, что здесь уже помимо чисто экономических аргументов (например, преодоление ограниченности внутренних финансовых ресурсов за счет привлечения ресурсов внешних – акционирование, банковские кредиты, заключение альянсов и пр.) звучат явно психологические мотивировки, например, «личная преданность своему делу, начатому с нуля», «переживание социальной ответственности как работодателя» и т.п.

**Организационно-управленческие механизмы** можно проиллюстрировать с двух сторон. С одной стороны, можно указать на то, что, как любая сложная система, организация характеризуется в своем функционировании процессами *дифференциации* и *интеграции*. Дифференциация достигается за счет разделения труда по вертикали (уровни управления) и по горизонтали (выделение различных видов деятельности, или функций). Интеграция же достигается преимущественно за счет централизации и формализации. С другой стороны, можно обратиться к конкретным видам управленческих действий, объединяемых понятием «реструктуризация», в ответ на возрастание конкуренции. Опрос руководителей 523 промышленных предприятий в 12 регионах России [5] показал, что в их число включаются следующие управленческие действия (табл.).

Как мы видим, в данном перечне реструктуризационных мероприятий уже довольно сложно различить «чисто экономические» и «сугубо организационно-управленческие» по своему характеру виды реакций организации на угрозу ее поражения в конкурентной борьбе. Однако при

**Частота использования различных управленческих действий  
в условиях возрастающей конкуренции**

Управленческое действие (реструктуризационное мероприятие)	% опрошенных
Вывод устаревшего оборудования	61,8
Сдача в аренду (продажа) излишнего оборудования	31,7
Сдача в аренду площадей	53,3
Получение в аренду (лизинг) оборудования	12,6
Ввод в эксплуатацию новых производственных площадей	43,4
Внедрение новых технологий	46,6
Освоение принципиально новых видов продукции	42,0
Смена основных поставщиков сырья и материалов	26,6
Увеличение расходов на маркетинг и рекламу	40,4
Увеличение расходов на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки	19,3
Реализация инвестиционного проекта	26,0
Подготовка рабочих кадров	70,2
Повышение квалификации менеджеров	41,5
Кардинальные изменения состава высших менеджеров	12,8

этом сохраняется их общая целевая направленность – организация стремится выжить и сохранить себя как целое.

Наконец, характеризуя *социально-психологические механизмы поддержания целостности организации как социальной группы*, целесообразно обратиться к идеям, сформировавшимся в контексте организационной психологии, принимая во внимание то обстоятельство, что именно здесь организация рассматривается прежде всего как социальная группа, функционирующая в соответствии с законами групповой динамики, открытыми и изученными в социально-психологических исследованиях. При этом следует заметить, что сама по себе проблематика целостности в наибольшей степени оказалась разработанной именно на социально-психологическом уровне и в теоретико-методологическом, и в эмпирико-фактологическом планах. В отечественной социальной психологии эта проблематика раскрывается преимущественно благодаря привлечению категории коллективного, или *совокупного субъекта*. Так, характеризуя социальную группу как коллективный субъект, А.Л. Журавлев выделяет три ее важнейшие свойства [6]: 1) взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе; 2) способность группы проявлять совместные формы активности, т.е. *выступать единым целым по отношению к другим социальным объектам или по отношению к себе самой*; 3) способность группы к рефлексии, в результате которой формируются «Мы-чувство» и «Мы-образ».

Другим вариантом анализа групповой целостности группы является признание ее качественной характеристикой группы наряду с выделением трех ее аспектов [11]. Применительно к такой специфической разновидности социальной группы, как организация, эти аспекты раскрываются следующим образом:

1) *топологический* – отражающий наличие границ организации (как физических, так и символических), позволяющих четко и ясно различить «своих» и «чужих»;

2) *структурный* – включающий в себя элементы организации (люди и группы) и взаимосвязи между ними;

3) *процессуальный (динамический)* – заключающийся в воспроизводстве целевой и функциональной составляющих совместной целенаправленной деятельности.

Таким образом, появляются основания говорить о наличии особого вида групповой активности, направленной на поддержание (сохранение) групповой целостности в ситуации угрозы ее нарушения. При этом следует различать два дополнительных параметра. Один из них относится к угрозе для целостности группы с точки зрения локализации ее источника – внешний или внутренний. Второй параметр описывает характер реакции группы на угрозу нарушения ее целостности – адекватная или неадекватная. Преимущественное использование группой адекватных форм реагирования на угрожающие ситуации знаменует собой реализацию *организационно-деятельностной стратегии*. Это оз-



начает, что ключевыми ценностями (или «управляющими переменными», в терминологии К. Арджириса [2]) являются достоверная информация, информированный выбор, тщательный контроль воплощения сделанного выбора на практике. В этом случае угрожающие ситуации не обходятся и не утаиваются, они принимаются к сведению. Преобладание же неадекватных форм реагирования указывает на предпочтение *стратегии когнитивно-аффективного переструктурирования* угрожающей ситуации, когда ситуация не разрешается, т.е. не изменяется путем активных действий в ней, а меняется ее восприятие (интерпретация) и отношение к ней. Например, угроза утраты целостности воспринимается как несущественная или даже отрицается сам факт ее наличия. Провоцирующими для избрания группой именно такой стратегии становятся условия *физической или социальной изоляции* группы либо, напротив, *высокий уровень конкуренции* с другими группами.

С другой стороны, анализируя, например, проблематику организационной культуры, Э. Шейн привлекает модель организации как социальной группы, «основанную на строгом разделении групповых проблем: 1) выживания и адаптации при изменении внешних условий существования группы и 2) интеграции внутренних процессов, обеспечивающей возможность названного выше выживания и адаптации» [10, 65]. Отдельные аспекты внешней адаптации и выживания определяют, по его мнению, особенности цикла приспособления, который должна пройти любая система при изменении внешних условий ее существования. В этот цикл входят следующие элементы.

**1. Миссия и стратегия:** достижение общего понимания основной миссии организации, ее главных задач, а также явных и тайных функций.

**2. Цели:** достижение консенсуса при постановке конкретных целей, определяемых основной миссией организации.

**3. Средства:** достижение консенсуса при определении средств достижения поставленных целей, таких, как организационная структура, разделение труда, система компенсаций и система руководства.

**4. Оценка:** достижение консенсуса при задании критериев оценки работы группы,

решающей определенные задачи, такие, как: информационная и контрольная система.

**5. Коррекция:** достижение консенсуса при определении стратегии исправления при отклонении от цели.

Поскольку адаптация к условиям внешней среды требует от группы, по мысли того же Э. Шейна, совместного решения задач, группа должна развивать и поддерживать систему определенных внутренних отношений между своими членами. Процессы, обеспечивающие внутреннюю интеграцию группы, отражают ее основные внутренние проблемы.

**1. Выработка языка и концептуальных понятий группы:** создание группы невозможно, если ее участники не смогут общаться и понимать друг друга.

**2. Определение групповых границ и критериев для включения и исключения новых членов:** необходимо самоопределение группы как социальной общности в ее отделенности, отграниченности от других общностей.

**3. Распределение властных и служебных полномочий:** выстраивание внутригрупповой иерархии, а также критериев и правил для занятия (освобождения) соответствующих иерархических позиций.

**4. Разработка норм доверительных и дружеских отношений и любви:** для продуктивного функционирования группа должна выработать правила и нормы отношений между сотрудниками одного иерархического уровня и между представителями разных полов.

**5. Определение и распределение поощрений и наказаний:** необходимо достижение ясности, за что и в каких ситуациях следуют определенные поощрения и наказания и в чем они заключаются.

**6. Объяснение необъяснимого – идеология и религия:** создание и поддержание у членов группы понимания происходящего и чувства контроля над ситуацией.

Большая часть приведенных в этих перечнях элементов, действительно, могут рассматриваться как универсальные, т.е. необходимые для возникновения и функционирования любой человеческой группы, некоторые из них, строго говоря, применимы только к специфическому типу групп – к формальным группам или организациям («Миссия и стратегия» и «Распределение

властных и служебных полномочий»). Однако все они, правда, с некоторыми оговорками в отношении элемента «Объяснение необъяснимого – идеология и религия», в полной мере могут быть отнесены к разряду адекватных способов поддержания групповой / организационной целостности, или «здоровых» механизмов ее сохранения.

**Поддержание целостности как групповая психологическая защита.** Исходя из вышеизложенного, правомерно поставить вопрос о возможности существования *неадекватных* способов реагирования организации на внешние или внутренние угрозы или, соответственно, «нездоровых» механизмов сохранения организационной целостности. Сама идея существования феномена групповой психологической защиты уже была сформулирована нами ранее [11]. Была предпринята также попытка выделения и описания специфических групповых защитных механизмов на основе анализа материалов социально-психологических исследований. Однако реализация этих представлений в эмпирическом изучении реальных организаций все еще остается в «зоне ближайшего развития» социальной психологии организаций. Пока лишь, отталкиваясь от утверждения Э. Шейна о том, что «культура является сложившимся в процессе обучения или приобретения опыта отражением стремления группы к самосохранению и развитию» [10, 79], в одном из наших исследований мы попробовали эмпирически соотнести уровень защитной активности группы (организационного подразделения) с типом организационной культуры [12]. Оказалось, что в производственных коллективах с высоким уровнем психологической защиты их члены воспринимают организационную культуру своего подразделения как «закрытую» (в типологии Л. Константина), в то время как подразделения с низким уровнем групповой защиты характеризуются скорее «открытой» или «случайной» организационной культурой. Еще более четко прослеживается связь между уровнем групповой психологической защиты и *предпочитаемым* типом организационной культуры: при низком уровне защиты во всех случаях идеальной для производственной группы представляется «открытая» организационная культура, а для подразделений с высоким уровнем групповой защиты по-прежнему

предпочитаемым остается «закрытый» тип культуры.

Теперь хотелось бы обратить внимание на тот факт, что все элементы, включенные Э. Шайном в цикл внешнего приспособления организации, по сути, представляют собой определенный коммуникативный продукт – «достижение общего понимания», «достижение консенсуса», – другими словами, результат интенсивных внутри-организационных коммуникаций. Явный «коммуникативный характер» также носит и первый из процессов внутренней интеграции: «Выработка языка и концептуальных понятий». Вообще говоря, анализ жизненного цикла любой развивающейся организации показывает, что внутренние коммуникации, в первую очередь, обеспечивают *сохранение целостности организации* по мере того, как меняется она сама и ее сотрудники [8]. При условии, конечно, что эти коммуникации правильно организованы.

Именно в контексте проблематики организационного научения и изменения в качестве самостоятельного термин «организационная защита» (*organizational defense*) появляется в работах К. Арджириса [1; 14] (см. также [15]). Чем успешнее организации накапливают опыт и научаются, тем выше вероятность, что они смогут обнаружить и исправить ошибки, а также понять, *в каких ситуациях они окажутся не в состоянии находить ошибки и исправлять их*. Под ошибкой в данном случае понимается любое несоответствие плана или намерения с фактическим результатом, достигнутым при их реализации. Организации как таковые, утверждает К. Арджирис, не совершают действий, ведущих к научению. Именно люди, выступая «от имени организации», осуществляют поведение, приводящее к накоплению новых знаний и опыта, т.е. к научению. Организации же могут лишь создавать условия, определяющие восприятие и понимание людьми возникающих проблем и их решения. Петли обратной связи в системах организационного научения демонстрируют важные причинные связи между тремя уровнями агрегирования: межличностный обмен информацией, взаимодействие между подразделениями и шаблоны действий и научения, характерные для организации в целом.

Если ошибка обнаруживается и ис-

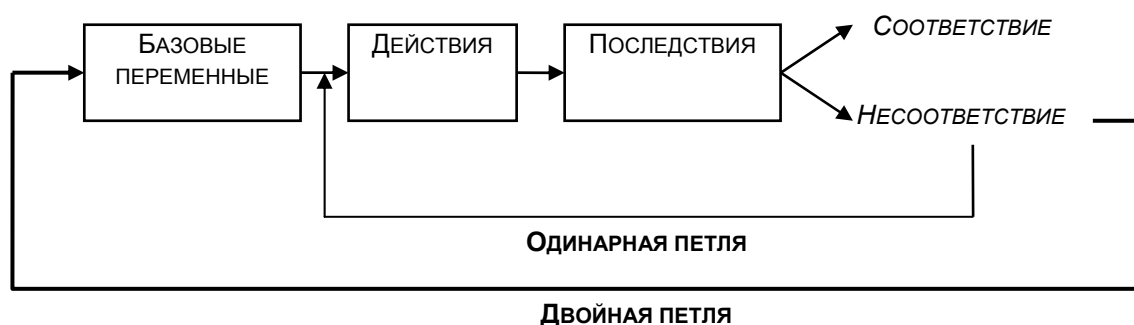


Рис. Научение с одинарной и двойной петлями (Арджирис, 2004)

правляется без изменения лежащих в основе системы ценностей (на индивидуальном, межличностном, групповом, межгрупповом, организационном или межорганизационном уровнях), речь идет о «научении с одинарной петлей». Такое научение имеет место, когда достигается соответствие результатов заданным целям либо обнаруженное несоответствие исправляется путем изменения действий. «Научение с двойной петлей» начинается с тщательной проверки управляющих переменных, их изменения и затем – изменения действий (см. рис.). Из рисунка видно, что научение не происходит, пока возникает соответствие или несоответствие последствий (результата) реально совершенного действия той цели, которая была исходно намечена. Другими словами, нельзя говорить о том, что имеет место научение, даже если кто-то, действующий от имени организации, обнаружил новую проблему или придумал ее решение. Научение происходит тогда, когда найденное решение реализуется на практике.

Научение с одинарной и двойной петлями необходимо любой организации. Научение с одной петлей соответствует рутинной, постоянно возникающей проблеме – оно способствует тому, чтобы выполнялась повседневная работа. В рамках «одинарной петли» организации учатся новому способу реагирования на события внешней и внутренней среды без осуществления изменений своих базовых устоев. Научение же с двойной петлей более уместно в сложных случаях встречи с непрограммируемыми проблемами – оно гарантирует, что у организации есть будущее. Таким образом, продуктивным будет лишь научение, использующее двойную петлю, т.е. «двойная петля» включает научение

организации тому, как учиться. Научение «с двойной петлей» приводит к переоценке организационных целей, ценностей и убеждений.

Одним из самых мощных препятствий для перехода от непродуктивного научения к научению продуктивному являются, по мнению К. Арджириса, **организационные защитные практики, или механизмы**. Они активизируются в тех случаях, когда люди сталкиваются с какими-либо деловыми или межличностными проблемами, ставящими их в затруднительное положение или создающими для них угрозу. К защитной практике относятся любые действия, направленные на предотвращение попадания людей в угрожающее или затруднительное положение таким образом, чтобы препятствовать установлению и/или устранению причин возникновения затруднения или угрозы. Причиной устойчивости защитных практик, используемых в организациях, является преобладание такого способа поведения людей, усвоенного через общение, который получил название «Модель 1». Поведение, осуществляемое согласно Модели 1, опирается на следующие управляющие ценности:

- ✓ достигайте намеченной цели;
- ✓ добивайтесь максимального успеха и стремитесь к минимизации неудачи;
- ✓ подавляйте негативные чувства и ощущения;
- ✓ ведите себя в соответствии с тем, что считаете рациональным.

В деловом взаимодействии Модель 1 получает свое развитие:

- ✓ отстаивайте свою позицию;
- ✓ оценивайте мысли и поступки других людей, а также свои собственные;

Подобно Модели 1 защитные органи-

зационные практики (механизмы) имеют в своей основе некую фундаментальную логику, приводящую к замкнутому порочному кругу поведения людей в организации, т.е. становятся самовоспроизводящейся системой. Модель 1 помогает людям искусно выработать собственные позиции, оценки и представления о причинно-следственных связях таким образом, чтобы не допустить их анализа и проверки методами объективной логики. Одним из наиболее ярких примеров будет использование руководителем распоряжений, отдаваемых подчиненным в форме «двойной связки», или «двойного зажима» (*double bind*). Это высказывания двойственные по смыслу («да, но»), содержащие в себе противоречие, отрицание самого себя («Я лгу»). Такое распоряжение формально невозможно выполнить: «Вы должны самостоятельно руководить отделом, советуясь при этом с руководством компании», «Будь новатором, но проявляй при этом разумную осторожность!». Использование такого рода высказываний было отнесено группой исследователей под руководством Г. Бэйтсона [3] к *патологической коммуникации*, разрушающей не только подлинное межличностное взаимодействие, но и глубинные личностные структуры, по меньшей мере, одного из собеседников. Общая логика защитной организационной практики будет такова.

1. Отдать двойственное или непоследовательное распоряжение.
2. Действовать так, как будто оно не является двойственным.
3. Наложить запрет на обсуждение предыдущих двух пунктов.
4. Сделать их необсуждаемость не подлежащей обсуждению.

Возникает парадокс – даже при создании (извне) всех необходимых условий для организационного научения с двойной петлей сотрудники продолжают реализовывать в своем поведении Модель 1 и оказываются не в состоянии обнаружить ее у себя, чтобы заменить ее на Модель 2, которая направлена на выявление «подразумеваемого знания» и пересмотра управляющих ценностей Модели 1 с точки зрения их фальсификации, т.е. обнаружения ограничений, при которых данные суждения перестают быть верными. Управляющими ценностями Модели 2 являются:

- ✓ достоверная информация;

- ✓ информированный выбор, т.е. выбор, осуществляемый на основе достоверной информации;

- ✓ тщательный контроль воплощения сделанного выбора на практике с целью своевременного обнаружения и исправления ошибок.

Таким образом, организационная защита рассматривается К. Арджирисом скорее как коммуникативный феномен, однако в целом можно утверждать, что как только такой тип коммуникации становится *организационной нормой*, организационная защита начинает выступать внутренним фактором, а по сути, – групповым защитным механизмом, препятствующим организационным изменениям. В первую очередь на такое препятствие наталкиваются изменения, связанные с необходимостью пересмотра организационных целей, ценностей и убеждений, т.е. с необходимостью трансформации самой организационной культуры.

**Заключение.** Любая человеческая организации имеет как рациональные, так и иррациональные основы своего возникновения и функционирования, организационное поведение человека регулируется не только сознательными, но и бессознательными процессами. Такая трудноуловимая в строгом научном анализе ткань организационной культуры пронизывает повседневную жизнь организации и придает особый, порой символический смысл объективно-бесстрастным, казалось бы, цифрам экономической успешности ее деятельности. Вместе с тем развитие организации, происходящее вслед за изменениями окружающей среды, неразрывно связано с необходимостью организационных изменений. Насколько эти изменения позволят организации приспособиться к новым требованиям, обеспечивая при этом ее сохранность как целостного образования – вопрос, не имеющий однозначного и, тем более, универсального ответа. Однако сама постановка такого вопроса и поиск *разных* ответов на него крайне важны не только для повседневной управленческой практики, но и для дальнейшего накопления научного знания в социальной психологии организаций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акофф Р. Планирование будущего корпорации. М.: Прогресс, 1985.

2. Арджирис К. Организационное научение. М.: Инфра-М, 2004.
3. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Дафт Р. Организации: Учебник для психологов и экономистов. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
5. Долгопятова Т.Г., Кузнецов Б.В. Факторы адаптации промышленных предприятий // Модернизация экономики России: Социальный контекст. В 4-х кн. / Отв. ред. Е.Г. Ясин. Кн. 2. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2004. С. 248–272.
6. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред.: А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 51–81.
7. Иванов М.А., Шустерман Д.М. Организация как ваш инструмент: Российский менталитет и практика бизнеса. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004.
8. Кверк Б. Создавая связи. Внутрикorporативные коммуникации в бизнес-стратегии. – М.: Вершина, 2006.
9. Радаев В.В. Стратегии адаптации к новой конкурентной ситуации (на примере российских розничных сетей) // Модернизация экономики России: Социальный контекст. В 4-х кн. / Отв. ред. Е.Г. Ясин. Кн. 2. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2004. С. 315–338.
10. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002.
11. Штроо В.А. Исследование групповых защитных механизмов // Психол. журнал. 2001. № 1. С. 5–15.
12. Штроо В.А., Ракитина О.Л. Организационная культура и групповая психологическая защита // Ежегодник РПО. Специальный выпуск. 2005. Т. 3. С. 137–139.
13. Ясин Е.Г. Модернизация экономики и система ценностей // Модернизация экономики России: Социальный контекст. В 4-х кн. / Отв. ред. Е.Г. Ясин. Кн. 1. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2004. С. 9–67.
14. Argyris C. Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
15. Bain A. Social defense against organizational learning // Human Relations. 1998. V. 51. P. 413–429.

W. Stroh  
ORGANIZATIONAL INTEGRITY:  
LEVELS OF THIS ANALYSIS

*Abstract.* The article discusses the issue of multilevel analysis of the organizational integrity: economical, organizational-managerial, and social-psychological. In context of the last one the idea is proved adequate and nonadequate (defensive) ways exist.

*Key words:* organization, organizational integrity, negative feedback, group protective mechanisms, such as exhortation.

УДК 316.62

Абдурахманов Р. А.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ\*

*Аннотация.* В статье рассматриваются социально-психологические контексты совладающего поведения как формы активности человека, направленной на преодоление трудных жизненных ситуаций, а также определяются нерешенные вопросы в изучении данного явления.

*Ключевые слова:* копинг, копинг-стратегия, совладающее поведение, социально-психологический контекст, трудная жизненная ситуация.

В современной психологии все больше внимания уделяется изучению *совладающего поведения* (в англоязычной литературе – coping behaviour), которое характеризует особенности преодоления человеком трудных жизненных ситуаций. Как показывает анализ результатов различных исследований [1-9], чаще всего выделяют четыре основных стратегии (стиля) совладающего поведения: копинг, ориентированный на решение проблемы; копинг, ориентированный на эмоциональные переживания; копинг, ориентированный

\* © Абдурахманов Р. А.

на избегание и копинг, ориентированный на поиск социальной поддержки. Знание наиболее типичной для человека копинг-стратегии позволяет предвидеть его поведение в схожих ситуациях, а в случаях неэффективного совладающего поведения – помочь ему скорректировать предпочитаемую им стратегию. Однако совладающее поведение конкретного человека не может рассматриваться вне широкого социально-психологического контекста.

Как известно, системный подход к изучению какого-либо явления подразумевает рассмотрение этого явления во взаимосвязи с другими элементами системы, к которой оно принадлежит. Совладающее поведение человека в трудной жизненной ситуации можно рассматривать через призму различных контекстов, которые и отражают взаимодействие систем различного уровня. Так, можно выделить *макросоциальный, мезосоциальный, организационный, макросоциальный и ситуационный контексты* совладающего поведения. Рассмотрим данные контексты и их влияние на процесс совладающего поведения.

*Макросоциальный* контекст подразумевает учет при исследовании совладающего поведения таких факторов, как социально-психологическая, военная, политическая, экономическая, правовая, экологическая, криминогенная ситуация в стране и мире. Например, событие макросоциального уровня – мировой финансово-экономический кризис – будет влиять на отношение человека к сокращению его доходов (это сокращение не будет восприниматься так остро, как в период экономического роста в стране – всем трудно). На макросоциальном уровне целесообразно также говорить о влиянии на конкретного человека *традиций совладающего поведения народа*. Так, одна из наших клиенток рассказывала, что, когда в начале 90-х годов прошлого века, с новорожденным ребенком была вынуждена выживать суровой зимой в плохо отапливаемом доме без горячей воды, ее поддерживали воспоминания о том, как наши соотечественники выживали во время Великой Отечественной войны. В этом смысле целесообразно говорить об *этнопсихологии совладающего поведения* и кросс-культурных его исследованиях.

*Мезосоциальный* контекст отражает такие факторы, как социально-психологи-

ческая, военная, политическая, экономическая, правовая, экологическая, криминогенная ситуация в конкретном регионе страны – области, городе, селе и т.п. Например, транспортные проблемы в период восстановления мирной жизни в Чечне будут восприниматься с большим пониманием жителями Чечни, чем те же проблемы – жителями Москвы. На мезосоциальном уровне целесообразно также говорить о влиянии на конкретного человека *традиций совладающего поведения жителей данного региона*. Как рассказывала нам одна из чеченских женщин, в их селе не принято вдове погибшего бурно проявлять свои эмоции.

*Организационный* контекст совладающего поведения составляют такие факторы, как: а) стиль управления в организации (авторитарность управления в одних случаях может мобилизовать внутренние ресурсы сотрудников, а в других – подавить); б) имидж организации в глазах как самих сотрудников, так и представителей других организаций, населения (желание работать в престижной фирме будет дополнительным внутренним ресурсом для сотрудников); в) уровень развития корпоративной культуры в организации (и, прежде всего, система взаимной поддержки); г) характер деятельности в организации (сотрудники МЧС по-иному относятся к экстремальным условиям, чем сотрудники банков); д) экономическая эффективность деятельности организации (чем больше у сотрудников уверенности в завтрашнем дне, тем больше усилий они готовы приложить для преодоления текущих трудностей); е) “вертикальная” структура организации с точки зрения системы управления (чем более высокую должность в иерархической структуре организации занимает сотрудник, тем большая ответственность на него возлагается); ж) “горизонтальная” структура организации с точки зрения количества филиалов (чем дальше расположен филиал от центра, тем большая ответственность возлагается на его руководителя); з) кадровая политика в организации (сотрудники, знающие, что руководство заботится об их профессиональном росте, готовы к большей самоотдаче на работе); и) система информационного обеспечения в организации (своевременная информация может поддерживать совладающее поведение сотрудников); к) система

обеспечения безопасности деятельности в организации (если она повышает ощущение защищенности и у самих сотрудников); л) система оплаты труда в организации (сотрудники, уверенные в том, что их заслуги будут оценены по достоинству, будут готовы к большим затратам сил в процессе деятельности).

На организационном уровне целесообразно также говорить о влиянии на совладающее поведение конкретного сотрудника *традиций повышения психических ресурсов в организации* (комнаты психоэмоциональной разгрузки, тренинги по стресс-менеджменту, тренажерные залы и др.). Один из наших клиентов был вынужден уволиться с высокооплачиваемой должности из-за частых корпоративных мероприятий с обильными алкогольными возлияниями, наносящими вред его здоровью.

*Микросоциальный* контекст совладающего поведения включает факторы, определяющие жизнедеятельность контактного трудового коллектива определенного структурного подразделения организации, а именно: а) стиль руководства начальника этого подразделения (этот стиль может либо компенсировать трудности, возникающие из-за стиля руководителя организации, либо, наоборот – усиливать их); б) состав членов этого трудового коллектива по таким критериям, как: пол (наличие в коллективе женщин может подстегнуть мужчин на проявление инициативы в трудной жизненной ситуации), возраст (более опытные сотрудники могут показать пример совладающего поведения более молодым), национальность (мультинациональные коллективы могут сдерживать эмоциональное реагирование на трудности), образование и профессиональная компетентность (уверенность в профессионализме партнера – дополнительный ресурс в трудной ситуации), индивидуально-психологические особенности (выживать среди оптимистов легче) и др.; в) характер отношений между микрогруппами в этом коллективе (принадлежность к микрогруппе, с одной стороны, поддерживает человека, а с другой стороны, может создавать трудности во взаимодействии с представителями других микрогрупп); г) соотношение между формальной и неформальной структурами коллектива (ведущий специалист может стать ведущим и в трудной ситуации), между ру-

ководством коллектива и неформальным(и) лидером(ами); д) социально-психологический климат в данном подразделении организации (благоприятный социально-психологический климат – еще один ресурс совладающего поведения) и его сплоченность; е) уровень конфликтности в коллективе и другие переменные.

На микросоциальном уровне целесообразно также говорить о влиянии на конкретного человека *традиций повышения психических ресурсов в конкретном контактном коллективе* (совместные выезды на природу, совместные путешествия и др.). Одна из наших клиенток чувствовала себя дискомфортно на неформальных мероприятиях ее отдела, так как всех остальных сотрудников отдела связывали родственные связи.

К микросоциальному уровню относятся также семья, обстановка и традиции в которой будут повышать либо снижать ресурсы совладающего поведения человека.

В качестве еще одного контекста совладающего поведения человека в организации целесообразно рассматривать *деятельностный* контекст, т.е. характеристики совместной деятельности, которые оказывают влияние на преодоление трудностей сотрудниками. К таким характеристикам относятся: а) уровень стрессогенности деятельности (не секрет, что некоторых успешных фельдшеров скорой помощи не может удержать на работе даже существенное повышение зарплаты); б) особенности функциональной созависимости членов трудового коллектива (сотрудники, работающие сообща над проектом, возможно, будут иметь больше ресурсов, чем те, которые выполняют по очереди свою часть проекта); в) степень их удовлетворенности своей деятельностью; г) степень соответствия содержания деятельности представлениям об этом содержании самого сотрудника (чем больше это расхождение, тем больше может быть внутреннее сопротивление); д) степень соответствия профессиональной компетентности человека требованиям, которые предъявляются ему в процессе деятельности; е) порядок подчиненности сотрудника и график его отчетности (двойное подчинение и очень частая отчетность могут потребовать дополнительных ресурсов); ж) соотношение его прав и обязанностей (преобладание обязанностей над правами

создает дополнительные трудности для работника); з) режим деятельности (так, один из наших клиентов успешно справлялся со своими обязанностями начальника смены охранников, работая в режиме сутки через двое, и не смог выдержать режим двое суток через двое). Учет человеком факторов деятельностного контекста в процессе взаимодействия с другими сотрудниками повышает эффективность совладающего поведения.

Сотрудников, вступающих в контакт в процессе совместной деятельности в организации, как правило, связывают определенные *межличностные отношения*, о которых не говорят, но которые присутствуют в скрытом виде и оказывают влияние на совладающее поведение человека в организации. Факторами межличностного контекста, влияющими на совладающее поведение сотрудников, являются: а) межличностная совместимость по темпераменту (очевидно, что сангвинику легче подстроится к ритму деятельности сангвиника, чем флегматика); б) характеру (два лидера могут сосредоточиться на доказывании своего превосходства над партнером, а не на эффективном преодолении возникших трудностей); ценностным ориентациям (один сотрудник ориентирован на дело, другой – на себя) и другим параметрам; в) история отношений, в том числе в процессе совместного преодоления жизненных и профессиональных трудностей; г) асимметрия (неравноправие) в отношениях, возникшая в результате разного жизненного опыта, разного уровня профессиональной компетентности, половых различий, национальных различий и т.д.; д) эмоциональная дистанция между людьми, е) степень взаимной аттракции и другие.

На межличностном уровне также можно говорить о *традициях совладающего поведения в конкретной диаде*. Например, в одной из молодых супружеских пар в трудных жизненных ситуациях принято писать друг другу поддерживающие письма в стихотворной форме.

Следующим контекстом межличностного общения является *ситуация общения*. В отличие от предыдущих контекстов, ситуация уже наблюдаема и содержит такие факторы, как: а) субъекты, взаимодействующие в ситуации и процесс их взаимодействия; свидетели (если они есть); б) место,

время, обстановка; в) совокупность норм (правовых, этических и норм этикета), определяющих поведение в данной ситуации; г) уровень стрессогенности ситуации; д) факторы из ранее рассмотренных, скрытых контекстов, ставших, в силу обстоятельств, атрибутами данной ситуации (например, приближающийся к городу ураган как фактор мезоуровня может оказать решающее влияние на конкретную ситуацию общения). Эффективное совладающее поведение человека подразумевает способность адекватно воспринимать актуальную ситуацию общения и предвидеть ее возможное развитие.

Центральное место в характеристике ситуации занимает сам *процесс взаимодействия*, который включает три стороны: перцептивную, коммуникативную и интерактивную. Каждая из этих сторон включает психологические механизмы, которые влияют на эффективность совладающего поведения в конкретной ситуации общения. Эффективность взаимного восприятия общающихся может зависеть от таких перцептивных механизмов, как: эффект «ореола», эффект «первичности», эффект «новизны», эффект «центральной тенденции», эффект «ужесточения», эффект «снисхождения», эффект стереотипизации, эффект децентрации восприятия, эффект полярности восприятия, эффект «проекции», эффект «переноса», уровень когнитивной сложности и другие. Например, когнитивно-простым людям труднее будет найти правильный выход в сложной ситуации общения.

Эффективность обмена информацией общающихся может зависеть от таких явлений, как: механизмы процесса кодирования; передачи и декодирования информации; степень несоответствия между вербальной и невербальной информацией, передаваемой мимикой, жестами, позой, паралингвистическими и экстралингвистическими средствами; механизмы влияния коммуникативных барьеров, языковых и технических барьеров на передачу информации; установки на прием определенной информации; особенности выделения главной и второстепенной информации в воспринимаемом сообщении; особенности использования реципиентом неререфлексивного и рефлексивного слушания; влияние возможных отвлечений внимания; влияние



на восприятие информации ведущей репрезентативной системы реципиента и другие. Так, различие ведущих репрезентативных систем сотрудников может привести к разной интерпретации одной и той же информации в трудной ситуации профессиональной деятельности.

В свою очередь, эффективность взаимодействия общающихся может определяться их: а) установками на преодоление трудных ситуаций общения (как известно, С. Розенцвейг выделил 9 основных форм реагирования на фрустрирующие ситуации межличностного взаимодействия, которые являются производными двух видов реагирования: на кого возлагается вина за случившееся (направление реакции) и на чем фиксируется человек (тип реакции) - на решении проблемы, на препятствии или на самозащите. Эти стратегии также можно рассматривать и как формы копинг-стратегий преодоления фрустрирующих ситуаций); б) установками на преодоление конфликтных ситуаций (как известно, К. Томас выделял пять основных стратегий преодоления конфликтных ситуаций: соперничество (доминирование), сотрудничество, компромисс, избегание (уход), приспособление (уступчивость). Эти стратегии также можно рассматривать и как формы совладающего поведения человека в конфликтной ситуации); в) взаимными «пристройками» в процессе общения (в одних случаях будет эффективна пристройка сверху, в других - пристройка сбоку или снизу); г) ролями, которые они играют в процессе общения (спасителя, пострадавшего, преследователя и др.); д) особенностями локуса контроля (в одних случаях будет эффективен интернальный локус контроля, в других - экстернальный); е) характером коммуникативных действий («поглаживание», критика, упрек и др.) по отношению друг к другу и другими феноменами.

Особое место в анализе совладающего поведения человека занимает изучение его онтогенеза с точки зрения социальной ситуации развития в семье, школе, армии, вузе, фирме и других социальных институтах. Если в семье у ребенка поддерживалась самостоятельность в решении возникающих трудностей, а родители были примером в конструктивном их разрешении, то это станет для него хорошей жизненной школой.

Таким образом, исследование совла-

дающего поведения в социально-психологическом контексте позволяет расширить феноменологию данного явления, а способность человека адекватно распознавать рассмотренные выше контексты и механизмы социального взаимодействия повышает его копинг-компетентность, позволяет ему правильно их использовать при прогнозировании, планировании и регуляции своего совладающего поведения в конкретной социальной ситуации.

В заключение целесообразно отметить ряд нерешенных вопросов, существующих в изучении совладающего поведения. Первый - это вопрос о соотношении сознательной и бессознательной активности в процессе копинг-поведения. С одной стороны, если рассматривать копинг только как сознательный, целеустремленный процесс, то из поля исследования выпадает пласт бессознательных механизмов, подготавливающих и реализующих конкретную сознательную стратегию совладающего поведения, а также те психологические механизмы копинг-поведения, которые когда-то осознавались, но сейчас осуществляются автоматически. Например, если человек сознательно приучал себя подавлять раздражение в фрустрирующих его ситуациях, то в очередной раз это может произойти автоматически. С другой стороны, включение в состав совладающего поведения всех феноменов поведения в трудной жизненной ситуации чрезмерно расширяет понятие копинг-поведения, т.е. к нему можно отнести и защитные механизмы эго, и истерические реакции, и паническое бегство и т.д.

Второй - это вопрос о том, какую ситуацию можно отнести к трудной жизненной ситуации, каковы критерии отнесения той или иной ситуации к трудной. Если критерии объективные, определенные эмпирически, то как быть с субъективной значимостью этих трудностей для человека и с тем, когда одна ситуация для одного человека трудная, а для другого - нетрудная? Если критерии субъективные - что должно лежать в основе сравнительного анализа копинг-поведения различных людей?

Третий - это вопрос о том, как соотносятся понятие «трудная жизненная ситуация» и понятия: «трудная ситуация», «стрессовая ситуация», «психотравмирующая ситуация», «экстремальная ситуа-

ция»? Если трудная жизненная ситуация – вид трудной ситуации, то в чем ее специфика? Может ли быть трудная жизненная ситуация одновременно и стрессовой, и психотравмирующей, и экстремальной?

Четвертый – это вопрос о критериях оценки эффективности копинг-поведения. Как определить, что именно эта форма копинга была наиболее целесообразной в конкретной ситуации для конкретного человека? Как соотнести эффективность копинга для самого человека и влияние его копинг-стратегии на окружающих людей?

Пятый – это вопрос о соотношении понятий «совладающее поведение», «саморегуляция» и «волевое поведение».

Надеемся, что поставленные здесь вопросы помогут всесторонне изучить психологические механизмы такого сложного явления, как копинг, что, в свою очередь, позволит обогатить практику психологической подготовки и психологической помощи в трудных жизненных ситуациях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абитов И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения в норме и при психосоматических и невротических расстройствах: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Казань, 2007.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3-18.
3. Белорукова Н.О. Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Кострома, 2005.
4. Крюкова Т.Д. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Автореф. дисс. доктора психол. наук. Кострома, 2005.
5. Куфтык Е.В. Совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания детей: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Кострома, 2003.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behaviour» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал, 1997. Т. 18. № 5. С. 20-30.
7. Рыжик А. В. Особенности защитно-совладающего поведения у больных неврозами и их психофизиологические корреляты: Автореф. дисс. канд. психол. наук. СПб., 2005.
8. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Кострома, 2002.
9. Семенов С.Ю. Сравнительный анализ стилей защитно-совладающего поведения у лиц с аддиктивным и неаддиктивным поведением: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2008.

R. Abdurakhmanov

#### THE SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE ANALYSIS COPING BEHAVIOUR

*Abstract.* In article socially-psychological contexts coping behaviour as the form of activity of the person directed on overcoming of difficult reality situations are considered, and also unresolved questions in studying of the given phenomenon are defined.

*Key words:* coping, coping-strategy, coping behaviour, a socially-psychological context, a difficult reality situation.

УДК 361.1 : 008

Клюкина К.А.

### АРХЕТИПИЧЕСКИЕ И ЛИТЕРАТУРНЫЕ ОБРАЗЫ В РЕКЛАМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

*Аннотация.* Сегодня невозможно добиться успеха в области рекламы и предпринимательской деятельности без использования знаний других наук. Российский рекламный рынок достиг нового уровня развития. Под влиянием иностранного про-

изводства сегодня в рекламе используются приемы воздействия, основанные на визуальных, звуковых (а иногда и обонятельных) восприятиях. Рекламодатели часто обращаются к психологам, а исполнители – к бессознательному. В статье обсуждаются проблемы использования литературы и

\* © Клюкина К.А.

народных героев в рекламе, через которых рекламодатели поворачивают потребителя к хорошо известным торговым маркам.

*Ключевые слова:* архетип, бессознательное, реклама, образ, рекламная деятельность.

На сегодняшний день достижение успеха в рекламе и в предпринимательской деятельности невозможно без использования других наук. В последние полтора десятилетия под воздействием зарубежной продукции рекламный рынок России вышел на новый виток развития и «в настоящее время используются зрительные, звуковые (иногда и обонятельные, осязательные) приемы влияния на разных видах носителей информации» [Медведева Е.В. Рекламная коммуникация. 2-е издание, — М., 2004, с. 37]. В том числе рекламодатели часто обращаются к психологии, чтобы затронуть чувства людей с помощью сообщения, применяя воздействие на бессознательном уровне, когда человек не задумывается о том, нужен ли ему действительно предлагаемый товар. В данной статье рассматривается такой важный аспект, как обращение к литературным и сказочным героям в рекламе, где рекламопроизводитель апеллирует к уже давно сложившимся образам и знакам в сознании человека архетипам.

«Архетипами» Фрейд называл «осланки древности», которые представляют собой образные мысли, объяснить присутствие во сне которых нельзя жизненными факторами сновидца. «Похоже, они являются первозданными, врожденными и унаследованными от первобытных людей формами разума» [14, 65].

К.Г. Юнг в дальнейших своих трудах развил идею Фрейда: «...В сущности, архетипы представляют собой заложенные инстинктом устремления, такие же, как у птиц к гнездованию, а у муравьев к устройству упорядоченных поселений...» [там же, 65-67].

Архетипы становятся во главе мифов, религий, философских концепций, то есть коллективных образов, некими общими символами, не осмысленными до прихода современной эпохи. Символы тоже имеют двойное содержание.

Если говорить о естественных символах, в отличие от привнесенных культурой,

то первые возникают из подсознательного содержимого психики, то есть это вариации основных архетипических образов. Их прообразы можно найти в древнейших источниках, дошедших от первобытных обществ.

Вторые — символы культуры, обычно использовались для выражения «вечных истин», пройдя через множество превращений, они стали коллективными образами, принятыми цивилизацией. Именно восприимчивостью символов можно объяснить желание некоторых рекламодателей воспользоваться ими в любом сообщении, подчас независимо от смысловой нагрузки предыдущего культурного влияния.

О «рекламной мифологии» как о фольклоре индустриального человека одним из первых заговорил Маршал Маклюэн. По его мнению, это гигантская бессознательная стихия, объединяющая массы людей как некие «коллективные сновидения». Теория мифа разрабатывалась французским этнологом К. Леви-Строссом, который показал, что мифомышление способно к обобщениям, классификации и логическому анализу. «Мифы не умирают, а перерождаются в соответствии с идеограммами новой социально-экономической эпохи. П. Флоренский сравнивал миф с волной в том смысле, что созданная мифологема при движении во времени наполняется на каждом этапе новым содержанием [5, гл. 2].

«В дальнейшем теория архетипов получила свое развитие в типологии Майерс-Бригс (МВТИ), работах Керси, Шварца, Берна, Кемпински, Аугустинавичюте, Марк & Пирсон [1.] и других. В настоящее время теория архетипов Юнга нашла активное применение в деятельности международных рекламных и исследовательских агентств (Young & Rubicam, TNS Gallup, VIAG Saatchi & Saatchi, Kantar Media Research, Родная речь [2.] и др.) и является наиболее действенным инструментом для создания успешных брендов и эффективной рекламы» [4]. Например, на основе выводов Юнга о том, что архетипы являются отражением потребности людей в определенной «информации», было произведено исследование, в которой базовые архетипы представлены как сочетание видов восприятия и психологических установок.

Таким образом, на основе приведенных выше данных можно прийти к выводу,

что со временем может появиться новый культурный субстрат, прикрывающий предыдущий, с соответствующим отражением в восприятии со стороны современных читателей, визуализированный, например, художниками, или мультипликаторами, или писателями так живо, что ассоциации с этим образом будут жестко связаны с его уже известным новым воплощением. Олюбом литературном или народном герое может быть сочинена песня, снята сказка или фильм, нарисован мультфильм, и этот герой надолго запомнится зрителю. Но старые культурные субстраты вновь могут заявить о себе, даже спустя несколько сот лет.

То есть можно проследить трансформацию символа архетипа в мифологических образах, из них – в сказочных и литературных героях и затем – в современных составных частях рекламного сообщения.

Например, в печатной рекламе персонаж Буратино из сказки А. Толстого «Золотой ключик» выступает в роли корпоративного героя фирмы, торгующей карнизами. Его же образ можно встретить на наклейке торта «Винни-Пух» и в печатной рекламе клея «Puflex», где мы видим Буратино немного разъяренного, разбивающего бутылку о голову вороны в баре. Изначально прототипом для волшебной канвы Алексея Толстого послужила сказка Коллоди «История одной марионетки», в которой главным героем являлся Пинокио. Этот персонаж не столь известен в нашей стране, нежели Буратино, особенно после того, как художник Леонид Владимирский придумал полосатый колпачок вместо изначального белого для главного героя и проиллюстрировал книгу Алексея Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». Таким образом, мы видим небольшую историю трансформации сказочного персонажа деревянного человечка во времени и у разных народов.

Что касается непосредственно Пинокио, то этот литературный герой в основном известен на Западе, его также используют в рекламной коммуникации, например, в рекламной компании Virgin Megastore Audio Books, где он соответственно новой роли вместе с Джепетто озвучивает на студии запись.

Несомненно, успех рекламного сообщения, в котором использован литературный или фольклорный герой, становится

тем успешнее, чем известнее этот персонаж в среде целевой аудитории. Но литературный герой может иметь еще более древнюю историю происхождения, символ, которые с течением времени преобразовался в сказочного персонажа, то есть в нем могут быть заложены архетипы.

На примере сказки о деревянном человечке мы увидели, как преобразовался, с одной стороны, символ развития, роста, потому что дерево, по мнению К.Г. Юнга, может иметь множество значений. «Например, может символизировать эволюцию, психическое созревание, жертвоприношение или смерть (распятие Христа на дереве). Оно может содержать фаллический подтекст и многие другие» [14, 78]. С другой стороны, приключения Пинокио и Буратино отчасти напоминают ранний архетип Плуто, героя сказаний племен североамериканских индейцев виннебаго, которые выделяют четыре стадии эволюции героя. Эти сказания были опубликованы доктором Полом Радиным в 1948 году под названием «Героические циклы виннебаго». Доктор обозначил эти развития как цикл Плуто, цикл Зайца, цикл Красного Рога и цикл Близнецов. Он очень верно передал психологию этого развития следующими словами: «Здесь представлены наши попытки бороться с проблемами взросления, опираясь на вымышленный мир вечной сказки» [9].

Рассмотрим еще один пример рекламы с участием сказочного персонажа, джинна из сказки «Аладдин и волшебная лампа», относящейся к арабскому сборнику «Сказки Тысячи и Одной Ночи». В видеоклипе пива «Budweiser» мы видим пляж, по которому ходит красивая девушка, которая оживленно разговаривает по телефону. И вдруг в песке она видит лампу, трет ее, и появляется джинн, который говорит, что может выполнить любые три желания. Последним ее требованием становится заявление стать самой желанной у мужчин и джинн сразу выполняет это предложение, превратив ее в бутылку пива. Тем самым рекламодатель дает понять зрителю, что самым желанным и популярным у мужчин является пиво данной марки.

Как уже было сказано, в основе видеоролика лежит сказка «Аладдин и волшебная лампа», где главный персонаж Аладдин находит волшебную лампу и с помощью

джинна женится на дочке султана. Этот герой похож на персонаж других сказок: Иванушку-Дурачка или Емелю. Он так же ленив, дерзок, но честен в поступках, благодаря чему ему достаются волшебные подарки или волшебный «даритель» [8] помогает ему в достижении целей, в случае данной сказки — джинн из лампы помогает Аладдину. Повествование «Аладдин и волшебная лампа» можно отнести к героическим историям, где, по мнению Юнга, слабость героя уравнивается появлением сильных покровителей. Можно также отметить, что скорей всего в основе происхождения данного героя лежит также архетип Плути, а если вспомнить личные характеристики того персонажа, то его образ сопоставим с Аладдином.

По мнению К.Г. Юнга, назначение героического мифа заключается в подготовке к преодолению нелегких ситуаций в своей жизни. Как только человек справляется с испытанием и вступает в зрелую жизнь, данный миф теряет свою надобность, а смерть героя, которая может присутствовать в историях данного типа — носит символический характер и знаменует достижение зрелости.

Но вернемся к нашему видеоролику. Главным героем, как мы видим, является не мужчина, а женщина, которая, судя по реакции джинна, ему не нравится. Однако роль плути, трикстера, скорее в данном случае принадлежит дарителю, то есть «рабу лампы» [1]. Потому что именно он воспринимает двусмысленно слова девушки и превращает ее в бутылку.

На примере разбора данных рекламных роликов мы применили методику мифо-поэтической школы литературоведения к анализу рекламных сообщений, в частности нами была использована методика В.Я. Проппа, а также архетипическая теория Юнга.

Данные примеры выявляют главный существенный недостаток необдуманного использования литературных и фольклорных героев. Большинство рекламодателей, создавая сообщения с уже известными сказочными персонажами, надеются на быстрое узнавание персонажа со стороны аудитории, не заботясь о том, что в новых условиях фольклорный герой приобретает новые черты характера или изменяется внешность и атрибуты одежды. Поэтому, помня старый

уже известный сложившийся в сознании образ, потребители могут отвергнуть новое его воплощение в коммуникации. Более того, более древние субстраты могут неожиданно проявиться в знакомом по книгам персонаже и тогда рекламное сообщение будет иметь уже несколько контекстов.

Все вышеописанное показывает, что для установления восприятия мифо-поэтических в рекламе произведено мало исследований, поэтому заимствование, например, образа Буратино для рекламы карнизов на основе ассоциаций только по форме происхождения предметов, для связи производителя со сказочным персонажем, мне кажется, недостаточно. Мы постараемся более подробно проанализировать данный вид коммуникации и провести небольшое исследование среди возможных респондентов. Следует отметить, что важность такого рода исследований определяется тем фактом, что на практике не происходит повышения спроса на товарную марку при участии некоторых сказочных персонажей, несмотря на ожидаемую реакцию.

Автором поставлена цель — установить психологические особенности отношения аудитории к тому или иному литературному герою в новом перевоплощении в рекламе. Для проведения исследования выбран один регион России — г. Москва и Московская область. За основу взята иерархическая система потребностей человека, разработанная Маслоу, а также схема определения мотивации покупателей, разработанная Дж. Р. Росситер и Л. Перси.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выводы, сделанные на конкретном материале, дают представление о современном развитии массовой коммуникации и влиянии архетипических символов как на литературные образы, так и образы рекламы.

А также мы использовали исследования Юнга и его выводы, в которых он разделил восприятия информации на несколько видов: логическое и образное (эмоциональное), сенсорное (акцент на органы восприятия) и интуитивное (акцент на воображение).

Для проверки методики разбора и восприятия героев в рекламных сообщениях был проведен опрос среди респондентов, примерного возраста от 30 до 45, работающих в разных сферах производства,

Таблица 1

Рекламодатель	Имя сказочного героя	Ассоциации	Прилагательные, характеризующие героя
Компания «Деревей».	Буратино	Живой и добрый мальчик, привычный в России образ	Веселый, носатый, глупый, добрый, любопытный, наивный, деревянный
Компании Virgin Megastore Audio Books	Пиноккио	Кукла	Грустный, безвольный
Компании Virgin Megastore Audio Books	Джепетто	Старик	Доставучий, настырный, занудный
Компании Virgin Megastore Audio Books	Гномы	сорванцы	Пугливые, маленькие, голосистые
Компании Virgin Megastore Audio Books	Колдунья	Библейские: адамово яблоко	Болтливая, вредная

со средним уровнем дохода. Респондентам было показано 2 печатных носителя информации с рекламой аудиокниг компании Virgin Megastore Audio Books. Главными лицами в сообщении являются Пиноккио и Джепетто из сказки «История одной марионетки», во втором сообщении — гномы и бабушка-колдунья из «Белоснежки и 7 гномов» и в третьем — реклама компании «Деревей».

Вопрос к респондентам заключался в следующем: какие психологические характеристики и ассоциации вызывают сказочные герои рекламы? А также было предложено описать кого-нибудь из героев прилагательным, с которым он ассоциируется (табл. 1).

На основе полученных данных можно прийти к выводу о том, что более древние субстраты проявились в знакомом по книгам в 2-х разных сообщениях: в отношении Буратино — деревянный, потому что дерево, как уже было выше сказано, по мнению К.Г. Юнга, имеет, например, значение эволюции, психического созревания, жер-

твоприношения и даже смерти. А также второе значение — Трикстера, поскольку сочетание слов веселый и любопытный наиболее подходят этому герою. В отношении библейской темы, которую один из участников увидел в героине колдуньи во втором сообщении, можно сказать, что в данном сообщении скорей всего проявил себя архетип целостности.

По ходу исследования выяснилось, что для многих участников опроса рекламные герои воспринимались как состоявшиеся сказочные персонажи, характеристики которых в полной мере раскрылись в произведениях благодаря литературным писателям, но не рекламной коммуникации, поэтому в роли представителей той или товарной товарной марки не воспринимались. В отношении Буратино такое мнение сложилось у 98%, гномов — 50%, Джепетто и колдуньи — 80%.

Теперь необходимо проанализировать на основе схемы Маслоу, а также Дж. Р. Росситер и Л. Перси и полученных ответов сообщения (табл. 2).

Таблица 2

## Схема анализа рекламы

Название рекламодателя	Вид распространения коммуникации	Литературный герой в рекламе	Мотивация потребителей	Вид деятельности	Архетип	Покупательский мотив
Компания «Деревей»	Печатный носитель	Буратино	Экзистенциальные	Торговля карнизами	Трикстера	чувства
Компания Virgin Megastore Audio Books	Печатный носитель	Пиноккио	Познавательные	Аудиокниги		Чувства
Компания Virgin Megastore Audio Books	Печатный носитель	Гномы	Познавательные	Аудиокниги		Чувства
Компания Virgin Megastore Audio Books	Печатный носитель	Колдунья	познавательные	Аудиокниги	целостности	Чувства

	Воздействие на рациональные начала	Воздействие на чувства
Заинтересованная аудитория в предлагаемой услуге (высокомотивированная)	Модели компенсаторного воздействия (полные характеристики товара, марки, общей идеи)	Символы культуры
Не заинтересованная аудитория в предлагаемой услуге (низкомотивированная)	Модели дифференцированного воздействия (характеристики в общении, выявляющие наибольший спрос со стороны аудитории)	Приятный эмоциональный фон

Сопоставив данную схему и выводы пороса, можно прийти к выводу, что рекламопроизводитель компании «Деревей» посчитал главным мотивом потребителей своей товарной марки —удовлетворение потребности в комфорте и обратился к литературному герою, воздействия через воспоминания/чувства аудитории. Однако опрос показал, что он выбрал не совсем верную тактику: ассоциация главного героя с деятельностью организации на основе деревянных свойств производимого товара появляются только у 10% респондентов. Рекламодателю необходимо было составить более подробное описание преимуществ своей продукции, воздействуя тем самым на рациональную основу восприятия. Таким образом, мы приходим к уже знакомой схеме Дж Р. Росситер и Л. Перси (табл. 3).

То есть если о рекламодателе уже сложилось определенное положительное мнение у целевой аудитории, то в общении можно обращаться к общим символам культуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аладдин и волшебная лампа, сборник средневековой арабской литературы «Сказки Тысячи и Одной Ночи», <http://www.03www.ru/skazki300/2007/080206-1.htm>
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. 2-е изд. М.: Худож. лит., 1990. 543 с.
3. Бремон К. Структурное изучение повествовательных текстов после В. Проппа // Там же. С. 239-246.
4. Иващенко А. Теория архетипов и практика брендинга. [http://www.marketing.spb.ru/lib-comm/brand/inner\\_motivation.htm](http://www.marketing.spb.ru/lib-comm/brand/inner_motivation.htm)
5. Ковриженко М. Креатив в рекламе. Постмодернистский облик моды. СПб.: Питер, 2004. 253 с.
6. Некрылова А. Традиционная архитектура народной кукольной уличной комедии. В сб. Международный симпозиум историков и теоретиков театров кукол, Москва, 6-9 декабря 1983. М., 1984.
7. Пропп В.Я. Русский героический эпос (Собрание трудов В.Я. Проппа). Комментарии, составление, научная редакция, именной указатель С.П. Бушкевич. М., 1999. 640 с.
8. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1946.
9. Радин П. Трикстер. СПб., 1999.
10. Ромат Е.В. Реклама. СПб: Питер, 2001.
11. Росситер Дж. Р., Перси Л. Реклама и продвижение товаров. СПб., 2000.
12. Стерлигов Г., в интервью передачи «Временно доступен», 5 августа 2008 г.
13. Юнг К. Психология образа трикстера. В кн., его же: Душа и миф: шесть архетипов. Киев, 1996.
14. Юнг К.Г. Человек и его символы. М, 1998. С. 65-114.

K. Klyukina

#### AND ARHITEPICAL LITERARY IMAGE IN ADVERTISING

*Abstract.* Today it is impossible to achieve success in advertising and enterprise activity without using other sciences. Russian advertising market has reached a new level of development. Under the influence of foreign production and now are using visual, sound (and sometimes olfactory) effect on receptions by different kinds of information mediumes» two last decades. Advertisers also often address to psychology, actuating to the unconscious. And in this article we are discussing the using of literature and folk heroes at publicity, by whom advertisers are appealing to well known marks in the consciousness of human.

*Key words:* archetype, the unconscious, advertising, image advertising activities.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕХНОЛОГИЙ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА-ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ\*

*Аннотация.* В статье дается общая характеристика современных образовательных технологий и оценка их влияния на познавательную деятельность студентов. Обосновывается возможность использования технологий командообразования в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе, определяется роль и место основных подходов к командообразованию на разных этапах обучения студентов в вузе. Обобщаются результаты экспериментальной оценки эффективности технологий командообразования как средства становления специалиста-психолога.

*Ключевые слова:* Образовательные технологии, технологии командообразования, этапы профессиональной подготовки, профессиональное становление, эффективность командной деятельности, профессионально важные качества.

Образовательные технологии относятся к технологическим процессам, имеющим дело не с субъект-объектными отношениями, характерными для сферы материального производства, а с особым типом отношений – субъект-субъектным. Такой тип отношений предполагает активное взаимодействие и сотрудничество всех участников технологического процесса [1].

В зависимости от применяемой образовательной технологии можно получить различный развивающий и воспитательный эффект профессионального обучения. Так, систематическое применение активных образовательных технологий позволяет включать студентов в процесс самостоятельного творческого усвоения знаний, что способствует развитию у них познавательной активности и творческих способностей. Наоборот, в случае ограничения изложения учебного материала традиционными приемами потенциальные развивающие возможности профессионального образования используются далеко не в полной мере.

При использовании современных образовательных технологий студент ориентируется не столько на результат усвоения знаний и полученную оценку, сколько на активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками. Таким образом, процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания и репродукции информации, а организуется в многообразных формах поисковой познавательной деятельности как продуктивный творческий процесс.

Выдвижение на первый план социальной природы обучения и развития личности связано с ориентацией на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие типов взаимодействия и сотрудничества. Согласно современным представлениям о групповых формах профессиональной деятельности они являются, прежде всего, командными и предполагают для своего эффективного осуществления запуск процессов командообразования [2].

По мнению специалистов, командные технологии позволяют формировать у членов команды ряд важных прикладных умений, а именно:

- технические или функциональные умения (чем шире диапазон таких умений у людей, тем успешнее действует команда);
- умение принимать решения и решать проблемы (причем на начальной стадии жизни команды такие умения могут быть лишь у части её членов, остальные развивают их в процессе работы);
- интерперсональные умения (речь идет об умениях строить отношения с другими людьми, эффективно используя разнообразные коммуникативные средства) [3].

В России методы групповой работы начали активно применяться, начиная с конца 70-х гг., прежде всего специалистами в области управленческого консультирования. Однако технологии командообразования оказались в поле зрения специалистов только в конце 90-х гг. и еще не получили

\* © Екимова В.И., Казанская И.Б.



должного распространения, а в системе профессионального образования они практически не используются.

В условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе в соответствии с требованиями образовательного стандарта предметное содержание будущей профессиональной деятельности обеспечивается, главным образом, за счет содержания учебных, базовых и общепрофессиональных специальных дисциплин. Однако личностное содержание профессии может быть обеспечено только за счет организации учебного процесса на основе личностно ориентированных, прежде всего, активных технологий.

При использовании активных технологий командообразования преподаватель выступает в большей степени как организатор и фасилитатор процесса обучения, а педагогическое управление приобретает более гибкие и стимулирующие формы. При этом происходит переориентация всего процесса обучения на постановку и решение самими обучающимися различных учебно-профессиональных задач в ходе специально организованной преподавателем групповой по форме и командной по организационным характеристикам учебно-профессиональной деятельности.

На разных этапах профессиональной подготовки специалистов могут быть эффективно использованы четыре основных подхода к формированию команды: 1) целеполагающий (основанный на целях), 2) межличностный (интерперсональный), 3) ролевой и 4) проблемно-ориентированный [4].

1. Целеполагающий подход (основанный на целях) – позволяет членам группы лучше ориентироваться в процессах выбора и реализации групповых целей. Процесс осуществляется с помощью консультанта. Цели могут быть стратегическими по своей природе или установлены в соответствии со спецификой деятельности, а также в соответствии с изменением внутренней среды или групповых процессов.

Данный подход особенно эффективен при проведении учебных занятий на этапе адаптации студентов к условиям и содержанию учебно-профессиональной деятельности (по Э.Ф. Зееру, 2002) в процессе освоения ими учебных дисциплин общеобразовательного цикла и отдельных базовых

курсов цикла профессиональной подготовки [5]. При этом технологии командообразования, ориентированные на цель, хорошо сочетаются с активными образовательными технологиями: имитационными (дидактические игры) и проблемными.

2. Межличностный подход (интерперсональный) – сфокусирован на улучшении межличностных отношений в группе и основан на том, что межличностная компетентность увеличивает эффективность деятельности и существования группы как команды. Его цель – увеличение группового доверия, поощрение совместной поддержки, а также увеличение внутрикомандных коммуникаций.

Данный подход может успешно использоваться в процессе обучения студентов на втором этапе профессиональной подготовки – интенсификации, когда происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, формируется чувство ответственности за свое профессиональное становление, возрастает коммуникативная активность и самостоятельности [5].

Межличностная форма командообразования высокоэффективна при преподавании большинства базовых учебных дисциплин профессионального цикла, а также учебных дисциплин общеобразовательного блока как гуманитарного, так и естественнонаучного профиля. Данная форма командообразования хорошо сочетается с проблемными и неимитационными активными образовательными технологиями.

3. Ролевой подход – проведение дискуссий и переговоров среди членов команды относительно их ролей; предполагается, что роли членов команды частично перекрываются. Командное поведение может быть изменено в результате изменения их исполнения, а также при изменении индивидуального восприятия ролей.

Данный подход может успешно применяться на завершающем этапе профессионального образования будущего специалиста – на этапе идентификации, который характеризуется формированием профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности [5].

Ролевые технологии командообразования эффективны при преподавании

наиболее специализированных учебных дисциплин, дисциплин по выбору, а также при прохождении студентами учебных и производственной практик, организации стажировок. Ролевые технологии командообразования хорошо сочетаются с имитационными образовательными технологиями, дидактическими и ролевыми играми.

4. Проблемно-ориентированный подход к формированию команды (через решение проблем) предполагает организацию заранее спланированных серий встреч по фасилитации процесса (с участием третьей стороны – консультанта) с группой людей, имеющих общие групповые отношения и цели. Содержание процесса включает в себя последовательное развитие процедур решения командных проблем и затем достижение главной командной задачи.

Данная технология является универсальной и может использоваться на всех трех этапах профессиональной подготовки специалистов при организации самостоятельной и научной работы студентов, при разработке групповых и индивидуальных проектов, подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ.

Для определения эффективности командной деятельности Дж. Хэкман предложил «трехмерную концепцию эффективности группы», включающую три критерия: 1) услуги или продукция должны быть не ниже или превосходить существующие стандарты; 2) групповая поддержка; 3) удовлетворение потребностей членов группы.

Таким образом, кроме объективных результатов (увеличение прибыли, совершенствование бизнес-процесса, увеличение качества и количества продукции и т.д.), оценке подлежат *прямые результаты* или то, что получается непосредственно в ходе или сразу после самого процесса командообразования [6].

Это могут быть: 1) реальные продукты работы команды в виде четких формулировок целей, разработанных схем ролевого позиционирования, составленного плана, назначения ответственных и т.д.; 2) эмоциональные компоненты, такие, как удовольствие членов команды от совместной работы, чувство правильно выбранного направления движения, желание последовательно воплощать продукты командной деятельности в жизнь и т.д.; 3) командные

изменения – новые роли, групповые процессы, степень связанности команды и т.д.; 4) индивидуальные изменения – формирование умений, навыков, динамика установок и мотивации, порождение смыслов и т.д.

При оценке прямых результатов и эффективности деятельности команды в условиях профессиональной подготовки студентов в вузе обязательной оценке подлежат все четыре группы показателей: реальные продукты индивидуальной и командной учебно-профессиональной деятельности студентов (результаты анализа проблемных ситуаций, имитационные модели, проекты и т.д.), социально-психологические параметры командных отношений (психологический климат в команде, ее сплоченность и т.д.), общая удовлетворенность студентов совместной работой и будущей профессиональной деятельностью, индивидуальные характеристики будущего специалиста (профессионально важные качества, профессиональная мотивация и т.д.).

Экспериментальное исследование эффективности внедрения в образовательный процесс вуза технологий командообразования с целью активизации профессионального становления будущих специалистов проводилось на факультете психологии Академии Натальи Нестеровой в 2006-2009 гг. Непосредственная оценка эффективности использования технологий командообразования для активизации профессионального самоопределения студентов Академии проводилась в декабре 2008 г.

На формирующем этапе эксперимента, наряду с индивидуальными показателями профессионального становления будущего специалиста-психолога: удовлетворенностью профессиональной деятельностью, уровня сформированности профессионально важных качеств личности, мотивации профессиональной и учебной деятельности, оценивались психологическая атмосфера в учебных группах и эффективность команды.

При анализе показателей удовлетворенности будущей специальностью было установлено, что одним из результатов использования технологий командообразования на факультете стало значительное повышение общего уровня удовлетворенности студентов выбранной профессией.

Создание на факультете командной

Таблица 1

**Самооценка профессионально важных качеств и компетенций студентов  
(по 5-балльной шкале)**

		2 курс	4 курс	6 курс
1	Умение находить информацию, необходимую для осуществления деятельности	4,2	4,7	4,7
2	Проф. наблюдательность, умение подмечать незначительные изменения в другом человеке	4,5	4,3	4,5
3	Устойчивость к статическим нагрузкам	3,3	3,8	4,7
4	Уравновешенность, самообладание при конфликтах	3,8	4,5	4,6
5	Умение заставить себя делать неинтересную, но необходимую работу	3,5	4,2	4,8
6	Упорство в преодолении возникающих трудностей	3,8	4,2	4,5
7	Способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях	3,7	3,8	4,2
8	Способность оказывать воздействие на других	3,5	4,3	4,5
9	Способность быстро установить доверительное отношение с новыми людьми	4,2	4,7	4,8

профессионально-образовательной среды стало условием для успешного профессионального самоопределения студентов: большинство выпускников в 2009 г. (70%) были не только удовлетворены своим профессиональным выбором, но и уверены в своих способностях к данному виду деятельности.

Уже на первом этапе профессиональной подготовки (*адаптации*) студенты высоко оценивали свои профессионально важные качества (табл. 1), в частности познавательно-гностические способности (4,2 и 4,5 балла). К концу обучения эти оценки становились еще выше (4,7 балла).

Коммуникативные и профессиональные способности заметно «прирастали» у будущих психологов на среднем этапе обучения (4,5 и 4,7 балла), а профессионально-волевые качества, свидетельствующие о сформированности смысловых структур личности, на заключительном этапе обуче-

ния – *идентификации* (4,5 и 4,8 балла).

Несколько ниже, чем другие показатели, будущие специалисты-психологи оценивали готовность брать на себя ответственность в сложных ситуациях (4,2), профессиональную наблюдательность и способность оказывать воздействие на других (по 4,5 балла), что свидетельствует об адекватности и дифференцированности их самооценки (табл. 2).

В результате внедрения в учебный процесс факультета активных технологий командообразования произошло заметное возрастание количества студентов, заинтересованных в работе с людьми (с 23% до 62%), а также увеличение процента респондентов, уверенных в своих способностях к работе психолога (с 15% до 70%) и ориентированных на общественную значимость профессии (с 12% до 45%). Хотя стремление получить высшее образование (44%) и случайные факторы (23%) продолжали иг-

Таблица 2

**Мотивация выбора профессии (в %)**

	2 курс	4 курс	6 курс
Привлекает работа с людьми	23	42	67
Общественная важность труда данного специалиста	12	25	40
Убежденность в способностях к данной специальности	15	25	70
Возможность заниматься любимым делом	0	27	52
По рекомендации тех, чье мнение я уважаю	18	17	15
Желание получить высшее образование	52	42	44
Семейные традиции	23	27	23
Большой конкурс	0	0	0
Небольшой конкурс	18	17	8
По настоянию родителей, родственников	23	17	12
Был опыт в этой сфере	0	6	5
Так сложились обстоятельства	37	35	27
Престиж профессии	15	12	17

## Учебные и профессиональные мотивы студентов (в %)

	2 курс	4 курс	6 курс
Дать ответы на проблемы развития общества	15	38	37
Обогатить себя знаниями	57	72	67(II)
Нравится избранная профессия	12	37	45(III)
Стать хорошим специалистом	40	52	72(I)
Работать с людьми и влиять на них	25	32	48(III)
В будущем заняться научной деятельностью	7	12	27
Принести больше пользы обществу	22	27	35
Получить диплом с хорошими оценками	33	48	45(III)
Получить преимущество при устройстве на работу	18	38	35
Быть уважаемым человеком в учебной группе	15	23	25
Быть в числе лучших студентов университета	0	12	20
Не оказаться среди отстающих	25	27	15
Чтобы закончить университет	0	12	12
В полной мере реализовать имеющиеся задатки, склонности и способности	25	42	67(II)
От успехов в учебе зависит карьера и уровень материальной обеспеченности в будущем	25	32	35

рать в профессиональном выборе студентов важную роль, они заметно уступали по своей значимости более зрелым мотивам.

В качестве положительного результата следует также отметить возрастание количества выпускников Академии, стремящихся стать хорошими специалистами (70%), выбравших психологию в качестве области самореализации и профессионального самоутверждения (67%), желающих обогатить себя знаниями (67%), стремящихся работать с людьми и влиять на них (48%), что указывает на высокий уровень профессионального самоопределения студентов - участников эксперимента (табл. 3). При этом свое мотивирующее воздействие продолжали сохранять внешние факторы: желание получить диплом с хорошими оценками (42%), возможности карьерного роста и материального благополучия (55%).

Позитивные изменения отмечались также в межличностных отношениях студентов: они высоко оценивали эмоционально-личностные (дружелюбие, теплота) и поведенческие (сотрудничество, согласованность) показатели. В целом отношения, сформировавшиеся в учебных группах в результате внедрения в образовательный процесс технологий командообразования, могут быть с полным основанием охарактеризованы как командные.

Таким образом, внедрение технологий командообразования в учебный процесс факультета психологии привело к значительным позитивным изменениям мотивации

учебной и профессиональной деятельности студентов, повышению уровня сформированности профессионально важных качеств личности и удовлетворенности будущего специалиста-психолога своим профессиональным выбором. Наиболее значимые сдвиги были получены в смысловых образованиях личности, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью, что прямо указывает на успешное осуществление процесса профессионального становления будущего специалиста.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
2. Авдеев В.В. Формирование команды. М., 1999. 544 с.
3. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 2002. 400 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды. СПб., 2002. 216 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
6. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж. Стюарт. СПб.: Питер, 2001. 254 с.

V. Ekimova, I. Kazanskaya  
EFFICIENCY TECHNOLOGIES TEAM-BUILDING AS MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS IN HIGH SCHOOL

*Abstract.* The article concerns modern educational technologies and their influence on the students' learning processes. The author proves the possibilities of team-formation technologies' use in the professional training of students and discusses the role of the main team-building approaches on different stages of professional development of fu-

ture specialists. The results of experimental appraisal of the efficiency of team-building technologies in professional growth of future psychologists are summarized.

*Key words:* educational technologies, team-building approaches, the stages of professional training, professional growth, team work efficiency, professional qualities.

УДК 316.6

Авдеев Е.С.

## ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ СОТРУДНИКОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ\*

*Аннотация.* На примере группы, выполняющей задачи в интересах охраны государственной границы, рассмотрены эффекты психологической совместимости в ходе совместной деятельности сотрудников. Выявлены структура, зависимости, психологические механизмы, знание которых способствует повышению эффективности управления военной организацией.

*Ключевые слова:* совместная деятельность, психологическая совместимость, личностная психологическая совместимость, ситуативная психологическая совместимость

В современных организациях часто возникает необходимость в создании команды для решения как разовых, кратковременных задач (например, выполнение единичного крупного заказа), так и на долгую перспективу (например, в случае создания нового подразделения, филиала или отдела). Особенно актуальна данная проблема для подразделений пограничных органов, осуществляющих охрану государственной границы немногочисленными по своему составу группами.

При опросе руководителей подразделений (в опросе принимали участие 27 руководителей подразделений, выполняющих задачи в интересах охраны государственной границы, имеющих в подчинении от 40 до 120 сотрудников), в качестве одного из самых распространенных результатов создания новой команды в сжатые сроки

был названа неэффективность ее действий (77,8%). В качестве одной из основных причин этого была названа психологическая несовместимость членов созданной группы (59 %).

Как сказал один из руководителей, участвующих в анкетировании: «... что бы им (сотрудникам) не пообещали, через какое-то время начинают возникать склоки, ссоры, дело доходит иногда даже до драк. Что-то не получается у одного, он начинает спорить с другим, затем люди переходят на личности и уже ни о какой совместной работе не может идти и речи. Кого-то надо убирать или менять, а возможно, набирать людей заново. И чем сложнее задача, тем сильнее это проявляется».

Вышеизложенное предопределило цель данной работы - рассмотреть место и роль психологической совместимости сотрудников в структуре их совместной деятельности, а также определить степень влияния этого феномена на различных этапах совместной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо сначала определить такие категории, как «психологическая совместимость» и «совместная деятельность».

В настоящее время в научной литературе не существует единого понимания дефиниции «психологическая совместимость». Анализ научной литературы показывает, что в отечественных и зарубежных психологических источниках можно найти более двадцати различных определений данного феномена. Только за последние 10

---

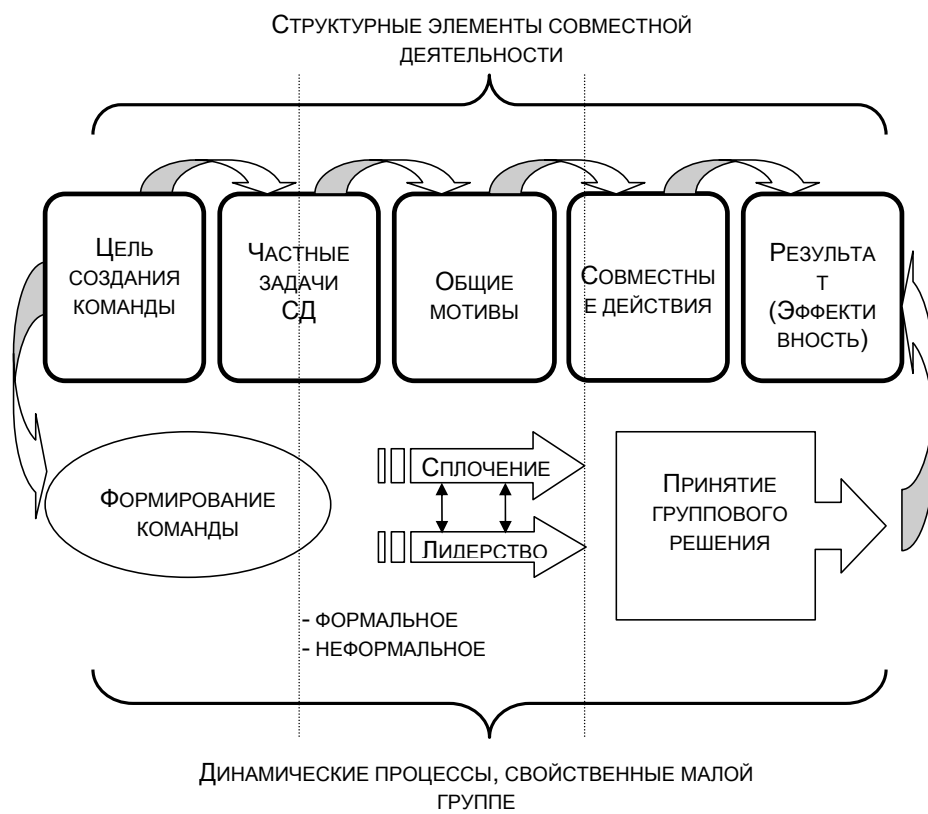
\* © Авдеев Е.С.

лет в России написано 5 диссертаций, посвященных психологической совместимости. Изучению этой характеристики малой группы уделяли внимание такие исследователи как Г.М. Андреева, Н.Н. Обозов, Р.С. Немов, Г.В. Осипов и многие другие.

Поскольку данная статья не ставит своей целью проанализировать все подходы, то в контексте данной работы под психологической совместимостью будет пониматься динамическая характеристика группы, выступающая результатом межличностных отношений индивидов и показывающая возможность взаимодействия индивидов при совместной деятельности в интересах охраны государственной границы.

Что касается категории «совместная деятельность», то по мнению большинства ученых, наиболее целостные и обширные исследования этой проблемы проводились лабораторией социальной психологии ИП АН СССР и ИП РАН. В этой лаборатории

группой ученых под руководством А.Л. Журавлева были разработаны и выполнены специальные программы исследования проблем совместной деятельности. Согласно его исследованиям, в структуру совместной деятельности входят общая цель, частные задачи, общие мотивы, совместные действия и результат (эффективность) деятельности. Вместе с этим необходимо понимать, что совместная деятельность выполняется неким сообществом людей, объединенных общей целью и находящихся во взаимодействии. Следовательно, в процессе совместной деятельности будут возникать динамические процессы, свойственные малой группе, и оказывать влияние на различные этапы этой деятельности. Что касается динамических процессов в малой группе, то, например, Г.М. Андреева считает, что к ним относятся процесс образования малой группы, процессы лидерства и сплочения группы, процесс принятия группового решения.



**Примечание:**

СД – совместная деятельность

Результат (эффективность) – результаты деятельности членов команды, сравнение с максимально возможным или запланированным результатом, оценка затраченных усилий

*Рис. 1. Схема соотношения динамических процессов малой группы и этапов совместной деятельности*

Исходя из этого, логично предположить, что динамические процессы в малой группе протекают на всех этапах совместной деятельности ее членов, но на определенных этапах совместной деятельности какие-то динамические процессы в малой группе будут доминирующими. Применительно к деятельности членов трудового коллектива это умозаключение можно представить в виде схемы соотношения динамических процессов малой группы и этапов совместной деятельности членов команды (см. рис. 1).

Как представляется, данная схема показывает, что формирование команды начинается исходя из тех целей, которые ставятся перед ней. Руководитель подразделения, исходя из тех задач, которые предстоит решить компании, определяет количественный состав группы и качества, которыми должны обладать ее члены. Исходя из количественных и качественных «возможностей» сформированной группы, ее (группы) руководитель определяет частные задачи сотрудникам, входящим в ее состав.

После определения частных задач сотрудники начинают совместные действия. В этот момент процесс формирования группы перестает доминировать и на первый план выходят динамические процессы лидерства и сплочения малой группы. После уяснения целей и задач, стоящих перед группой, формируются общие мотивы. Общие мотивы на выполнение деятельности стимулируют динамический процесс сплочения малой группы. Это происходит, когда члены малой группы сознательно действуют по единым правилам, выполняя одну задачу на едином пространстве.

Старший группы должен утвердить свое формальное лидерство и не допустить появления в команде неформального лидера, способного поколебать авторитет старшего и спровоцировать нарушения трудовой дисциплины.

Описанные динамические процессы стимулируют более простое протекание процесса принятия группового решения, снижают риск возникновения межличностных конфликтов в ходе дискуссии. Кроме того, если сотрудники команды сомневаются в правильности принятого решения, то возможно некачественное исполнение распоряжений, их обсуждение или временное затягивание действий. Естественно, все это

отражается на получаемом результате и, следовательно, на эффективности выполняемых действий.

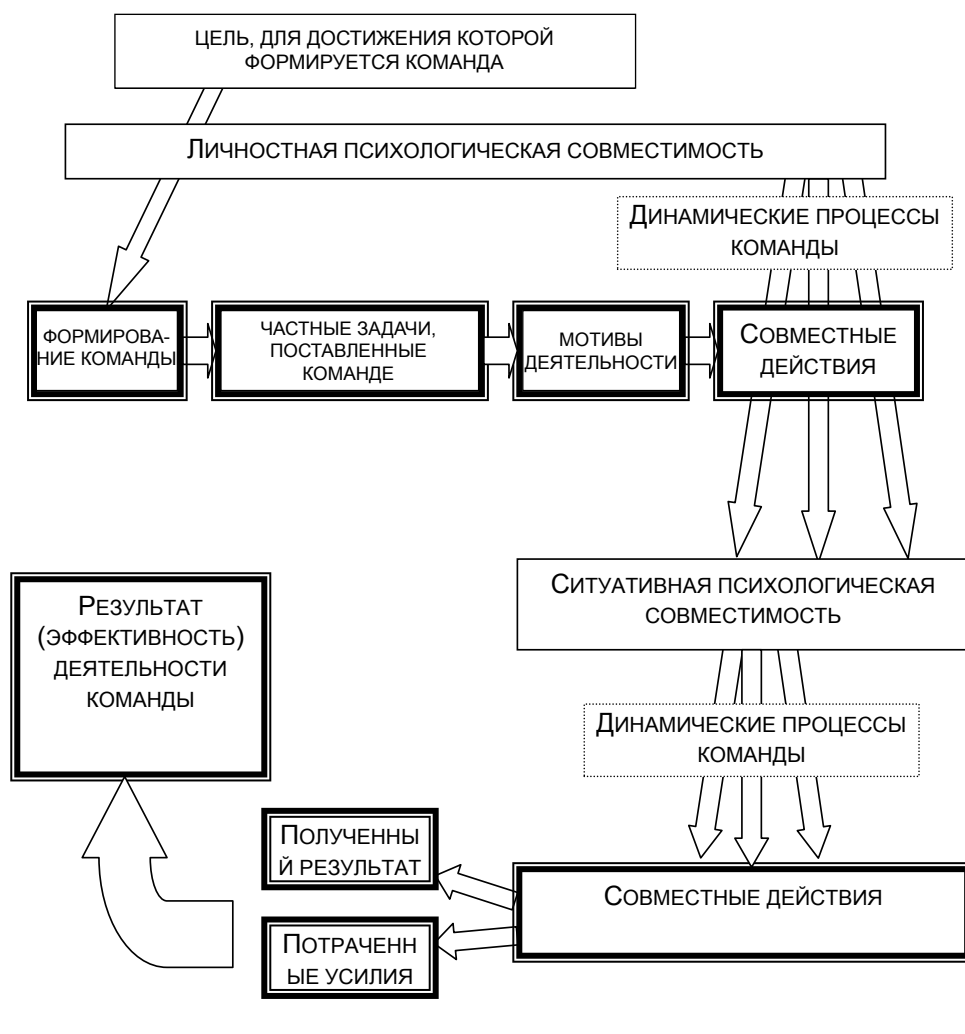
Психологическая совместимость рождает желание действовать вместе, но разнополюсная направленность деятельности (направленность на выполнение поставленной задачи или, наоборот, направленность на уклонение от выполнения поставленной задачи) приводит к прямо противоположным социальным процессам, таким, как взаимовыручка – круговая порука, взаимная требовательность – взаимная нетребовательность.

Касаясь данной проблематики, некоторые исследователи [5] выделяют ситуативную и личностную психологическую совместимость. Личностную психологическую совместимость можно раскрыть как отношение индивида к другому индивиду (или группе), основанное на опыте предыдущего взаимодействия. Под ситуативной же психологической совместимостью следует понимать, отношение индивида к своему партнеру (партнерам) по совместной деятельности, сформировавшееся непосредственно в ходе этой деятельности.

Акцент на ситуативную и личностную психологическую совместимость сделан в связи с тем, что условия совместной деятельности сотрудников предполагают постоянное взаимодействие индивидов между собой, постоянно определяя и корректируя их межличностные оценки. Причем надо понимать, что «психологическая совместимость» - это субъективная эмоциональная характеристика, поэтому на нее влияет опыт взаимодействия индивидов как в служебных, так и в бытовых (неслужебных) сферах.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что когда двух или более сотрудников назначают для совместных действий, уже имеет место личностная психологическая совместимость. В ходе совместной деятельности на основе личностной формируется ситуативная психологическая совместимость.

Это позволяет предположить, что психологическая совместимость влияет на динамические процессы в малой группе и, соответственно, на совместные действия сотрудников, входящих в ее состав. Такое влияние можно представить следующим образом (см. рис. 2).

**Примечание:**

К динамическим процессам команды относятся динамические процессы малой группы: сплочения, лидерства и принятия группового решения.

*Рис. 2. Влияние психологической совместимости на эффективность деятельности*

Когда возникает задача, на основании этой задачи формируется цель деятельности. Под эту цель деятельности с учетом личностной психологической совместимости формируется группа. На этом этапе психологическая совместимость сотрудников необходима для того, чтобы исключить (или снизить) межличностную напряженность, предупредить конфликты и настроить их на продуктивную работу. Личностная психологическая совместимость снижает время на установление межличностного взаимодействия, позволяя быстрее приступить к выполнению поставленных задач.

В дальнейшем личностная психологическая совместимость, проецируясь через динамические процессы малой группы на совместные действия, превращается в си-

туативную. Ситуативная психологическая совместимость возникает в процессе совместной деятельности на основе удовлетворенности от межличностного взаимодействия. В дальнейшем она оказывает влияние на совместные действия, воздействуя на сплочение (срабатываемость) команды и оптимизируя принятие группового решения.

Психологическая совместимость членов команды позволяет избежать временных и моральных потерь в процессе совместной деятельности, косвенно влияя на получаемый результат и увеличивая удовлетворенность сотрудников. Кроме того, удовлетворенность снижает уровень психической и физической утомляемости, позволяя длительное время продуктивно трудиться.



Таким образом, психологическая совместимость занимает важное место в процессе совместной деятельности любой команды. Грамотное использование этого феномена позволяет руководителям существенно увеличить эффективность деятельности их подчиненных.

В целях проверки теоретической модели влияния психологической совместимости сотрудников на эффективность их совместной деятельности было проведено эмпирическое исследование. Цель исследования заключалась в том, чтобы оценить эффективность деятельности групп, выполняющих задачи в интересах охраны государственной границы и сравнить результаты групп с различным уровнем психологической совместимости сотрудников.

С целью выявления силы (степени) влияния психологической совместимости на эффективность деятельности сотрудников, выполняющих охрану государственной границы, кроме психологической совместимости необходимо также оценить и результаты деятельности подразделений, а исходя из результатов – и эффективность их деятельности. Изучение результатов деятельности пограничных нарядов, а также количества затраченных усилий (как физических, так и моральных) проводилось с использованием авторского «Опроса сотрудников, вернувшихся со службы», «методики оценки добытой информации», метода закладки контрольных предметов.

Учитывая непрерывный характер процесса охраны государственной границы, объективные сложности оценивания результатов деятельности всех подразделений одновременно (одновременное несение службы, выполнение поставленных задач на значительном удалении от места дислокации и т.д.) было принято решение об обследовании 20 групп, охраняющих государственную границу в каждом из 4 подразделений, отобранных для исследования. В результате, было обследовано 80 групп с различным уровнем психологической совместимости.

Результаты анализа данных позволяют прийти к следующим выводам.

Сравнение объема информации, получаемой группами в процессе деятельности по охране государственной границы, показывает, что наиболее значимый объем информации получают группы, в состав

которых входят сотрудники со средним уровнем психологической совместимости. Об этом свидетельствуют статистически значимые различия, полученные при обработке данных методом математической статистики с использованием критерия Фишера ( $p < 0,05$ ).

Группы с высоким уровнем межличностной психологической совместимости часто демонстрируют более низкие результаты совместных действий, чем другие группы. Это вызвано тем, что сотрудники, входящие в состав данных групп, демонстрируют ярко выраженные установки на межличностное общение, и в итоге межличностные контакты начинают мешать совместным действиям.

Группы, в состав которых входят военнослужащие со средним уровнем психологической совместимости, демонстрируют четкое и полное выполнение поставленных задач. В данных группах межличностные отношения характеризуются отсутствием ярко выраженных межличностных установок на общение, с одной стороны, и межличностной напряженности, с другой стороны. Вследствие чего сотрудники ориентируются в первую очередь на выполнение поставленных задач.

Группы с низким уровнем межличностной психологической совместимости также демонстрируют достаточно полное и точное выполнение поставленных задач. Вместе с этим сотрудники, входящие в состав подобных групп, не желают общаться между собой, и вследствие этого все свои силы направляют на выполнение поставленных задач. Но сотрудники, входящие в состав данных групп, гораздо быстрее утомляются и не могут демонстрировать высокий уровень функциональной готовности в течение длительного времени.

Подтверждением вышеизложенных выводов могут служить результаты анализа проверки выполнения поставленных задач по охране государственной границы путем закладки контрольных предметов. Суть проверки заключалась в том, что на пути следования сотрудников закладывались предметы, прокладывались контрольные дорожки следов и искусственно создавались другие признаки нарушения государственной границы (общим числом 20). При докладах о результатах несения службы должностные лица подразделений опраши-

вали сотрудников о количестве найденных предметов.

Результаты анализа этих данных также показывают, что группы со средним уровнем психологической совместимости демонстрируют более высокие результаты ( $p < 0,01$ ).

Кроме того, исследованию подверглись такие показатели, как удовлетворенность совместными действиями и удовлетворенность результатом этих действий.

Результаты анализа показали, что наиболее значимые различия в уровне личностной психологической совместимости и удовлетворенности (как процессом совместных действий, так и результатом) наблюдаются в пограничных нарядах со средним уровнем психологической совместимости. Возможно, этот факт вызван тем, что личностная психологическая совместимость формирует индивидуальные ожидания от взаимодействия. Высокий уровень психологической совместимости создает установку на высокий уровень удовлетворенности совместными действиями, низкий, соответственно, на низкий. В результате уровень удовлетворенности в группах с высоким уровнем психологической совместимости значимо не отличается от уровня совместимости. В группах с низким уровнем психологической совместимости она (удовлетворенность) снижается из-за межличностной напряженности. А в группах со средним уровнем психологической совместимости отсутствие ярко выраженной межличностной напряженности и высокого уровня ожиданий позволяет образоваться высокой удовлетворенности, значимо отличной от уровня личностной психологической совместимости.

Также в ходе работы с экспериментальными группами было отмечено, что ситуативная психологическая совместимость выступает как явление, отличное по своим показателям от уровня личностной психологической совместимости. Этот аспект был зафиксирован в ходе бесед с должностными лицами и сотрудниками подразделений. Так, опрашиваемые респонденты указали на то, что ситуативная психологическая совместимость, зафиксированная в процессе или по окончании совместных действий, в ряде случаев может сильно отличаться от ранее зафиксированного уровня личностной психологической совместимости.

Например, сотрудники, характеризующиеся высоким уровнем личностной психологической совместимости, могут демонстрировать низкий уровень ситуативной. Причинами этого явления могут быть низкие результаты деятельности, взаимные упреки, упреки руководства и т.д. Но вместе с этим через некоторое время (от двух до пяти часов), после снижения уровня отрицательных эмоций, межличностные отношения сотрудников будут определяться личностной психологической совместимостью, снижение уровня которой будет незначительно. Подобная динамика наблюдалась в 15 случаях из 15, выбранных для включенного наблюдения.

Наряду с этим, в случае совместных действий сотрудников с низким уровнем личностной психологической совместимости, возможно проявление высокой ситуативной психологической совместимости. Основной причиной этого обычно является эмоциональный подъем, вызванный удачными совместными действиями (например, задержанием нарушителя государственной границы). Но вместе с этим высокий уровень ситуативной психологической совместимости не дает гарантии радикальной коррекции напряженных межличностных отношений. Обычно такая ситуация является неким стартовым механизмом для улучшения отношений и повышения уровня личностной психологической совместимости сотрудников, но этот процесс требует времени.

Таким образом, проведенная экспериментальная проверка теоретической модели влияния психологической совместимости на эффективность деятельности членов пограничного наряда позволяет сформулировать следующие выводы:

различный уровень личностной психологической совместимости сотрудников, входящих в состав группы, задает отличные друг от друга «сценарии» деятельности сотрудников по охране государственной границы, вследствие чего разнится и эффективность деятельности этих групп. Проведенные исследования показали, что наиболее эффективной можно считать деятельность групп, в состав которых входят сотрудники со средним уровнем психологической совместимости. Такие пограничные наряды демонстрировали в ходе проверки наиболее высокие результаты деятельности. Сотрудники, входящие в состав данных

нарядов, демонстрировали более высокую удовлетворенность совместными действиями и результатом этих действий, вследствие чего уменьшалось время на восстановление работоспособности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология – учебник для вузов: - 5-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2006. 365 с.
2. Горбов Ф.Д., Новиков М.А. Экспериментально-психологическое исследование группы космонавтов // Проблемы космической биологии. Т.4. М.: Наука, 1964
3. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений. Дисс... доктора психол. наук. М., 1999. 162 с.
4. Кричевский Р.А., Антонова И.Б. Межличностная совместимость в малой группе // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1980. С. 34–47.
5. Круткин С.В. Психологическая совместимость как фактор оптимизации комплектования первичных воинских подразделений. Дисс.... канд. псих. наук. М., 2004. 177 с.
6. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к психологической совместимости // Вопросы психологии 1981. № 6. С. 98–101.
7. Поддубный С.А. Индивидуально-психологические факторы совместимости личности и малой группы. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. 174 с.

E. Avdeev

### INFLUENCE TO PSYCHOLOGICAL COMPATIBILITY EMPLOYEE ON EFFICIENCY OF ACTIVITY IN ORGANIZATIONS

*Abstract:* on example of the group, executing problems in interest state border guard, considered effects to psychological compatibility in the course of joint activity employee. The Revealed structure, dependencies, psychological mechanisms, knowledge which jv-собствует increasing to efficiency of management military organization.

*Key words:* joint activity, psychological compatibility, larval psychological compatibility, situational psychological compatibility.

УДК 316.454.3

Кочеткова В.А.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМФОРТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КЛИМАТА В ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТУРИСТСКОЙ ГРУППЕ\*

*Аннотация.* В статье приводится анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию комфортного эмоционального климата в экологической туристской группе. Также оценивается эффективность разработанной модели формирования комфортного эмоционального климата в экологической туристской группе.

*Ключевые слова:* эмоциональный климат, эмоции, уровень эмпатии, сплоченности группы, улучшение эмоционального состояния членов туристской группы, психологическая атмосфера в группе.

Эмоциональный климат экологической туристской группы – это доминирующее эмоциональное настроение в группе, которое находит многообразные формы проявления во время проведения экологи-

ческих путешествий. Важно иметь в виду, что эмоциональный климат экологической туристской группы не является простой суммой индивидуальных переживаний. Он складывается из настроений, переживаний отдельных его членов, которые соединяются между собой, в итоге создавая групповое настроение. Групповое настроение, в отличие от настроения составляющих его индивидов, обладает целым рядом новых свойств, например способностью к многократному увеличению энергии составляющих группу индивидуумов.

Оно носит изменчивый характер и обладает способностью подчинять себе отдельных индивидуумов. Создание нужного настроения в экологической туристской группе можно рассматривать как одну из важных предпосылок успешного формирования комфортного эмоционального

\* © Кочеткова В.А.

климата в экологическом путешествии. Для разработки стратегии формирования комфортного эмоционального климата в экологических туристских группах была проведена диагностика его состояния, по результатам которой были сделаны выводы о том, что в современных условиях в экологических туристских группах во время проведения экологических путешествий наблюдается неблагоприятный эмоциональный климат.

Экспериментом было охвачено 30 человек, участников экологических туристских групп, которые совершали путешествие в июле-августе 2007 года. Туристы, составляющие контрольную группу (15 человек), проходили экологическое путешествие в рамках запланированной программы в июле 2007 года, которая реализовывалась и в 2006 году, другие туристы, вошедшие в экспериментальную группу (15 человек) проходили экологическое путешествие в августе 2007 года с использованием разработанной автором диссертационного исследования модели.

Эксперимент был разделен на несколько этапов.

**На первом этапе** в первый день путешествия с туристами экспериментальной группы проводились игровые мероприятия-знакомства. Последующие 3 дня на туристов не оказывалось никакого воздействия.

**На втором этапе** на четвертый день экологического путешествия, который считается переломным с точки зрения возникновения первых столкновений, конфликтных ситуаций туристы были продиагностированы по следующим показателям:

1. Тест на агрессивность (на основе теста Ассингера) [3].
2. Анкетирование участников на эмоциональное состояние.
3. Диагностика психологической атмосферы (по Фидлеру) [3].
4. Определение индекса групповой сплоченности Сншора [3].
5. Дифференциальные шкалы эмоций (по Изарду) [3].
6. Диагностика эмпатийных тенденций в группе [3].

После диагностики туристов была внедрена разработанная автором модель формирования комфортного эмоционального климата.

**На третьем этапе**, заключительном, была проведена повторная диагностика туристов, произведено анкетирование, обработка всех полученных данных, их интерпретация.

Предлагаемая модель формирования благоприятного психологического климата подробно описана в журнале «Академический журнал Сибири» [1].

Для выявления и анализа механизмов и факторов формирования комфортного эмоционального климата в экологических туристских группах были выделены следующие критерии оценки эффективности предлагаемой модели:

1. Повышение уровня эмпатии.
2. Повышение уровня сплоченности группы.
3. Снижения уровня агрессии.
4. Снижение уровня конфликтности в группе
7. Улучшение эмоционального состояния членов туристской группы.
8. Улучшение психологической атмосферы в группе.

Исследование уровня индекса групповой сплоченности позволило выявить как существенные изменения в данной области у туристов экспериментальной группы, так и отсутствие ярко выраженной положительной динамики в контрольной группе. Если до применения модели в экспериментальной группе регистрировался уровень групповой сплоченности «ниже среднего» (среднегрупповая оценка 6,3), то в конце путешествия отмечался средний уровень групповой сплоченности (среднегрупповая оценка - 7,4). В контрольной группе уровень группой сплоченности остался на уровне ниже среднего (среднегрупповая оценка - 6,2), причем среднегрупповая оценка понизилась до 5,8.

Результаты по методике «Дифференциальные шкалы эмоций» показывают, что до внедрения авторской модели в контрольной и экспериментальной группах результаты у всех тридцати испытуемых были на уровне больше единицы. Таким образом, можно судить о том, что во время прохождения экологического маршрута у туристов доминирует положительное эмоциональное состояние, что естественно связано с влиянием окружающей природной среды, однако если более подробно рассматривать положительные эмоции, то можно увидеть,

что доминирующие эмоции, позволяющие качественно описать самочувствие обследуемых туристов, характеризуются невысокими показателями, в среднем 4,9 баллов, а средний показатель самочувствия близок к единице. Повторное обследование туристов в конце экологического путешествия показало несколько иную картину, а именно значительное увеличение значений в экспериментальной группе и незначительное – в контрольной группе.

Если рассматривать детально значение положительных эмоций в экспериментальной группе, то данные показывают, что если до внедрения модели в обеих группах показатели по положительным эмоциям находились примерно на одном уровне, а именно: среднегрупповые показатели эмоции «интерес» составили в контрольной группе 5,3 балла, в экспериментальной – 6 баллов, эмоция «радость» в обеих группах находится примерно на одном уровне (5,5 баллов), эмоция «удивление» получила минимальный средний балл. После использования авторской модели в контрольной и экспериментальной группах отчетливо видна положительная динамика: в экспериментальной группе эмоция «интерес» увеличилась до 8,6 баллов, эмоция «радость» – до 8,2 баллов, эмоция «удивление» увеличилась почти в два раза и составила 6,06 баллов. Среднее значение положительных показателей в экспериментальной группе – 5,7, в контрольной группе – 4,3 балла. Соответственно, средний показатель самочувствия в экспериментальной группе увеличился на 1,3 балла, а в контрольной группе остался примерно на том же уровне.

Продолжением исследования эмоционального климата послужила методика самооценки эмоциональных состояний. Полученные данные показывают, что в экспериментальной группе по шкале «Спокойствие-тревожность» два человека (13,4%) оценивают свое состояние как тревожное, 13 человек (86,6%) ощущают некоторую озабоченность и тревожность. По шкале «Энергичность-усталость» 4 человека (26,7%) чувствуют себя утомленными, 11 человек (73,3%) чувствуют небольшую усталость. По шкале «Приподнятость-подавленность» большинство испытуемых (13 человек, что соответствует 86,6%) оценивают свое состояние как хорошее, 2 человека (13,4%) чувствуют себя подавленно.

По шкале «Уверенность в себе – беспомощность» один человек чувствует себя слабым, 12 человек (80%) оценивают свое состояние адекватно, два человека (13,3%) чувствуют себя очень уверенно).

В контрольной группе данные находятся примерно на том же уровне. После внедрения модели данные в экспериментальной группе изменились.

По шкале «Спокойствие-тревожность» 4 респондента чувствуют себя в целом уверено, 11 туристов ощущают себя уверенно. По шкале «Энергичность-усталость» все 15 респондентов ощущают в себе много энергии. По шкале «Приподнятость-подавленность» большинство испытуемых чувствуют себя в приподнятом состоянии, два респондента чувствуют себя довольно хорошо. По шкале «Уверенность в себе – беспомощность» – увеличилось число респондентов, которые оценивают свое эмоциональное состояние, как «Чувствую большую уверенность в себе» (14 человек), один респондент чувствует себя адекватно.

В контрольной группе ярко выраженной положительной динамики не было обнаружено. Такие данные могут свидетельствовать о достоинствах разработанной модели в области улучшения эмоционального состояния туристов.

Рассмотрим динамику развития такой важной сенситивной способности, как эмпатия. В обеих группах до внедрения авторской модели отмечался низкий уровень эмпатии, что естественно в условиях вновь сформированной экологической туристской группы. Повторная диагностика респондентов обеих групп показала существенный рост уровня развития эмпатии у туристов экспериментальной группы. В данной группе процент испытуемых со средним уровнем развития эмпатии возрос соответственно на 20%, а процент испытуемых с заниженным уровнем эмпатии снизился соответственно на 20%. Тогда как в контрольной группе не отмечается роста эмпатии в группе, а наоборот, исследования показали, что количество респондентов со средним уровнем эмпатии снизилось на 13,4%, а также количество респондентов с заниженным уровнем эмпатии увеличилось на 20%.

Изучение удовлетворенности экологическим путешествием и его условиями осуществлялось, как и в констатирующем

эксперименте, посредством анкетирования членов экологической туристской группы в последний день путешествия.

Результаты анкетирования выявили, что в экспериментальной группе полностью довольны экологическим туром 86,6% респондентов, в основном довольны 13,4%, а респондентов, не довольных путешествием, выявлено не было. В контрольной группе общая картина выглядела иначе. Полностью довольных экологическим путешествием туристов проведенное анкетирование не выявило, количество респондентов, в основном довольных экологическим путешествием, составило 26,7%, число респондентов, не очень довольных экологическим туром, составило 53,3%, недовольных – 20%.

Результаты анкетирования позволили нам оценить степень удовлетворенности взаимоотношениями в группе. В экспериментальной группе оценки распределились следующим образом: очень высокая – 4 туриста (26,4%), высокая – 11 туристов (73,3%), средняя и низкая оценки поставлены не были.

В контрольной группе количество туристов, высоко и очень высоко оценивающих взаимоотношения в группе, обнаружено не было, 14 респондентов (93,3%) оценили взаимоотношения как средние, и один турист (6,7%) поставил низкую оценку взаимоотношениям.

Изучение взаимоотношений в группе нашли свое подтверждение с помощью методики В. Л. Маришука и Л. К. Серовой [2]. Результаты подтвердили проведенное анкетирование туристов.

Анкетирование туристов позволило выявить отношение к руководителю группы. Оценки руководителя в экспериментальной группе распределились следующим образом: 40 % респондентов очень высоко оценили действия руководителя группы, 60% опрошенных высоко оценили действия руководителя группы. В контрольной группе оценки были намного ниже, а именно: 73,3% поставили среднюю оценку, 26,7% оценили руководителя группы «ниже среднего»

Конфликтность в группе оценивалась как по результатам наблюдения, так и по результатам анкетирования. Наблюдения показали, что конфликты в контрольной группе возникали достаточно часто. Основ-

ными причинами конфликтов в контрольной группе: разность в физической подготовке туристов, разность в возрасте, личная неприязнь туристов, отсутствие занятости туристов после завершения дневной программы обслуживания. В экспериментальной группе возникающие предконфликтные ситуации разрешались в соответствии с разработанной автором схемой. Кроме того, конфликты в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой возникали реже, что подтверждают данные уровня агрессии в группе. Агрессивность оценивалась по тесту «Оценка агрессивности в отношениях» (А. Ассингер). Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что среднегрупповые оценки в экспериментальной и контрольной группах находились практически на одном уровне (38,1 в экспериментальной, 37,4 в контрольной группе) при первой диагностике респондентов, что означает, что агрессивность в группе находится на среднем уровне. Однако повторное тестирование показало изменение в экспериментальной группе в уровне агрессивности в сторону понижения (среднегрупповая оценка 34,1 балла) и незначительное увеличение агрессивности в контрольной группе 39,3 балла.

Важным показателем комфортного эмоционального климата является благоприятная психологическая атмосфера, которая изучалась с помощью методики оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру).

Полученные данные в группе были обработаны, и выведена среднегрупповая оценка в обеих группах. Было подсчитано среднее значение в группе респондентов. В контрольной и экспериментальной группах  $\sigma = 0,8$  (где  $\sigma$  - стандартное отклонение), следовательно, в обеих группах наблюдаются значительные расхождения в оценке психологической атмосферы, однако в экспериментальной группе в целом его можно охарактеризовать как благоприятный ( $M=3,3$ ), в контрольной группе психологическая атмосфера менее благоприятна по завершению экологического путешествия ( $M=2,3$ ).

Для статистической обработки результатов проведенных исследований были использованы метод G-критерий знаков. По итогам обработки результатов было установлено, что общее направление сдвига по

выделенным показателям в положительную сторону в экспериментальной группе было не случайным, а в контрольной группе сдвиг был случайным. Обработка полученных данных в эмпатии показала, что по всем показателям,  $p < 5$ , следовательно, критерий знаков неприменим, поэтому для статистической обработки данных применялся U-критерий Манна-Уитни. Проведенные вычисления показали, что уровень эмпатии в экспериментальной группе отличается от уровня эмпатии в контрольной группе.

Хотелось бы отметить, что серьезной проблемой, затрудняющей исследование, явилась специфика исследуемого объекта. Экологическая туристская группа существует только в течение проведения тура (среднестатистическая длительность тура составляет 14 дней), таким образом, временной фактор существования туристской группы не позволил сформировать комфортный эмоциональный климат в полном объеме, однако экспериментальная проверка эффективности предлагаемой модели позволила при помощи диагностических методик проследить устойчивую положительную динамику качественных и количественных изменений состояния эмоционального климата в экспериментальной

группе и отсутствие положительной динамики в контрольной группе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кочеткова В.А. Модель формирования комфортного эмоционального климата в экологических туристских группах // Академический журнал Западной Сибири, №5 2008. С. 16-19.
2. Психологические тесты. В 2 т. М., 2005. Т. 2. 247 с.
3. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М, 2005. 490 с.

V. Kochetkova

#### FORMATION OF A COMFORTABLE EMOTIONAL CLIMATE IN THE ECOLOGICAL TOURIST GROUP

*Abstract.* In article the analysis of results of skilled-experimental work on formation of a comfortable emotional climate in ecological tourist group is resulted. Also efficiency of the developed model of formation of a comfortable emotional climate in ecological tourist group is estimated.

*Key words:* an emotional climate, emotions, level of empathy, unity of group, improvement of an emotional condition of members of tourist group, psychological atmosphere in group.

УДК 159.922. 7/8

Янгичер Е.В.

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В СОСТОЯНИИ ФРУСТРАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СОЦИАЛЬНО НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ ГРУПП\*

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования коррекции эмоциональных отклонений в состоянии фрустрации подростков из социально неблагополучных групп. Изучались типы и направленности реакций в ситуации фрустрации, фрустрационная толерантность, уровень фрустрированности; исследовалось психокоррекционное воздействие арт-терапии на выделенные показатели фрустрации.

*Ключевые слова:* фрустрация, эмоциональные отклонения, подростки из социально неблагополучных групп, арт-терапия.

Необходимость психологической поддержки подростков становится сегодня особенно актуальной для социально неблагополучных групп. Среди школьников все чаще наблюдаются проявления агрессивных реакций. Наряду с агрессией, направленной вовне, имеет место агрессия, направленная на себя, следствием которой

\* © Янгичер Е.В.

становятся затяжные неврозы, депрессия и суицид. Одной из существенных причин агрессии и других эмоциональных отклонений является повышенная подростковая фрустрированность. Понятие фрустрации - сложное комплексное явление.

Современному человеку свойственны такие проявления негативных психических состояний, как тревожность, подавленность, неуверенность, озлобленность, неуравновешенность и другие, можно говорить о том, что общество сегодня дополнительно социально фрустрировано. В этом смысле становится особо актуальной проблема предупреждения негативных эмоциональных реакций и состояний, с целью препятствия их закрепления в характере.

Подростковый возраст – ответственный кризисный этап с выраженной неустойчивостью эмоциональной системы и поиском самоидентификации. Особенности эмоционального состояния подростков во многом зависят от социальных факторов, условий воспитания и обучения, а также от того, насколько полно будут реализованы ведущие потребности этого возраста, нереализованность которых ведет к возникновению фрустрации, тревожности, конфликта. Исследования, посвященные проблеме фрустрации подростков, носят в основном аналитический и констатирующий характер. Вопрос коррекции эмоциональных состояний в состоянии фрустрации рассмотрен недостаточно.

В рамках данной статьи будет описано исследование возможностей психокоррекции эмоциональных отклонений, возникающих вследствие фрустрации, средствами художественно-творческих методов (а именно арттерапии) на примере работы с социально неблагополучными подростками в рамках школы.

Фрустрация в буквальном переводе означает крушение планов, надежд, провал, неудачу, то есть мы можем говорить об изменениях в поведении и эмоциональной сфере человека, столкнувшегося со сверхтрудностями. Наиболее широко используются следующие два определения фрустрации: 1- как невозможности (или ситуации невозможности) удовлетворения уже активированной потребности из-за какого-либо препятствия; 2 - как психического состояния, возникающего вследствие противодействия факторов, блокирующих

удовлетворение потребностей [4, 5]. Мы придерживаемся теории фрустрации как психического состояния (Н.Д. Левитов, Н.В. Тарабрина) [2, 6]. Реакции на фрустрацию при всем многообразии могут быть разделены на три больших класса: 1) толерантные реакции (адекватная оценка ситуации); 2) стенические реакции (отрицательные эмоции, направленные вовне); 3) астенические реакции (отрицательные эмоции, направленные на себя) [4].

Теоретическую основу исследования составляет положение Н.Д. Левитова, утверждавшего, что одним из эффективных средств создания и закрепления устойчивых психических состояний могут выступать природа и искусство, способствующие появлению ряда положительных эмоциональных переживаний, которые при повторных ситуациях способны закрепляться как черты характера, становясь устойчивыми свойствами личности, вытесняя при этом негативные переживания (состояния). Этот процесс в одних случаях происходит медленнее, в других – быстрее [3, 112]. Таким образом, средством коррекции эмоциональных отклонений в ситуации фрустрации может стать выработка конструктивных реакций и повышение фрустрационной толерантности путем снятия и замещения негативных психических состояний положительными [3, 100-102].

С этой целью нами был выбран метод арттерапии и разработана авторская методика работы с природным материалом - «флористический коллаж». Теоретическая модель формирующего психокоррекционного эксперимента основывалась на предположении о том, что негативные психические состояния, возникающие вследствие фрустрации подростков, могут подвергаться коррекции: замещаться или временно сниматься положительными состояниями, специально вызываемыми с помощью организованных арттерапевтических занятий, а в некоторых случаях и закрепляться в чертах характера, вытесняя негативные реакции и состояния. Как результат психокоррекционного воздействия предполагалось понижение общего уровня фрустрации и повышение фрустрационной толерантности.

**Исследование** проводилось с 2006 по 2008 гг. и включало в себя несколько этапов: 1. Диагностика уровня фрустрации



подростков. 2. Проведение формирующего эксперимента (блок психокоррекционных арттерапевтических занятий в экспериментальной группе). 3. Повторное диагностирование подростков на выявление психокоррекционного воздействия (диагностика контрольной и экспериментальной групп). 4. Математически-статистическая обработка данных. 5. Интерпретация полученных результатов.

Всего в исследовании приняли участие 130 подростков (13-15 лет) из разных социальных групп (социально благополучных и социально неблагополучных). Главным критерием такого выбора групп стала необходимость выявления наибольшего спектра типов и направленностей реагирования на фрустрацию, а также уровня фрустрационной толерантности в подростковом возрасте.

В рамках данной статьи мы рассмотрим результаты эксперимента на примере социально неблагополучной группы подростков (55 человек).

Характеристика выборки. Работа с данной группой проводилась на базе вечерней сменной школы г. Сергиева Посада Московской области, где обучение проходит как в утренние, так и в вечерние часы. Вечерние занятия преимущественно посещают те, кто работает (основной контингент учащихся от 17 до 25 лет). Утренние занятия предназначены для подростков в возрасте от 13 лет (7, 8, 9 классы), которые по объективным причинам не могут обучаться в рамках средней общеобразовательной школы. Основной контингент учащихся составляют подростки с проблемами в поведении и развитии, большинство из которых стоят на учете в милиции за антиобщественное поведение (драки, воровство), токсикоманию, употребление наркотиков.

Объект исследования – эмоциональные отклонения, возникающие у подростков в состоянии фрустрации. Предмет – психокоррекция эмоциональных отклонений, подростков в состоянии фрустрации средствами арттерапии.

Предполагалось, что специальный комплекс арттерапевтических методик, направленный на выделенные показатели эмоциональных отклонений подростков в состоянии фрустрации, способствует их преодолению вследствие выработки конструктивного способа реагирования, повышения

фрустрационной толерантности, (путем создания и закрепления положительных психических состояний, замещения негативных состояний на положительные). Это стало основной гипотезой исследования.

#### Методы и методики исследования:

1. Констатирующий эксперимент (психодиагностические методики): тест рисуночной ассоциации Розенцвейга; вербальный фрустрационный тест (ВФТ Л. Собчик); сбор и изучение анамнеза подростков.

2. Формирующий эксперимент (блок арттерапевтических методик): рисуночные методики; авторская методика «флористический коллаж»; музыкотерапия; наблюдение и видеонаблюдение за испытуемыми.

3. Методы математической статистики: критерий Стьюдента.

На первом этапе исследования был осуществлен психодиагностический срез в группе социально неблагополучных подростков (55 человек). Использовались две методики на выявление фрустрированности: тест рисуночной ассоциации Розенцвейга и вербальный фрустрационный тест Л. Собчик (ВФТ). Как основные показатели, мы выделили типы и направления реакций личности в состоянии фрустрации, основываясь на критериях, разработанных в тесте рисуночной ассоциации Розенцвейга, а также общий уровень фрустрированности подростков (тест Розенцвейга, ВФТ Собчик).

#### Краткое описание методик:

Наиболее распространенной и всеобъемлющей методикой выявления реакций на фрустрацию является тест рисуночных ассоциаций Розенцвейга (состоит из 24 картинок-ситуаций, выявляет тип и направленность реагирования личности в ситуации фрустрации), ответ по каждому показателю оценивается в 1 балл. Уровень, равный 8-ми баллам, оценивается как норма, соответствующая реакциям в рамках фрустрационной толерантности. При обработке данных выделяются следующие показатели: типы реакций: **OD**(obstacle-dominance)-фиксация на препятствии, т.е. препятственно-доминантный тип: главная роль отводится препятствию, вызвавшему фрустрацию; **ED**(ego-defense)-фиксация на самозащите, т.е. эго-защитный тип: «Я» субъекта играет наибольшую роль, субъект осуждает кого-нибудь или берет ответствен-

ность на себя, или отрицает ответственность вообще; **NP**(need-persistive)- разрешение ситуации, т.е. необходимо-упорствующий тип: субъект готов разрешить фрустрирующую ситуацию, принять на себя обязанность сделать необходимые исправления.

#### Направления реакций:

**Е** (extrapunktive) – экстрапунитивные, реакция направлена на окружение в форме подчеркивания степени фрустрационной ситуации, в форме осуждения внешней причины фрустрации; **И** (intropunitive) – интропунитивные – реакция направлена на самого себя, субъект принимает вину или же берет на себя ответственность за исправление этой ситуации; **М** (impunitive) – импунитивные – фрустрирующая ситуация рассматривается субъектом как малозначительная или же как нечто, что может быть исправлено [4; 8].

Помимо теста Розенцвейга нами использовался вербальный фрустрационный тест (ВФТ) Л. Собчик, где сила и направленность фрустрации определяется опосредованно, с учетом значимости как фрустрирующего лица, так и фрустрируемой личностно значимой ценности [5]. При обработке данных выявляется усредненная оценка степени фрустрированности по каждой ценностной категории и по фрустраторам, в соответствии с этим подсчитывается общий уровень фрустрации. Из ВФТ для целей нашего исследования был выбран один показатель – общий уровень фрустрации подростка.

В ходе формирующего эксперимента предполагалась динамика изменений по показателям фрустрации - тип и направленность реагирования, общий уровень фрустрации в сторону повышения фрустрационной толерантности и понижения уровня фрустрированности. К толерантным реакциям по направленности реагирования, в соответствии с положением методики Розенцвейга, относится показатель М; также Е и И, в том случае, когда они не превышают 33,3% от общего количества ответов по тесту. Высокий показатель ЕД и ОД в сочетании с Е говорит о повышенной фрустрированности и неконструктивном реагировании в отношении окружающей среды, в то время как ЕД и ОД в сочетании с И указывает на склонность субъекта к самообвинению; показатель NP указывает на-

правленность испытуемого на разрешение ситуации [4]. В соответствии с ВФТ фрустрационная толерантность, как устойчивая норма хорошо контролируемой личности, оценивается от 3-х до 4-х баллов, ниже 3-х баллов - как склонность субъекта к самообвинению, а при более 4-х баллов до 6-ти – ярко выраженная внешнеобвиняющая фрустрированность [5].

В результате полученных данных на уровне 1-го диагностического среза стало очевидным преобладание повышенного уровня фрустрации среди подростков социально неблагополучных групп. С целью повышения уровня конструктивных типов реагирования в ситуации фрустрации и повышения фрустрационной толерантности, а также снижения общего уровня фрустрированности, мы осуществили формирующий эксперимент. Для получения достоверных результатов эксперимента стало необходимым разделить общее число испытуемых на контрольную и экспериментальную группы, с целью последующего их сравнения между собой по выделенным показателям. Принцип деления групп: идентичность по возрасту, гендерному составу, а также сходство по личностным характеристикам, включающим в себя те показатели, по которым отслеживается формирующее воздействие. Необходимо отметить, что экспериментальные группы формировались с учетом желания подростков, так как одним из основных правил проведения арттерапевтической работы является добровольное участие [7], в связи с этим на этапе комплектации групп была вероятна некоторая разница в диагностических параметрах отдельных испытуемых.

В исследовании мы исходили из положения Н.Д. Левитова о том, что именно искусство и природа способно вызывать ряд положительных эмоциональных переживаний (состояний), которые при повторных ситуациях могут закрепляться как черты характера, становясь устойчивыми свойствами личности, вытесняя при этом негативные переживания (состояния) [3], в данном случае - негативные состояния, вызываемые фрустрацией.

Проводимые арттерапевтические занятия были направлены на создание у детей таких положительных психических состояний, как спокойствие, уверенность, удо-

вольствие, заинтересованность, радость, а также на снятие негативных эмоциональных состояний.

Для психокоррекционной работы были подобраны и разработаны арттерапевтические занятия (всего 14), удобные для применения в рамках школы. Занятия проводились во внеурочное время (классные часы по 45 минут) 1 раз в неделю с каждой группой. Психокоррекция включала в себя несколько этапов: подготовительный (4 занятия), вводный (4 занятия), основной (6 занятий). На уровне подготовительного этапа предполагалось установление контактов, сплочение группы, а также создание доверительных отношений для дальнейшей углубленной работы; во вводном цикле акцент делался на усвоение работы с художественно выразительными средствами, посредством которых можно выражать эмоциональные состояния. Основной этап включал в себя целенаправленную психокоррекционную работу по созданию, выражению и закреплению положительных эмоциональных состояний.

Блок арттерапевтических методик:

1. Рисуночные занятия (4 занятия).  
2. Авторская методика «Флористический коллаж» (10 занятий). 3. Музыкалотерапия (применялась в 3-х занятиях).

Краткое описание методик формирующего эксперимента:

1 блок: Рисуночные занятия. Оборудование: бумага, цветные карандаши.

Занятие №1. Рисунок по кругу. Групповое рисование по очереди (сплочение группы, осознание значимых чувств). Занятие №2. Рисование фигур. Снятие эмоционального напряжения (релаксация); освобождение от негативных эмоций (рисование геометрических фигур с закрытыми глазами, не отрывая руки от листа). Занятие №3. «Язык звука и цвета». Рисование эмоционального состояния, вызванного прослушанным музыкальным произведением, с помощью художественно выразительных средств. Занятие №4. «Я-реальный, я-идеальный». Рисование себя реального и идеального, сравнение образов (работа с характером). Проработка положительных и отрицательных психических состояний, черт характера.

Авторская методика «Флористический коллаж»:

Оборудование: флористический мате-

риал различных фактур (листья и кора деревьев, веточки ели, мох, морские ракушки, камушки, желуди, каштаны, веточки шиповника и др.), крышки коробок.

Занятие №5. Знакомство с флористическим коллажем. Коллаж-упражнение: «Ритм». Составить коллаж; показать ритм: статичный - динамичный. Занятие №6. «Флористический коллаж в холодной гамме: Ранняя весна». Создание образа ранней весны, выражение чувств и мыслей с помощью флористического материала. Занятие №7. «Флористический коллаж в теплой гамме: Листопад». Составить коллаж в теплой цветовой гамме. Занятие №8. Флористический коллаж: «Родная природа». Составление коллажа-пейзажа; осознание своего внутреннего эмоционального состояния и выражение его посредством художественного образа родной природы.

Основной психокоррекционный блок: Занятие №9. Флористический коллаж: «Язык звуков». Занятие №10. Флористический коллаж: «Времена года» (занятия с применением музыкотерапии). С помощью материала изобразить то природное состояние, которое вызывали прослушанные звуки и музыкальные произведения. Занятие №11. Флористический коллаж: «Мои эмоции: чувствуем, осознаем, выражаем!». Изобразить состояние или чувство, используя соответствующий по цвету и фактуре флористический материал. Создать наиболее положительную эмоцию-состояние. Занятие №12. Флористический коллаж: «Характер человека». Составить какую-то 1 черту характера (чувство или состояние); собрать из всех составленных состояний один целостный характер; сформировать из этого характера «идеального» человека, поменяв негативные состояния на положительные, заменяя материалы в коробках, и перемещая коробки. Занятие №13. Флористический коллаж: «Я – реальное, я – идеальное». С помощью природного материала изобразить себя реального и идеального. Занятие №14. Флористический коллаж: «Я в группе». С помощью природного материала изобразить себя в группе; попытаться объяснить, каким образом было выражено социальное положение в коллективе.

Результаты проведенного эксперимента: оценка эффективности коррекционной работы блока арттерапевтических методик

Ниже приводятся данные, полученные в ходе 1-го и 2-го диагностических срезов, на примере контрольной и экспериментальной групп.

Экспериментальная группа. Результаты диагностики 1-го и 2-го срезов.

При сравнении результатов 1-го и 2-го срезов в экспериментальной группе (27 подростков) выявлены следующие данные: по типу и направленности реагирования в ситуации фрустрации (тест Розенцвейга) показатель OD повышается на 18,5%; ED понижается на 7,5%; NP снижается на 3,7%. Направленность реагирования E снижается на 14,8%; направленность I снижается на 22,2%; M повышается на 25,9%. Общий уровень фрустрации по ВФТ (вербальному фрустрационному тесту Л. Собчик) снижается на 48,1%.

Полученные результаты в экспериментальной группе указывают на повышение фрустрационной толерантности за счет снижения уровня фрустрированности во 2-ом срезе (повышение M на 25,9%, понижение E на 14,8%).

Контрольная группа. Результаты диагностики 1-го и 2-го срезов.

При сравнении результатов 1-го и 2-го срезов в контрольной группе (всего 28 подростков) выявлены следующие данные: по типу и направленности реагирования в ситуации фрустрации (тест Розенцвейга) показатель OD остается неизменным; ED незначительно снижается на 3,5%; NP повышается на 23%. Направленность реагирования E остается неизменной. Направленность I повышается на 3,5%. M, показатель фрустрационной толерантности, снижается на 3,5% и составляет 0% таких реакций от общего числа подростков контрольной группы. Общий уровень фрустрации по ВФТ незначительно снижается на 3,8%.

Полученные результаты в ходе сравнения 1-го и 2-го срезов в контрольной группе не отражают значимых изменений по направленности реакций. По типу реагирования наблюдается снижение ED (на 3,5%) и повышение NP (на 23%). Повышения уровня фрустрационной толерантности у подростков контрольной группы не выявлено.

У отдельных подростков экспериментальной группы выявлено снижение максимального количества ответов по показателю E (повышенная фрустрированность) с 21 до 15 (из 24-х ответов), что свидетельствует о значительной динамике изменений на личностном уровне некоторых подростков, в то время как в контрольной группе такой динамики не обнаружено.

Для достоверного подтверждения изменений показателей фрустрации подростков вследствие проведенных арттерапевтических занятий, сравнивались диагностические данные 2-го среза контрольной и экспериментальной (психокоррекционной) групп. Затем данные эксперимента прошли математически-статистическую обработку при помощи критерия Стьюдента. Результаты показали, что на уровне 2-го среза обнаружены значимые различия между группами. Методика является эффективной по параметрам OD, M и ВФТ для подростков социально неблагополучных групп.

Интерпретация полученных данных.  
Наиболее значимые различия среди подростков контрольной и экспериментальной групп обнаружены по параметру M (тест Розенцвейга), который характеризует фрустрационную толерантность. По этому показателю в экспериментальной группе наблюдается значительная динамика изменений: с 7,4% до 33,3% во 2-м срезе, то есть на 25,9% выше, что является значимым изменением. В то же время в контрольной группе наблюдается обратная динамика изменений: показатель M с 3,5% снижается до 0% во 2-м срезе. Таким образом, мы можем утверждать, что по данному параметру формирующий эксперимент с применением арттерапевтических занятий работает и имеет существенное психокоррекционное воздействие. Заметно снижение уровня фрустрации по данным ВФТ Л. Собчик, здесь средний балл фрустрированности в экспериментальной группе снизился на 48,1%. В то время как в контрольной группе данные по этому показателю, как в первом так и во втором срезах, остаются практически неизменными. Также вследствие психокоррекционного воздействия в экспериментальной группе заметно изменился параметр OD (препятственно-доминантный тип реагирования), где главная роль уделяется препятствию, вызвавшему фрустрацию. OD повышается на 18,5% (с 3,7% до 22,2%), а ED снижается на 7,5% (с 74,1% до 66,6%). Данный результат указывает на

повышение уровня контроля подростков за способом выражения эмоций.

Подводя итог проведенному исследованию, можно утверждать, что специально организованные арттерапевтические занятия способствуют повышению уровня фрустрационной толерантности подростков. Показатель фрустрационной толерантности М (тест Розенцвейга) в экспериментальной группе значительно повысился, показатель уровня фрустрации по ВФТ существенно сместился с внешнеобвиняющего и агрессивного в сторону устойчивой нормы хорошо контролируемой личности. Кроме того, смещается тип реагирования в состоянии фрустрации с внешнеобвиняющих (ED) на препятственно-доминантный тип (OD). В целом гипотеза исследования подтвердилась.

Результаты исследования имеют актуальное значение для психокоррекционной работы с асоциальными, трудными подростками. Преимущество выбранного и апробированного в исследовании метода арттерапии заключается в доступности и мобильности его применения, а положительные эмоциональные состояния, вызываемые с его помощью, продемонстрировали способность не только снимать негативные фрустрационные состояния, но и замещать их, что было доказано в ходе эксперимента. Особенно важной такая динамика смены психических состояний является в подростковом возрасте, в самый ответственный кризисный этап формирования характера личности. Именно при повторении психические состояния имеют свойство закрепляться в чертах характера [3], соответственно этому положению в работе с подростками совершенно необходима специально организованная коррекционная деятельность, способствующая созданию положительных психических состояний, что может стать ключом к формированию характера. Получение положительного эмоционального опыта способствует развитию конструктивных реакций в сложных жизненных ситуациях, а следовательно, и повышению социальной адаптивности подростка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Левитов Н.Д. От фрустрации к агрессии // Психологический журнал. 1990, №5. С. 116-120.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967, № 6. С. 118-129.
3. Левитов Н.Д. Психология характера. М.: Просвещение, 1956. С. 106.
4. Лукин С.Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации Розенцвейга (руководство по использованию). Изд. 2-е. СПб., 1993.
5. Собчик Л.Н. Вербальный фрустрационный тест // Московский психологический журнал. 2004, №7.
6. Тарабрина Н.В. Экспериментально-психологическое и биохимическое исследование состояний фрустрации и эмоционального стресса при неврозах. Дис. канд. психол. наук. Л., 1973.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. СПб., 1998.
8. Rosenzweig S. The picture-association method and its application in a study of reaction to frustration // J. Pers. 1945. 14. P. 3-21.

E. Yangicher

#### THE PRACTICE OF ART THERAPY TO CORRECT EMOTIONAL DEVIATIONS IN THE STATE OF FRUSTRATION DURING DEVELOPMENT AGE OF DISADVANTAGED GROUPS

*Abstract.* The results of research in correction emotional deviations in the state of frustration during developmental age of disadvantaged groups are considered in this article. Inspected the types and directions reactions in the state of frustration, frustration tolerance, the level of frustration; analyzed the correction influence art therapy on these frustration components.

*Key words:* frustration, emotional deviations, teenagers of disadvantaged groups, art therapy.

## РАЗДЕЛ III.

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.74

Резванцева М.О.

#### ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К СВЕРСТНИКАМ И УРОВНЯ РАЗВИТИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ\*

*Аннотация.* Эмоциональная чувствительность к сверстникам является необходимым психологическим качеством для успешного взаимодействия людей. В подростковом возрасте происходит переход из сферы непосредственного общения в сферу знаковой культуры, что предполагает индивидуализацию деятельности подростка и развитие его интеллекта. Экспериментально доказано, что чем выше у подростков степень эмоциональной чувствительности к сверстникам, тем ниже уровень развития невербального интеллекта и наоборот, чем ниже степень резонансности с эмоциональными оценками сверстников группы, тем выше степень невербального интеллекта.

*Ключевые слова:* эмоциональная чувствительность, знаковая культура, индивидуализация деятельности, резонансность, невербальный интеллект.

Проблема межсубъектного взаимодействия особенно значима в подростковом возрасте, когда закладываются основы личностного развития, мировоззрения и рефлексии подростков, происходит сознательное экспериментирование с собственными отношениями и с отношениями с другими людьми. Возможность широкого общения со сверстниками подростков становится условием их вхождения вначале в группу одноклассников, а затем и в профессиональную группу и взрослую жизнь [Божович Л.И. 1968; Крайг Г. Цукерман Г.А. 1991; Фильдштейн А.И. 1994 и др.]. Ведущей деятельностью подростков является интимно-личностное общение со сверстниками [Д.Б. Эльконин 1994]. Успешное общение и взаимодействие со сверстниками предпола-

гает развитый уровень эмоциональной чувствительности к ним.

Эмоциональная чувствительность играет важную роль в установлении непосредственных связей с людьми, дружеских отношений и сексуальном общении. Постепенное развитие эмоциональной чувствительности в онтогенезе в нечетные периоды периодизации изучает Д.Б. Эльконин, экспериментально исследуют Лисина М.И. [1978], Запорожец А.В. [1973], Смирнова Е.О. и др. И.В. Шабельниковым создается методика, при помощи которой измеряется степень эмоциональной чувствительности человека к группе и появляется возможность выразить ее математически [И.В. Шабельников 2003]. Под эмоциональной чувствительностью подростков к сверстникам мы понимаем степень совпадения эмоциональных оценок подростком одноклассников с общегрупповыми эмоциональными оценками сверстников. Развитие эмоциональной чувствительности у подростков определяется особенностями онтогенеза и внутрисемейного взаимодействия. Согласно исследованиям профессора В.К. Шабельникова, с позиций функционально-системного подхода подростковый возраст характеризуется не просто интимно-личностным общением со сверстниками, а переходом ребенка из сферы непосредственного общения со сверстниками в сферу знаковой культуры и будущей профессиональной деятельности. «При смене возрастной эпохи ребенок переходит из одного слоя социальных отношений в следующий слой, осваивает этот уровень культуры, развертывая в нем свою деятельность» I [В.К. Шабельников 2004, 470]. Степень этого перехода различна у подростков из

---

\* © Резванцева М.О.

разных культур. В европейской культуре «сформировалась последовательность слов, отражающая долгую историю смены общественных формаций, происходившей в этом регионе. Сохранность этно-родовых отношений у ряда народов Азии и России еще не требует обязательного включения человека в идеальную знаковую культуру, осваиваемую в игре и обучении» I [там же, 484]. Соответственно, подросток из родовой семьи будет обладать высоким уровнем эмоциональной чувствительности к окружающим людям, т.к. она необходима в совместном взаимодействии и во многом определяет его жизнь внутри семьи. Подросток из нуклеарной городской семьи в меньшей степени обладает эмоциональной чувствительностью к окружающим, т.к. его жизнедеятельность больше зависит от его собственных знаний и умений ориентироваться в социальных требованиях. Поэтому он активнее развивает индивидуальные формы деятельности и интеллекта. В связи с тем, что нашими испытуемыми были московские подростки разных национальностей и из разных типов семей (расширенных родовых и нуклеарных городских), мы предполагаем, что они в различной степени обладают эмоциональной чувствительностью к сверстникам, а также разным уровнем перехода к знаковой культуре, а именно разным уровнем развития невербального интеллекта.

В западной психологии в развитии интеллекта у подростков выделен переход к формально-логическим операциям [Ж.Пиаже, Дж.Брунер и др. 1963]. Л.С.Выготский также считал, что подросток, впервые овладевая процессом образования понятий, переходит к новой высшей форме интеллектуальной деятельности - к мышлению в понятиях. Функция образования понятий в переходном возрасте, как подчеркивал Л.С.Выготский, есть молодое и нестойкое приобретение интеллекта [18, 805]. Мы рассматриваем степень невербального интеллекта как один из показателей перехода подростков к овладению знаками. С помощью матриц Ровена можно выяснить уровень развития невербального интеллекта, установление причинно-следственных связей и др.

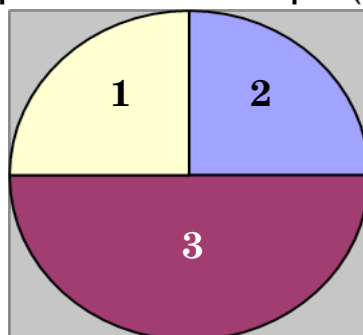
Мы предположили, что если основная ориентировка подростка сохраняется на уровне межличностных отношений и

он обладает высокой степенью совпадения эмоциональных оценок сверстников с оценками группы, то он в меньшей степени будет интересоваться геометрическими фигурами, т.е. знаковой сферой и, следовательно, уровень невербального интеллекта будет ниже. Соответственно, чем ниже степень эмоциональной чувствительности к сверстникам у подростка, тем лучше он ориентируется в знаковой сфере, и показатели невербального интеллекта ожидаются высокие.

Для доказательства этих положений необходимо было осуществить следующее: 1) сначала выявить степень эмоциональной чувствительности к сверстникам у подростков всей выборки. Затем выделить по данному показателю контрастные экспериментальные группы; 2) выявить различия в показателях невербального интеллекта у подростков с высокой и низкой эмоциональной чувствительностью к сверстникам; 3) для подтверждения полученных показателей по степени эмоциональной чувствительности подростков выявить их социометрический статус в классе; 4) сопоставить полученные данные и на их основе описать взаимосвязь эмоциональной чувствительности к сверстникам и уровень развития невербального интеллекта у подростков. В исследовании были использованы методики: для диагностики степени эмоциональной чувствительности к сверстникам – метод матричного анализа И.В.Шабельникова: для диагностики невербального интеллекта – тест возрастающей трудности (методика Равена); для определения социометрического статуса подростков в классе – методика «социометрия». Для обеспечения достоверности полученных выводов применялись методы математической статистики (Для выявления различий в уровне исследуемого признака t-критерий, метод ранговой корреляции Ч.Спирмена), пакет программ математической статистики SPSS 12.0 для Windows. В эксперименте принимали участие учащиеся 9 классов средней школы № 1574 г. Москвы в количестве 60 человек в возрасте 15-16 лет.

На первом этапе экспериментального исследования была изучена эмоциональная чувствительность к сверстникам по методике матричного анализа И.В.Шабельникова. Эта методика позволяет анализировать способности подростков ориентироваться

Показатели степени резонансности к сверстникам у подростков всей выборки (n=60) в %



- 1 высокая степень резонансности      3 средняя степень резонансности  
2 низкая степень резонансности

в эмоциональных характеристиках сверстников. Метод заключается в специальной матричной обработке системы ранжированных прилагательных, даваемых каждым испытуемым всем другим членам группы. При характеристике каждого испытуемого сравнивались все оценки, даваемые этому испытуемому другими членами группы по различным прилагательным, с его собственными оценками и вычислялась степень совпадения этих оценок как показатель степени резонансности к одноклассникам. В результате были получены следующие данные (см. диагр. 1).

Как показано в диаграмме 1, в исследуемой выборке преобладает группа со средней степенью эмоциональной чувстви-

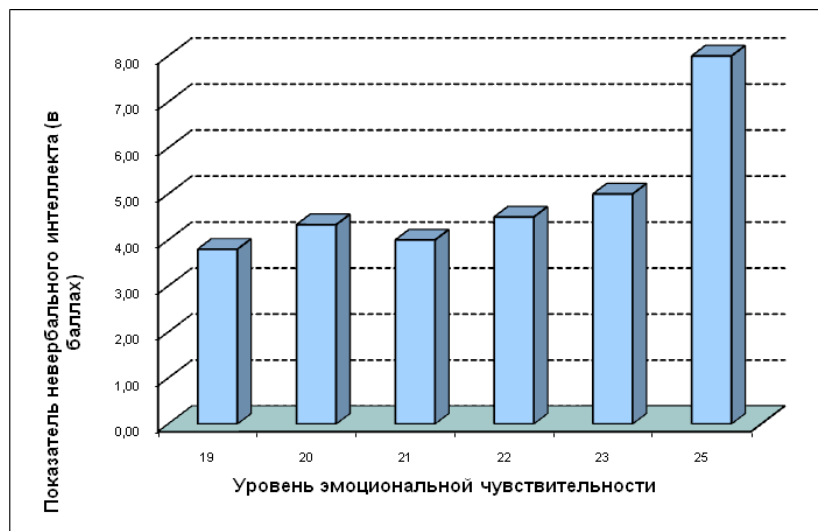
тельности к сверстникам (50%), а группы с высокой и с низкой степенью эмоциональной чувствительности подростков к сверстникам представлено меньшим количеством (по 25%). В зависимости от задачи работы: изучить взаимосвязь степени эмоциональной чувствительности к сверстникам и уровень невербального интеллекта подростков, мы в дальнейшем сравнивали экспериментальные показатели групп с высокой и низкой степенью резонансности к одноклассникам.

После проведения методики Ровена на исследование уровня развития невербального интеллекта были получены такие данные (см. диагр. 2).

Как показано в диаграмме 2, у подро-

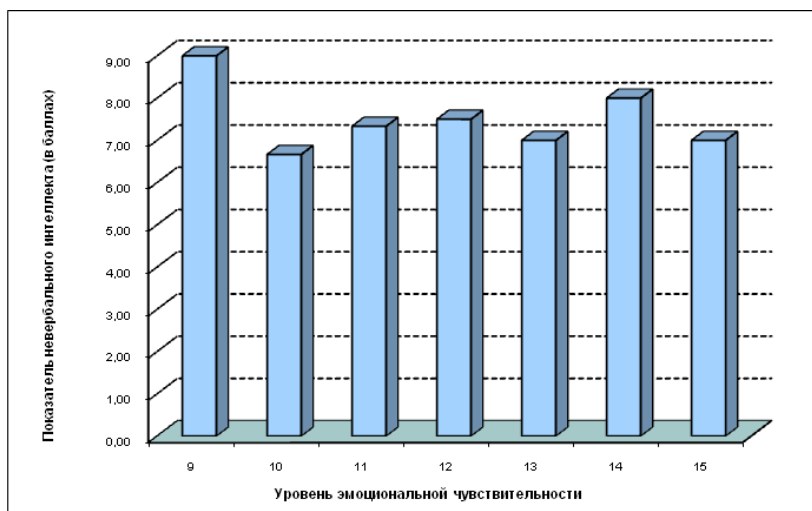
Диаграмма 2

Сравнительные данные группы с высоким уровнем эмоциональной чувствительности к сверстникам и уровнем невербального интеллекта по методике Равена (n=15).





**Сравнительные данные группы с низким уровнем эмоциональной чувствительности к сверстникам и уровнем невербального интеллекта по методике Равена (n=15).**



твов с высокой степенью резонансности к сверстникам преобладают 3-5 баллов по методике Равена, что соответствует низким уровням развития невербального интеллекта.

Затем аналогичная процедура исследования была проведена с группой с низкой степенью резонансности к сверстникам и получены следующие результаты.

Как показано в диаграмме 3, у подростков с низкой степенью резонансности к сверстникам преобладают 7-6 баллов, т.е. наиболее высокие уровни развития невербального интеллекта.

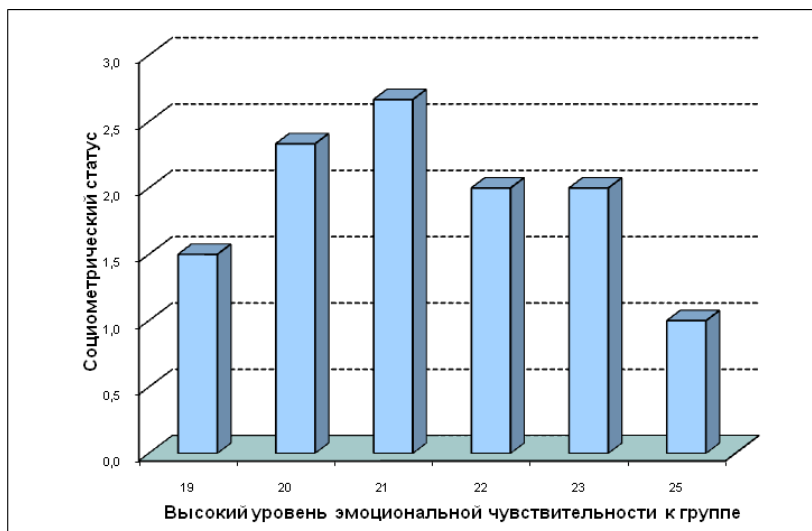
Для подтверждения данных, полученных по методике ММА Шабельникова

И.В., проводилась методика «социометрия», позволяющая выявить статус подростка в классе. Как доказано автором методики матричного анализа, уровень эмоциональной чувствительности напрямую взаимосвязан с социальным статусом испытуемых. В нашем эксперименте это также подтвердилось.

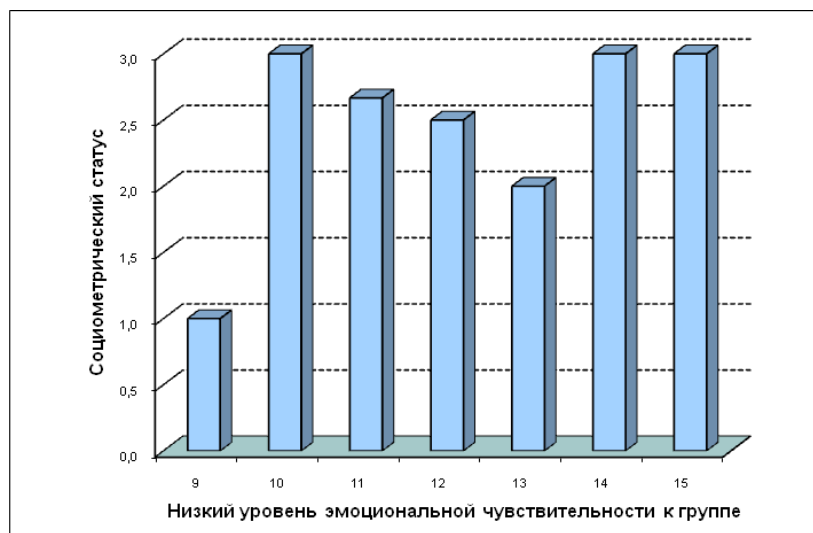
Как показано в диаграмме 4, у подростков с высокой степенью резонансности к сверстникам преобладает социометрический статус 1,2, т.е. их статус в классе достаточно высокий.

Аналогично исследовался социометрический статус подростков с низкой сте-

**Сравнительные данные группы с высоким уровнем эмоциональной чувствительности к сверстникам и социометрическим статусом в классе (n=15), где 1-лидеры, 2- предпочитаемые, 3-принятые, 4- отвергнутые.**



**Сравнительные данные группы с низким уровнем эмоциональной чувствительности к сверстникам и социометрическим статусом в классе (n=15).**



пенью резонансности к сверстникам.

Как показано в диаграмме 5, у подростков с низкой степенью резонансности к сверстникам преобладает социометрический статус 3, т.е. их статус в классе не высокий.

Таким образом, предварительные результаты показали, что у подростков с высокой степенью резонансности к эмоциональным оценкам одноклассников ниже показатели невербального интеллекта и выше социометрический статус в классе, чем у подростков с низкой степенью резонансности, что необходимо доказать с применением методов мат. статистики с помощью пакета SPSS 12.

В результате математической обработки были получены данные, что существуют статистически значимые различия между группой с высокой и низкой степенью эмоциональной чувствительности к оценкам одноклассников ( $t=,000$ ). Также была выявлена значимая взаимосвязь между уровнем эмоциональной чувствительности к сверстникам, невербальным интеллектом и социометрическим статусом подростков в классе.

Примечание: знаком «-» в таблице обозначена отрицательная корреляция. Коэффициент корреляции Спирмана, рассчитанный с уровнем значимости 0,05, в таблице отмечен знаком «\*», с уровнем значимости 0,01 – знаком «\*\*».

Как показывают результаты исследования (таблица 1), существует отрицательная корреляция между высокой степенью резонансности к сверстникам и уровнем невербального интеллекта и положительная корреляция между низкой степенью резонансности к сверстникам и уровнем невербального интеллекта.

Обсуждение результатов. Проблема взаимосвязи интеллектуального развития подростков и эмоциональных оценок сверстников достаточно новая в психологии. Традиционно рассматривались порознь мышление или интеллект подростков [Ж. Пиаже 1994; Дж. Брунер, Guilford 1967; З.И. Калмыкова 1981; Э. Кестер 1976; О.Н. Гарнец 1979; Ж.А. Балакшина 1995 и др.] и отдельно их взаимодействие со сверстниками в качестве ведущей деятельности [Д.Б. Эльконин 1995; М.И. Лисина, А.В. Петровский 1982; А.А. Бодалев 1995; А.М.

Таблица 1

	Уровень нев. интеллекта	Высокий соц. статус	Низкий соц. статус
Высокая степень резонансности к сверстникам	-0,549**	0,761*	0,078
Низкая степень резонансности к сверстникам	0,667**	0,275	0,597*

Прихожан 2000 и др.]. Однако в настоящее время московские подростковые группы не однородны по национальному составу, в них входят ученики из разных типов семей (городских нуклеарных или расширенных родовых), кроме того, время их проживания в Москве так же различно. Как показали наши экспериментальные данные, не все подростки одинаково переходят от непосредственного межличностного общения со сверстниками в сферу интеллектуальной знаковой культуры.

У четверти экспериментальной группы выявлены более высокие показатели совпадения в эмоциональных оценках сверстников с индивидуальным мнением подростков. У этих испытуемых оказался в меньшей степени развит невербальный интеллект, но выше социальный статус в группе. Это отчасти совпадает с экспериментальными данными И.В. Шабельникова [2000], который доказал, что высокостатусные ученики отличались более высокой степенью резонансности к группе. Это также согласуется с исследованиями, выполненными в другой научной логике. Б.М. Теплов, И.П. Павлов подчеркивали разделение людей по типу нервной деятельности и поведения на «художников и мыслителей». Е.Н. Максимова и др. [2001] выделяют в структуре знания школьников и взрослых интуитивную и рациональную составляющие взаимодействия субъекта с миром. Для группы с интуитивным отношением дается следующая характеристика: «Для испытуемых характерно отсутствие инициативы, доверчивость, отсутствие стремления к конкуренции, тревожность, импульсивность, полезависимость» [Максимова 55]. Э.А. Голубева [1997] подчеркивает творческое начало, а Изюмова С.А. [1995] отмечает в обсуждаемой группе развитые литературные способности. Мы также получили данные об их полезависимости, но только в эмоциональных оценках сверстников, об их высоком социальном статусе, но назвать их «художниками» можно с большой натяжкой прежде всего потому, что у них еще не выделились индивидуальные эмоциональные оценки, которые, по-видимому, предшествуют рефлексии. И соответственно, уровень невербального интеллекта этих испытуемых также оказался ниже. Высокая чувствительность к мнению группы и комфортность в эмоциональных оценках

подростков свидетельствуют об определенном авторитете группы для них и нежелании ей противостоять. Для развития же абстрактного мышления у подростка происходит последняя децентрация его ментального опыта, появляется способность абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль [Пиаже 1994]. Рассматриваемые подростки остаются под властью и защитой группы и в меньшей степени переходят к индивидуальной, знаковой, интеллектуальной и рефлексивной деятельности.

Также четверть группы – это подростки с низкой степенью эмоциональной чувствительности к мнению группы, более низким социальным статусом, но с более высокими показателями по невербальному интеллекту. В терминологии группы исследователей Е.Н.Максимовой и др. это: «Эмоционально устойчивые, расчетливые, рациональные, не доверяющие интуиции, рефлексивны, полнезависимы и т.д., это «мыслители» с выраженными математическими способностями [Голубева 1997; Изюмова 1995]. По данным М.А. Холодной [Холодная 1998] полнезависимость связана с рефлексивным опытом и эгоконтролем за своим поведением. Можно предположить, что у четверти наших испытуемых в наибольшей степени развит невербальный интеллект за счет индивидуально-рефлексивного движения в пространстве знаковой сферы и перехода из области непосредственного общения и авторитета группы в оценки к выработке самостоятельных оценок. Данных испытуемых можно отнести и к «мыслителям», и к «литераторам», и к «художникам», т.к. у них происходит отрыв от общегрупповых оценок и выработка индивидуальных эмоциональных оценок на основе интериоризированных ранее критериев. По нашим данным, разделение подростков проходит не по типу «мыслители и художники», а по типу, что требуется данному обществу: совместная или индивидуальная деятельность, эмоциональная чувствительность или рационализм. Данное разделение ближе к К.Г. Юнгу, который также указывал, что у человека вырабатывается индивидуальный психологический тип: субъекты с преобладанием разума противостоят чувственному, ощущающему

типу людей [Юнг 1995], но он объяснял это психоаналитически, через «влияние доминирующей функции».

Таким образом, теоретическая идея В.К. Шабельникова о том, что у подростков из разных культур и семей по-разному происходит переход от непосредственного общения со сверстниками в сферу знаковой культуры и индивидуальной интеллектуальной деятельности, подтвердилась. Конечно, затронутая тема нуждается в более глубоком и широком анализе и когнитивной сферы подростков, и сферы межличностных отношений. Однако полученные нами экспериментальные данные наглядно показывают сложность и неоднородность взаимодействия межличностной и интеллектуальной сферы подростков в условиях двух школьных классов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Максимова Е.Н., И.О.Александрова и др. Типология интуитивно-рационального и формирование структуры индивидуального знания. Психологический журнал. Т. 22. № 1. 2001. С. 43-60.
2. Шабельников В.К. Функциональная психология. М.: Академ. Проект, 2004.

3. Шабельников И.В. Особенности исследования межличностных отношений методом матричного анализа/ Вестник МГОУ. № 2 (26). 2006. М.: Изд-во МГОУ. С. 33.

M. Rezvanceva

#### CORRELATION OF EMOTIONAL SENSITIVITY TO CONTEMPORARIES AND A LEVEL OF DEVELOPMENT OF NONVERBAL TEENAGER'S INTELLIGENCE

*Abstract.* Emotional sensitivity to contemporaries is a necessary psychological quality for successful interaction of people. In teenager's age there is a transition from sphere of direct dialogue to sphere of sign culture that assumes an individualization of teenager's activity and development of its intelligence. Empirical studies prove that in adolescents emotional sensitivity to age peers negatively correlates with nonverbal intelligence levels: the higher the sensitivity, the lower the non-verbal intelligence development level and vice versa.

*Key words:* Emotional sensitivity, sign culture, non-verbal intelligence, individualization activity.

УДК 159.922.8:33

Филинкова Е.Б.

### ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ВЫБОРЕ ВИДА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию предпочтений старшеклассников в выборе вида экономической деятельности, а также сравнению степени сформированности профессионального выбора и выбора вида экономической деятельности. Изучались мотивы профессионального и экономического выборов, отношение старшеклассников к деньгам и способам их зарабатывания. В статье показано, что мотивы труда влияют как на выбор профессии, так и на выбор вида экономической деятельности, который делается прежде, чем оформился окончательный профессиональный выбор.

*Ключевые слова:* выбор вида эконо-

мической деятельности, мотивация и отношение к экономической деятельности, отношение к деньгам, профессиональное самоопределение, представления о необходимых условиях достижения успеха в жизни.

**Постановка проблемы.** Юношеский возраст – это период, когда интенсивно расширяются интересы личности, формируется мировоззрение, определяются жизненно важные цели и пути их достижения. Юность – это время самоопределения во всех жизненных сферах, наиболее значимой из которых на тот момент является сфера профессиональная. В становлении личности юноши и девушки значимость роли профессионального самоопределения

\* © Филинкова Е.Б.

подкрепляется все возрастающей в коллективном сознании ценностью профессии как фактора жизненного успеха. К этому следует добавить весомую общественную важность профессионального ориентирования молодежи, от которого во многом зависит уровень и направленность развития социума в будущем.

Объективные запросы общества на изучение различных аспектов проблемы профессионального самоопределения обусловили значительное количество психологических и педагогических исследований в обозначенной области. Давнюю традицию имеют исследования мотивов, факторов и условий профессионального выбора у старших подростков и юношей [2; 3; 5; 6; 8; 9; 11; 16; 17]. Исследования, ставящие во главу угла рассмотрение экономических мотивов профессионального выбора, немногочисленны [4; 10], и, кроме того, они весьма редко учитывают новые реалии общественной жизни и соответствующие им изменения в ценностных ориентациях, связанные с резким возрастанием ценности материального благополучия, появлением новых профессий и нового вида экономической активности – предпринимательства. Высокая значимость названных факторов обуславливает острую актуальность исследований экономических установок старшеклассников как основы их экономического самоопределения. Представления сегодняшних выпускников школ о видах экономической деятельности, о способах достижения экономического успеха, о трудовой деятельности и роли денег в достижении жизненных целей фактически определяют наше ближайшее завтра, создают основу и задают направление будущего социально-экономического развития страны. На наш взгляд, не профессиональное, а именно экономическое самоопределение молодежи, связанное с ориентацией выпускников учебных заведений на наемный труд или предпринимательство, как на два различных вида экономической деятельности, является не только первичным по отношению к профессиональному самоопределению, но и более социально значимым выбором.

Высокая научная и практическая актуальность проблемы определения экономических установок современной молодежи обусловила **цель** проведенного нами в

2007 г. исследования – изучение представлений старшеклассников о выборе вида экономической активности как способа достижения жизненного успеха. **Предмет исследования** – представления старшеклассников о способах достижения успеха в жизни.

Названная цель была конкретизирована в **задачах исследования**:

- \* изучить предпочтения старшеклассников в выборе вида экономической деятельности;

- \* изучить мотивы выбора вида экономической деятельности;

- \* изучить представления старшеклассников о необходимых условиях достижения успеха в жизни;

- \* изучить отношение старшеклассников к деньгам и способам их зарабатывания.

В качестве **гипотезы исследования** выступало предположение о том, что выбор вида экономической активности взаимосвязан с основными мотивами трудовой деятельности.

**Объект исследования:** учащиеся 10 (65%) и 11 классов (35%) Центра образования г. Москвы. Общее количество участников исследования – 119 человек, из них юношей – 53 человека (44,5%), девушек – 66 человек (55,5%). Все старшеклассники учатся в специализированных классах по четырем профилям: филологический, экономико-географический, биолого-химический и физико-математический. Школа, являвшаяся эмпирической базой исследования, спрофилирована на подготовку в ведущие высшие учебные заведения г. Москвы.

**Метод исследования** – стандартизированное интервью по специально разработанной для данного исследования программе, включающее открытые и закрытые вопросы, шкалы наименований и порядковые шкалы.

**Методы обработки результатов:** описательная статистика, контент-анализ, Хи-квадрат Пирсона, критерий Фишера.

**Основные результаты исследования**  
**Предпочтения старшеклассников в выборе вида экономической деятельности.** Первоначально старшеклассникам предлагалось ответить, где они хотели бы работать в будущем и почему. Все участники опроса разделились на три приблизительно рав-

ные группы: чуть большее предпочтение старшие школьники отдают работе по найму в частной организации (41,1%), вторым по количеству выборов явился выбор предпринимательства (32,7%), третью количественную группу составили старшекласники, выбравшие работу в государственной организации (24,3%), два человека не дали ответ (1,6%). Таким образом, между двумя видами экономической деятельности ученики 10-11 классов явно (в 65,4% случаях) предпочитают работу по найму (табл. 1).

Общая степень осознанности, сформированности выбора вида экономической деятельности у старшекласников невысокая. Этот вывод сделан на основе следующих положений. Во-первых, приблизительно треть респондентов не смогли ответить на вопрос о том, почему был сделан именно такой выбор. Доли не указавших причины выбора среди школьников, предпочитающих госслужбу, работу в частной организации и ориентированных на создание своего бизнеса, равны 31%, 32% и 28% соответственно.

Во-вторых, среди ребят, указавших на предпочтение наемного труда, выделилась небольшая группа респондентов (4 человека, выбравших государственную службу, и 3 человека, выбравших коммерческую деятельность, 13% и 5% от соответствующей группы), либо сделавших случайный выбор («я еще не определилась»), либо выбирающих по остаточному принципу. Типичными для данного случая являются следующие высказывания: «Если работать на госслужбе, то мало платят, если быть владельцем собственного дела, то большая ответственность, остается – работать по найму», «Работа по найму меня не привлекает, а для собственного бизнеса я не подхожу, считаю себя недостаточно способным». Еще 3 старшекласника, изначально указавшие на предпочтение работы по найму в бизнесе, потом пояснили, что на самом деле желают иметь работу, либо сочетающую в себе черты государственной службы и работы в бизнесе («...В организации наполовину коммерческой, наполовину государственной. Государственная часть будет гарантировать пенсионный фонд, но зарплата в государстве очень маленькая»), либо ничего общего с ними не имеющую («Я хотел бы заниматься тем, что мне близко и дорого, и это никак не связано

с этими [представленными] тремя вариантами...»).

Таким образом, с учетом трети респондентов, не сумевших сформулировать причины предпочтения наемного труда, а также доли респондентов, характеризующейся случайной или негативной мотивацией выбора, получаем, что позитивно сформированная мотивация выбора конкретной области наемного труда присутствует только у *чуть более половины* (59%) старшекласников.

Мотивация выбора школьниками предпринимательства носит более определенный характер, ни одного ответа, связанного со случайным выбором или негативной мотивацией, нет. Позитивный осознаваемый выбор создания в будущем своего дела характерен для большинства (67%) старшекласников из этой группы.

В определенной степени приемлемость наемного труда или создания своего бизнеса для старшекласников можно объяснить через их оценку степени рискованности предпринимательской деятельности. Предпринимательство представляется школьникам наиболее рискованной после криминальной деятельности, азартных игр (в лотереи, игровые автоматы и т.п.) и занятий профессиональным спортом. Менее рискованными в сравнении с созданием своего дела школьники считают занятия творческой деятельностью, работу чиновником и самая нерискованная – работа в частной организации. Распределения во всех группах учащихся практически идентичны, за исключением того, что общая оценка риска открытия и развития своего дела будущими предпринимателями несколько ниже, чем в группах, выбирающих наемный труд.

В целом говорить о полноте и ясности представлений старшекласников о своей будущей экономической деятельности нельзя, экономическое самоопределение личности в ранний юношеский период окончательно не завершено, хотя основная часть работы личности над этой проблемой проделана.

Первоначально оформляется выбор между сферой наемного труда и предпринимательством, этот выбор к 15-17 годам сделан практически всеми. Одна треть старшекласников отдают предпочтение созданию своего дела, но большинство – два человека из трех – ориентируется в будущем на работу по найму. Дальнейший

## Мотивация выбора старшеклассниками вида экономической деятельности

Выбранный вид экономической деятельности		Мотивация выбора вида экономической деятельности	Показатель выбора	
			Кол-во высказываний	Доля высказываний, %
Наемный труд	Государственная служба	Возможность творчества и самореализации	9	40,9
		Полезность деятельности для государства и общества	4	18,2
		Самая доходная область	2	9,2
		Наличие льгот	1	4,5
		Перспективная работа	1	4,5
		Продолжение семейного дела	1	4,5
		Остальное не подходит	4	18,2
		<b>ИТОГО</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
		Объяснения не дали*	10	31,0
	Работа в частной организации	Высокая зарплата	13	32,5
		Творчество, самореализация	8	20,0
		Неограниченные возможности и свобода выбора деятельности, смены профессии	4	10,0
		Дает уверенность в завтрашнем дне, надежная работа	3	7,5
		Лучшие условия работы	2	5,0
		Перспективная работа	2	5,0
		Не требует много времени	1	2,5
		Востребованная работа	1	2,5
		Нерискованная работа	1	2,5
		Возможность быть независимым	1	2,5
		Возможность карьеры	1	2,5
		Наиболее приемлемая работа, остальное не подходит	3	7,5
		<b>ИТОГО</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
		Объяснения не дали*	19	32,0
	Предпринимательство	Независимость	11	33,3
		Высокий уровень дохода	10	30,3
		Возможность выбора дела по душе	2	6,0
		Возможность раскрыть себя, реализовать свои амбиции	4	12,1
		Просто хочется	1	3,1
		Статус в обществе	1	3,1
		Карьера	1	3,1
		Семейное дело	1	3,0
		Возможность создавать что-то новое	1	3,0
		У меня есть необходимые качества для успеха	1	3,0
		<b>ИТОГО</b>	<b>33</b>	<b>100</b>
		Объяснения не дали*	13	28,3

\* доля высказываний рассчитывается от общего количества высказываний в соответствующем разделе таблицы

выбор, связанный с конкретизацией сферы наемного труда, у учащихся 10-11 классов затруднен. Если большая часть старшеклассников – потенциальных предпринимателей характеризуется четко оформленными мотивами выбора работы на себя, то для половины потенциальных наемных работников характерно отсутствие ясно осознаваемых мотивов выбора государственной или частной организации. Возможно, что это означает либо малую значимость проблемы конкретизации сферы наемного труда в юношеском возрасте, либо низкий уровень осведомленности старших школьников о специфике работы в государственных и частных организациях и, соответственно, непонимание различий в трудовой деятельности в них, либо то и другое вместе (см. табл. 1).

**Соотношение экономического и профессионального самоопределения.** Мы сравнили степень сформированности экономического самоопределения (выбора вида экономической деятельности) и профессионального самоопределения (выбора отрасли народного хозяйства) старшеклассников. Оказалось, что ситуации в данном случае противоположные. Если практически все респонденты уже определились с выбором вида экономической деятельности, но только незначительное большинство (59% всей выборки) ясно понимает мотивы своего выбора, то в случае профессионального самоопределения практически все старшеклассники назвали мотивы выбора профессии, но сделать выбор в пользу определенной области знания (мы даже не говорим о профессии) смогли только три пятых

(62% всей выборки). Данный результат тем более удивителен, что все до одного (!) участники исследования назвали институты, в которые планируют поступать.

При разделении по группам, связанным с выбором вида экономической деятельности, выявились значительные различия. Наибольшая неопределенность в выборе профессиональной сферы оказалась у потенциальных предпринимателей – не смогли назвать не только будущую профессию, но даже широкую профессиональную область деятельности 54% от группы. Учащиеся, ориентирующиеся на создание своего дела, чаще всего указывали, что хотят быть бизнесменами (управляющими), но конкретизация отрасли народного хозяйства встречалась очень редко. Типовыми высказываниями являются следующие: *«хочу открыть свое дело»*, работать *«управляющим»*, *«что-нибудь в экономической сфере»*. Среди старшеклассников, выбравших наемный труд, уровень профессионального самоопределения оказался значительно выше: только одна треть (32%) опрошенных не дали ответа о выборе профессии или указали на выбор между 2-3 разнотипными профессиями, например, *«экономист или переводчик»*.

Сказанное означает, что у будущих предпринимателей вначале формируется желание работать на себя, а выбор конкретной отрасли хозяйства делается позднее (подтверждается вывод А.В. Бояринцевой). Потенциальные наемные работники также первоначально делают выбор вида экономической деятельности, затем оформляется предпочтение отрасли народного хозяйства, а уже в последнюю очередь делается выбор между государственной или частной структурой.

**Мотивация выбора вида экономической деятельности.** Основными мотивами выбора работы по найму у старшеклассников, принявших участие в исследовании, оказались мотивы достижения материального благополучия, самореализации и общественной полезности деятельности. Менее важными, но все же значимыми для молодых людей явились такие мотивы как гарантированность работы и заработной платы (уверенность в завтрашнем дне, стабильность, востребованность работы) и возможность продвижения по службе (перспективность работы, карьера). Отдельно

отметим выделение старшеклассниками наемного труда как деятельности, удовлетворяющей потребность в избегании риска и предоставляющей возможность не тратить на работу много времени, т.е. представляющей учащимся старших классов более легкой в сравнении с созданием собственного дела.

Старшеклассники, видящие свое будущее в коммерческой организации, объясняли, что в первую очередь их привлекает более высокая зарплата, чем у госслужащих, а во-вторых, значительно более широкие возможности развития профессиональных способностей. Относительно более высокий уровень самореализации в сфере бизнеса (по сравнению с государственной) в сознании школьников связывается: 1) с наличием более широкого спектра профессий и должностей; 2) с неограниченными возможностями смены профессий; 3) с большей независимостью работников коммерческой организации и 4) с прямым отнесением к коммерческой сфере так называемых «творческих» профессий (дизайнер, музыкант, архитектор, артист и т.п.). То есть основным фактором, обуславливающим большую привлекательность сферы частного бизнеса в сравнении с государственной службой, является наличие у работника в коммерческой сфере большей *свободы*.

Что же привлекает старшеклассников в работе на государство? Группа школьников, давших ответ о мотивах поступления на государственную службу, разделилась на три неравные части: большинство, планирующее заняться наукой и творческой деятельностью в НИИ, ВУЗах, медицинских центрах, государственных творческих коллективах («бюджетники») и меньшинство, готовящееся к работе в госструктурах («чиновники»). Единственный представитель третьей подгруппы – юноша, который выбирает военное дело, продолжая семейную традицию. Конечно, делать однозначные выводы из-за незначительности данной выборки (17 человек) невозможно, но тенденция определенно просматривается. В группе «бюджетников» в основном оказались ребята, планирующие заниматься *«интересным делом»* – 10 человек из 12. Доминирующий мотив в данном случае – самореализация. На втором месте по частоте встречаемости – мотив полезности деятельности (*«хочу помогать людям»*), юно-



ша, выбирающий профессию хирурга) – 2 человека. Других мотивов выбора работы на государство в данной подгруппе нет. В подгруппе будущих чиновников и мотивы, и соответствующая профессиональная ориентация другая. Трое из четырех старшеклассников, попавших в данную подгруппу, обозначили как ведущий мотив достижения материального благополучия (*«считаю эту деятельность более доходной и перспективной», «есть льготы», «данная сфера является достаточно прибыльной»*), на втором месте – мотив общественной полезности (*«желание принести пользу государству»*). Профессии, максимально удовлетворяющие заявленным потребностям, – «госслужащий», дипломат, экономист.

Самыми значимыми мотивами предпринимательского выбора являются мотив независимости (*«Владелец собственного дела – владелец собственной жизни. Зачем от кого-то зависеть?»*) и мотив достижения материального благополучия (*«...самая большая возможность зарабатывать серьезные деньги»*). В меньшей степени представлены мотивы самореализации и достижения определенного статуса в обществе.

Эти результаты подтверждают вывод А.В. Бояринцевой о том, что у потенциальных предпринимателей задолго до окончательного оформления интереса к той или иной сфере народного хозяйства оказывается сформированной типично предпринимательская иерархия мотивов трудовой деятельности, в которой главенствующая роль принадлежит мотивациям независимости и материального успеха [1; 12]. Добавим, что представления о возможностях удовлетворения ведущих потребностей личности в труде не только определяют выбор вида экономической деятельности, но и конкретную область наемного труда – работу на государство или на частное лицо.

Следует отметить еще одно обстоятельство. Представленные выше данные по мотивации выбора старшеклассниками наемного труда или предпринимательства в основном соответствуют многочисленным социологическим и психологическим исследованиям трудовой мотивации взрослых [7; 15]. Однако если в отношении мотивации предпринимательской деятельности налицо совпадение результатов, полученных как в нашем, так и в других исследованиях, то в части результатов, касающихся

мотивации трудовой деятельности будущих наемных работников, соответствие неполное. По данным социологов, главным для всех групп наемных работников является мотив материального благополучия (получения заработка), а вторым по значимости – мотив стабильности, гарантированности заработка. Далеко в отрыве от доминирующих мотивов на третьем месте находится мотивация самореализации, а мотивы общественной полезности деятельности для взрослых почти незначимы. В нашем же исследовании мотивация самореализации заявляется школьниками как ведущая, наравне с мотивацией материального успеха, а мотивы полезности деятельности для социума находятся на третьем месте. Логично объяснить расхождение трудовых мотивов взрослых и старших школьников некоторой идеализацией трудовой деятельности школьниками, что обусловлено отсутствием производственного и жизненного опыта в целом.

**Представления старшеклассников о необходимых условиях достижения успеха в жизни.** В исследовании респондентам предлагалось проранжировать семь факторов по степени необходимости для достижения жизненного успеха, где 1 место занимает самое необходимое, а 7 – наименее необходимое (табл. 2).

На первое место старшеклассниками в качестве максимально необходимого условия достижения успеха в жизни были поставлены личностные свойства (целеустремленность, настойчивость и т.д.). Второе место по степени влияния на успех в жизни заняло получение качественного образования. Почти на 1,5 балла отстает средний ранг такого фактора достижения жизненного успеха, как «здоровье» от двух ведущих факторов. С другой стороны, здоровье определено необходимым «полезных связей», занявших 4 место в иерархии. Кроме полезных связей, к малозначимым факторам достижения успеха в жизни были отнесены деньги и удачное стечение обстоятельств. Совсем незначимым условием жизненного успеха показалось школьникам наличие наставника.

Фактически ответы респондентов позволяют говорить о доминанте в сознании старшеклассников *внутренних условий* (прежде всего, личность и образование, а затем здоровье) достижения успеха в жизни

над внешними по отношению к человеку условиями. О личностных факторах успеха в жизни мы подробнее поговорим далее, сейчас же обратим внимание на высокое второе место образования в качестве значимого фактора жизненного успеха. Объясняется уважительное (что нетипично) отношение школьников к образованию в данном случае просто – почти все старшекласники, принявшие участие в исследовании (97%), собираются поступать в ведущие высшие учебные заведения страны (МГУ, МГИМО, РУДН, МГСУ, МАТИ и т.д.), четверо юношей (3%) планируют поступать в военные училища. Как было показано нами ранее [13; 14], именно ориентация на *престижный* ВУЗ позволяет оценивать образование в качестве важнейшего фактора экономических достижений в жизни.

Хочется подчеркнуть высокую степень определенности ближайшего будущего у старшекласников. Респондентам предлагалось выбрать из нескольких вариантов ответа на вопрос о том, что они собираются делать после окончания школы. Варианты «пойду работать», «ничего не буду делать» и «не знаю, еще не определился» не выбрал ни один человек. Это говорит не только о сформированности жизненных планов учащихся на ближайшие 5-7 лет, но и об однозначной нацеленности их на продолжение учебы, тем самым подтверждая ее ценность для выпускников школ (см. табл. 2).

Между представлениями групп школьников, ориентированных на работу по найму, и школьниками, ориентированными на предпринимательство,

обнаружены существенные различия. Потенциальные предприниматели придают значительно меньшую значимость удачному стечению обстоятельств и здоровью как факторам достижения успеха в жизни (различия между группой старшекласников, ориентированных на работу в частной организации, и группой старшекласников, ориентированных на предпринимательство, значимы на уровне  $p < 0,05$ ). Однако принципиальны различия между группами, ориентированными на разные виды экономической деятельности, только по одному фактору – деньгам. Значимость денег в качестве средства достижения жизненного успеха для потенциальных предпринимателей несравнимо большая, чем для групп потенциальных наемных работников: школьники-«предприниматели» поставили деньги на третье место в иерархии факторов жизненного успеха, в то время как школьники-«наемные работники» расположили деньги только на шестом месте, в конце иерархии (различия между группами школьников, ориентированных на работу по найму, и школьниками, ориентированными на предпринимательство, значимы на уровне  $p < 0,01$ ).

Детальный анализ ответов учащихся на вопрос о личностных факторах достижения успеха в выбранном виде экономической деятельности позволил выявить как инвариантные, общие для всех видов деятельности, так и личностные характеристики, специфичные для видов экономической деятельности (см. табл. 3, 4).

Личностными качествами, рассмат-

Таблица 2

**Представления старшекласников о необходимых условиях  
достижения успеха в жизни**

Что, по-вашему, необходимо, чтобы добиться успеха в жизни?	Группы старшекласников							
	Общая выборка		ориентированные на предпринимательство		ориентированные на работу по найму в бизнесе		ориентированные на государственную службу	
	рассчитанный ранг	присвоенный ранг	рассчитанный ранг	присвоенный ранг	рассчитанный ранг	присвоенный ранг	рассчитанный ранг	присвоенный ранг
Хорошее образование	2,36	2	2,18	2	2,12	1	3,03	2
Целеустремленность, воля и т.п.	1,99	1	1,77	1	2,20	2	1,93	1
Наставник в жизни	5,17	7	5,03	6	5,02	7	5,62	7
Полезные связи	4,26	4	4,10	4	4,37	4	4,28	5
Удачное стечение обстоятельств	4,68	6	5,15	7	4,63	5	4,14	4
Деньги	4,52	5	3,56	3	4,80	6	5,35	6
Здоровье	3,71	3	4,51	5	3,25	3	3,41	3

**Представления старшеклассников о качествах, способствующих достижению успеха  
в выбранном виде экономической деятельности**

Группы старшеклассников								
Ориентированные на предпринимательство			Ориентированные на наемный труд					
			на государственной службе			в частной организации		
Высказывания	Количество	доля*, %	высказывания	Количество	доля*, %	высказывания	Количество	доля*, %
волевые качества	30	77	волевые качества	20	69	волевые качества	36	73
общительность, коммуникабельность	11	28	общительность	5	17	общительность, коммуникабельность	12	24
образованность, эрудированность	11	28	образованность	4	14	образованность	7	14
трудолюбие	6	15	трудолюбие	7	24	трудолюбие	12	24
ум, интеллект	5	13	ум, интеллект	6	21	ум, интеллект	7	14
умение работать в коллективе	2	5	хорошие отношения с сотрудниками	1	3	умение работать в команде	1	2
компетентность	2	5	компетентность	1	3	компетентность	3	6
доброта	1	2,5	доброта	1	3	любовь к людям, желание помогать	4	8
честность	1	2,5	честность	4	14	честность	2	4
ответственность	1	2,5	ответственность	2	7	ответственность	4	8
			верность, любовь к своему делу	3	10	верность, любовь к своему делу	2	4
			терпение	3	10	терпение	6	12
			наличие способностей	2	7	наличие способностей	4	8
			воспитанность, культура	2	7	воспитанность	1	2
			выносливость, стойкость	2	7	выносливость, стойкость	5	10
			уверенность	2	7	уверенность в себе	6	12
наблюдательность	2	5				внимательность	1	2
удачливость	2	5				удачливость	1	2
самостоятельность	2	5				самостоятельность	1	2
креативность	4	10				креативность	1	2
деловая хватка	1	2,5				деловая хватка	1	2
желание успеха	1	2,5				стремление к успеху	1	2
хитрость	1	2,5	хитрость	1	3			
активность	1	2,5	активность, социальная активность	2	7			
расчетливость, рациональность	4	10	желание развиваться	2	7	желание работать	7	14
терпимость к людям	3	8	стремление соблюдать принятые нормы	1	3	умение говорить, добиваться своего в общении	4	8
Неконфликтность	2	5	смелость	1	3	находчивость	4	8
яркая индивидуальность	2	5	надежность	1	3	инициативность	3	6
умение и желание руководить	2	5				оптимизм	2	4
обаяние	1	2,5				аккуратность	2	4
эгоизм	1	2,5				умение поставить цель	2	4
точность	1	2,5				юмор	1	2
серьезное отношение к делу	1	2,5				стремление к познанию	1	2
решительность	1	2,5						

\* доля от общего количества респондентов в соответствующей группе

риваемыми старшеклассниками в качестве важнейшего фактора достижения успеха в любой экономической деятельности, оказались:

1. волевые качества (целеустремленность, настойчивость, упорство, воля),
2. трудолюбие (работоспособность),
3. коммуникативные свойства лич-

ности (общительность, коммуникабельность, умение находить общий язык с разными людьми),

4. образованность (образование, эрудированность),

5. и интеллектуальные способности (ум, интеллект, умение думать).

Данные личностные особенности упомянули от 15% до 72% участников опроса. Реже упоминаемыми общими для всех исследуемых групп старшеклассников оказались: *умение работать в коллективе, профессиональная компетентность, доброта, честность, ответственность*. На важность этих личностных особенностей как факторов, способствующих достижению успеха в трудовой деятельности, указали от 3,5% до 6% учащихся.

Главными качествами, препятствующими достижению успеха в любой экономической деятельности, школьники считают: *лень, необщительность* (замкнутость, зажатость), *жадность* и *неуверенность в себе* (данные качества были упомянуты от 20% до 49% респондентов). Второстепенными, но значимыми факторами недостижения успеха, оказались: *профессиональная некомпетентность, низкие интеллектуальные способности* (глупость, тупость, неумение и нежелание думать), *эгоизм* и *безответственность*.

В целом наблюдается высокая степень общности представлений школьников как о личностных факторах, способствующих успеху в работе, так и факторах, препятствующих этому успеху. Например, доли одинаковых для всех групп высказываний о качествах, позитивно влияющих на будущую деятельность, составляют более половины (61-69%) от общего количества высказываний в соответствующей группе. Аналогичные доли высказываний о негативных факторах достижения успеха несколько ниже, но тоже значительны – от 55% до 63%. Результаты говорят о присутствии в сознании старших школьников стереотипов, связанных с достижением успеха в любом виде трудовой деятельности. Специфика вида экономической деятельности в доминирующих стереотипных представлениях о работе своего отражения не нашла.

Тот факт, что основная часть представлений школьников о личностных качествах, связанных с достижением успеха

в экономической деятельности, является коллективными стереотипами, связанными с трудовой деятельностью вообще, подтверждается анализом высказываний той трети респондентов, которые не смогли назвать причину, по которой они выбирают наемный труд. В этой группе «целеустремленность» в качестве личностного свойства, определяющего успех в деятельности, назвали 65%, в то время как аналогичная доля в группе старшеклассников со сформированными мотивами выбора работы по найму не превышает 42% (по критерию Фишера различия значимы на уровне  $p < 0,01$ ). Как объяснила одна девушка: «Я не выбрала конкретную сферу деятельности, но в любой работе важна целеустремленность».

Таким образом, выявляя специфику представлений старших школьников о качествах личности, способствующих и препятствующих достижению успеха именно в видах экономической деятельности, следует ориентироваться на высказывания, которые не являются инвариантными, т.е. не присутствуют в ответах всех трех групп учащихся.

Несмотря на малочисленность данных, общую характеристику представлениям старшеклассников, связанных с портретом успешного или неуспешного человека в предпринимательстве и наемном труде, дать вполне возможно. Однако ограниченность выборки не позволяет рассматривать представленные ниже результаты как проявления закономерности, но дает ориентир для более углубленных дальнейших исследований (см. табл. 4).

Итак, какими же качествами, по мнению старших школьников, должен обладать успешный наемный работник? Прежде всего, он должен обладать требуемыми профессиональными способностями, любить свое дело и быть ему преданным, проявлять терпение, не ожидая скорого результата, уметь сопротивляться трудностям – быть стойким и уверенным в себе, стремиться к постоянному развитию. В сфере частного бизнеса спецификой достижения успеха работником является также необходимость проявления большого желания работать, инициативы, определенной самостоятельности. В государственной организации, по мнению старшеклассников, требуется проявлять гибкость (хитрость), соблюдать при-

**Представления старшеклассников о качествах, препятствующих достижению успеха  
в выбранном виде экономической деятельности**

Группы старшеклассников								
Ориентированные на предпринимательство			Ориентированные на наемный труд					
			на государственной службе			в частной организации		
Высказывания	Ко- ло	доля*, %	высказывания	Ко- ло	доля*, %	высказывания	Ко- ло	доля*, %
лень	15	38	лень	16	55	лень	27	55
необщительность	8	20	необщительность	2	7	необщительность	6	12
жадность, алчность	4	10	жажда наживы, жадность	2	7	жадность	1	2
неуверенность	4	10	неуверенность	2	7	неуверенность	5	10
некомпетентность	3	8	некомпетентность	3	10	некомпетентность	3	6
неумение думать	2	5	тупость	3	10	глупость	5	10
эгоизм	1	2,5	эгоизм	4	14	эгоизм	2	4
безответственность	1	2,5	безответственность	2	7	безответственность	3	6
			слабоволие, отсутствие напористости	2	7	отсутствие напористости	2	4
			зависимость от денег	2	7	зависимость от денег, корысть	3	6
			неуважение к людям	1	3	неуважение к людям	1	2
			безынициативность	1	3	безынициативность	1	2
			халатность	1	3	небрежность, халатность, легкомыслие	4	8
			нетерпение	1	3	нетерпение	1	2
			неорганизованность	1	3	недисциплинированность	1	2
			нетворческое отношение к делу	1	3	нетворческое отношение к делу	1	2
нечестность	2	5				нечестность	2	4
самоуверенность	1	2,5				самоуверенность, нахальство	3	6
скромность	1	2,5				скромность	1	2
неосведомленность, неинформированность	3	8	неумение уживаться с людьми, агрессия	4	14	нерасторопность	3	6
наивность	3	8	нелюбовь к своей работе	1	3	невнимательность, неумение сосредоточиваться	3	6
раздражительность, вспыльчивость	3	8	излишнее честолюбие	1	3	конфликтность	2	4
негативное отношение к людям, сложный характер	2	5	безрассудство	1	3	отсутствие интереса к работе	2	4
нерешительность	2	5	аморфность характера	1	3	излишняя эмоциональность	2	4
упрямство	2	5	зависть	1	3	хвастовство	2	4
доброта	2	5	лицемерие	1	3	слабость	1	2
несерьезное отношение к делу	2	5				необразованность	1	2
поспешность принятия решений	1	2,5				боязнь ответственности	1	2
излишняя честность	1	2,5				желание плыть по течению	1	2
расточительство	1	2,5				плохое воспитание	1	2
неумение слушать	1	2,5						
невоспитанность	1	2,5						
низкая культура общения	1	2,5						
распущенность	1	2,5						
грубость	1	2,5						

\* доля от общего количества респондентов в соответствующей группе

нятые нормы и быть надежным.

С позиции учащихся, большинство негативных факторов достижения успеха в

профессии находятся на той же шкале, что и позитивные. То есть тот фактор, который приводит к успеху при его наличии, при-

водит к неудаче при его отсутствии. Если важнейшим фактором успешности работника является его нацеленность на успех, то главным условием неудачи становится отсутствие таковой (лень, слабоволие, неупористость). Препятствуют успешности, по мнению старшеклассников, несерьезное (легкомысленное, халатное, небрежное) отношение к своему делу, нетерпение, неорганизованность и незаинтересованность в работе, проявляющаяся через безынициативность и нетворческое к ней отношение.

Отдельной группой выступают личностные особенности, связанные не с профессиональными требованиями, а тем фактом, что трудовая деятельность – это деятельность совместная. Старшие школьники осознают, что умение личности уживаться в коллективе редко прямо влияет на успех профессиональной деятельности, в то время как неспособность человека грамотно взаимодействовать с окружающими приводит работника чаще всего к негативным результатам. Учащиеся отметили в качестве отрицательных факторов профессионального успеха такие черты, как конфликтность характера, неуживчивость, агрессивность к окружающим, неумение сдерживать свои эмоции, хвастовство, зависть, лицемерие и неуважение к людям в целом. Дополнительной спецификой негативных черт личности, препятствующих успешности деятельности наемного работника в частной организации, является пассивность, проявляющаяся как в желании плыть по течению, так и в нежелании обращать на себя внимание (скромность) и принимать ответственность. В то же время излишняя самоуверенность и нахальство, по мнению юношей и девушек, также препятствуют достижению позитивных результатов в деятельности.

Представления учеников 10-11 классов, ориентированных на создание своего дела, о личностных особенностях успешного предпринимателя заметно отличаются от представлений одноклассников о типовом портрете успешного наемного работника. Качествами, характеризующими только предпринимателей, являются: рациональность (расчетливость), яркая индивидуальность, умение и желание руководить и эгоизм как ориентация только на себя. Препятствием на тернистом предпринимательском пути, по мнению будущих создателей

своего дела, могут стать низкая информированность, доверчивость (наивность, излишняя честность) предпринимателя, нерешительность, упрямство, неумение распоряжаться деньгами (расточительство) и неоптимальный стиль взаимодействия с сотрудниками. О последнем хочется сказать особо. Предпринимателям не надо адаптироваться в коллективе как наемным работникам, собственникам дела предстоит создавать коллектив и руководить им. Поэтому требования, предъявляемые к предпринимателям с позиции межличностного взаимодействия, в значительной степени отличны от требований, предъявляемых с этих позиций к наемному работнику. Во взаимодействии с сотрудниками предприниматель, с позиции старшеклассников, должен проявлять терпимость к людям, сдержанность, корректность и воспитанность, уметь слушать других. При этом крайностей в общении с сотрудниками не должно быть. Например, учащиеся считают, что предпринимателям вредит как нечестность, непорядочность в отношениях с людьми, так и «излишняя честность» (видимо, себе во вред), неумение слушать и связанная с этим низкая информированность противопоставляются наивной вере предпринимателя во все услышанное.

Оценивая в целом получившийся портрет успешного собственника-руководителя своего дела, нельзя не заметить его заметное отличие от портрета успешного профессионала. Следовательно, это дает нам право констатировать наличие специфических «предпринимательских» стереотипов в сознании потенциальных предпринимателей.

**Отношение старшеклассников к деньгам и способам их зарабатывания.** Выявленное ранее различное отношение к деньгам в качестве фактора достижения жизненного успеха было конкретизировано в ответах на вопрос о личностном смысле денег для школьников (см. табл. 5).

Для старшеклассников, думающих о создании в будущем своего дела, деньги представляются символом независимости, возможности удовлетворения всех потребностей и олицетворением спокойствия и уверенности в будущем. Высокая значимость денег как условия достижения успеха в жизни получает в данном случае логичное объяснение: деньги означают для потенци-

## Личностный смысл денег для старшеклассников (в % от опрошенных)

Что для вас деньги?	Доля* выбранных вариантов ответа			
	Общая выборка	ориентированные на предпринимательство	ориентированные на работу по найму в бизнесе	ориентированные на государственную службу
Способ существования	42,7	35,9	34,7	65,5
Высокое положение в обществе	8,6	12,8	10,2	0
Возможность реализации всех потребностей	56,4	61,5	53,1	55,2
Средство достижения других целей	33,3	20,5	36,7	44,8
Предмет гордости	0	0	0	0
Безопасность	4,3	2,6	6,1	3,5
Спокойствие и уверенность в будущем	51,3	59,0	49,0	44,8
Основа для создания семьи	34,2	41,0	34,7	24,1
Независимость	48,7	61,5	55,1	20,7

\* Суммарная доля выбранных ответов больше 100%, поскольку респондентам предлагалось выбрать несколько (не более трех) вариантов

альных предпринимателей возможность создания и развития своего дела, воплощение в жизнь своей мечты, реализации главных потребностей – в независимости и материальном благополучии.

Учащиеся, ориентированные на работу в государственной организации, рассматривают деньги, прежде всего, как способ существования и возможность удовлетворения своих потребностей, в меньшей степени – как средство достижения других целей, спокойствия и уверенности в будущем. Между группой учащихся - «предпринимателей» и учащихся - «госслужащих» различия в представлениях о деньгах как способе существования, средстве достижения других целей, основе для создания семьи и основе независимости достигают уровня статистической значимости.

Позиция, занимаемая школьниками, ориентированными на работу в частных организациях, промежуточная. С одной стороны, с группой потенциальных предпринимателей старшеклассников, будущих сотрудников частных фирм, сближает восприятие денег как основы независимости и относительно слабая ориентация на деньги как способ существования (различия с группой будущих государственных служащих значимы). С другой стороны, большинство оставшихся показателей отношения к деньгам у старшеклассников анализируемой группы находится посередине между показателями двух рассмотренных выше групп.

Отношение к деньгам как средству проявляется через восприятие денег как инструмента удовлетворения различных

потребностей: в независимости, безопасности (спокойствия и уверенности в будущем), статусных (достижение высокого положения в обществе), потребительских (возможность реализации всех потребностей) и иных (достижение других целей). Значимость денег как самостоятельной ценности было заложено нами в формулировке «деньги – способ существования». Мы полагали, что если человек ассоциирует свое бытие с деньгами, то деньги имеют для него огромное, если не решающее значение. Исходя из этого, мы обнаруживаем, что группа школьников, ориентированных на государственную службу, проявляет значительно более терминальное отношение к деньгам по сравнению с другими группами. Конечно, для корректной и однозначной интерпретации этого результата требуется дополнительное детальное исследование. Тем не менее, исходя из имеющихся данных, преимущественно терминальное отношение к деньгам у школьников – будущих государственных служащих, можно объяснить, сопоставляя его с ответами на вопрос о факторах достижения успеха в жизни: деньги потому не являются для будущих государственных служащих *условием* достижения успеха (6 место из 7 по степени необходимости достижения успеха), что являются самостоятельной ценностью, *воплощением* этого успеха.

В целом полученные результаты означают не только существование у старшеклассников сформированного уже к 15-16 годам ценностного отношения к деньгам, которое мы оцениваем как неоднозначное, более инструментальное, чем терми-

**Представления старшекласников  
о наиболее неприемлемых способах получения денег**

Способы получения денег	Группы старшекласников							
	Общая выборка		ориентированные на предпринимательство		ориентированные на работу по найму в бизнесе		ориентированные на государственную службу	
	рассчитанный ранг	присвоенный ранг	рассчитанный ранг	присвоенный ранг	рассчитанный ранг	присвоенный ранг	рассчитанный ранг	присвоенный ранг
Работа по найму	5,99	6	5,33	6	6,43	7	6,14	7
Жизнь на средства родителей	3,46	3	3,28	3	3,78	5	3,14	4
Воровство, разбой и др. способы криминального получения денег	1,37	1	1,56	1	1,38	1	1,14	1
Создание своего дела (бизнеса)	6,34	7	6,80	7	6,10	6	6,10	6
Получение вознаграждения за исполнение своих обязанностей (взятка, «откат» и т.п.)	3,62	4	4,18	5	3,49	3	3,07	3
Удачное в материальном плане замужество (женитьба)	3,93	5	3,94	4	3,61	4	4,46	5
Игра в рулетку, карты и т.п.	2,63	2	2,59	2	2,59	2	2,75	2

нальное. Главным является обнаруженный факт, что уже в юношеском возрасте, еще до реальной трудовой деятельности, формируются различия в отношении к деньгам, связанные с выбором, во-первых, вида экономической деятельности и, во-вторых, конкретной сферы наемного труда (государственной или частной).

Детальный анализ представлений учащихся о наиболее неприемлемых способах регулярного получения денег не принес неожиданностей (табл.6). Наиболее отвергаемыми всеми группами старшекласников являются криминальные способы получения денег и азартные игры. Наиболее приемлемый способ – трудовая деятельность. Естественно, ориентация на наемный труд или на создание своего дела обусловили различия в степени принятия этих видов экономической деятельности соответствующими группами учащихся. Потенциальные предприниматели, как и предполагалось, ориентированы более на создание своего бизнеса, а потенциальные наемные работники, соответственно, более склонны к наемному труду. Несмотря на существенность различий, статистическая значимость фиксируется только при сравнении групп учащихся потенциальных предпринимателей и наемных бизнес-работников.

Интересные результаты обнаружались в распределениях ответов на вопрос об отношении старшекласников к получе-

нию вознаграждения за исполнение своих обязанностей (взятка, «откат» и т.п.). Хотя различия между «предпринимателями» и «наемными работниками» не достигают уровня достоверности, но всё же они достаточны и требуют отдельного анализа. Получение незаконных денег школьникам, ориентирующимся на свой бизнес, представляется намного более возможным, чем учащимся, собирающимся работать по найму. Для будущих предпринимателей такой способ зарабатывания денег кажется более приемлемым, чем удачное в материальном плане супружество и намного более подходящим, чем жизнь на средства родителей. Этот негативный результат трудно объяснить иначе, как широчайшим распространением стереотипов о криминальности отечественного бизнеса и, соответственно, внутренней работой старшекласников, направленной на нравственную подготовку к будущей деятельности.

#### **Выводы**

1. В рамках данной выборки полученные результаты свидетельствуют, что процессы экономического и профессионального самоопределения личности развиваются параллельно, но неравномерно. К раннему юношескому периоду выбор между сферой наемного труда и предпринимательством сделан практически всеми учащимися. Предпочтение конкретной отрасли хозяйства (профессиональной области) оформляется позднее экономического самоопределе-



ния как у будущих предпринимателей, так и у будущих наемных работников. Проблема выбора будущими наемными работниками предпочитаемого типа организации – государственной или частной – в возрасте 15-17 лет является малозначимой.

2. Основными мотивами выбора работы по найму у старшеклассников являются мотивы достижения материального благополучия, самореализации и общественной полезности деятельности. Самыми значимыми мотивами предпринимательского выбора являются мотивы независимости и достижения материального благополучия. Представления старшеклассников о возможностях удовлетворения основных трудовых мотивов определяют не только выбор вида экономической деятельности, но и зачастую выбор типа организации – государственной или частной. Для старших школьников – потенциальных предпринимателей характерна типичная для предпринимательского сообщества иерархия мотивов, в то время как для школьников, ориентирующихся на наемный труд, иерархия трудовых мотивов отличается от соответствующей иерархии взрослых работников.

3. Старшеклассники рассматривают в качестве ведущих факторов достижения успеха в жизни внутренние, то есть прямо связанные с личностью условия. Выявлены общие и специфичные для видов экономической деятельности личностные качества, способствующие и препятствующие успеху. Личностными качествами, рассматриваемыми старшеклассниками в качестве важнейшего фактора достижения успеха в любой экономической деятельности, оказались: волевые качества, трудолюбие (работоспособность), коммуникативные свойства личности, образованность и интеллектуальные способности. Главными качествами, препятствующими достижению успеха в любой экономической деятельности, школьники считают: лень, необщительность, жадность и неуверенность в себе.

Специфичными для успешного наемного работника являются: наличие профессиональных способностей, преданность делу, терпение, стойкость, умение взаимодействовать с людьми в коллективе, стремление к развитию.

Качествами, характеризующими только предпринимателей, являются: ра-

циональность (расчетливость), яркая индивидуальность, умение и желание руководить и эгоизм, как ориентация только на себя. Препятствием на тернистом предпринимательском пути, по мнению будущих создателей своего дела, могут стать низкая информированность, доверчивость предпринимателя, нерешительность, упрямство, неумение распоряжаться деньгами и неоптимальный стиль взаимодействия с сотрудниками.

4. Ценностное отношение к деньгам к моменту окончания школы у старшеклассников оказывается в значительной степени сформированным. Еще до реальной трудовой деятельности возникают различия в отношении к деньгам, связанные с выбором, во-первых, вида экономической деятельности и, во-вторых, конкретной сферы наемного труда (государственной или частной). Для старшеклассников, думающих о создании в будущем своего дела, деньги обладают значительно более высокой значимостью в качестве условия достижения успеха в жизни, поскольку означают возможность создания и развития своего дела, воплощение в жизнь своей мечты, удовлетворение ведущих потребностей личности.

Учащиеся, ориентированные на работу по найму, не рассматривают деньги как значимый фактор достижения успеха в жизни. Возможно, что для будущих сотрудников государственных структур деньги потому не являются условием достижения успеха, что являются самостоятельной ценностью, воплощением этого успеха. Однако это положение требует дополнительной проверки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бояринцева А.В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя. Дисс. ... к.пс.н. М., 1995.
2. Воротникова Е.В. Формирование старшеклассника в качестве субъекта профессионального самоопределения Дисс ... к. п. н. Воронеж, 2001.
3. Гавриленко Н. Н. Развитие самопознания как фактор профессионального самоопределения старшеклассников. Дисс ... к. пс. н. Иркутск, 1993.
4. Галушко Н.А. Экономическая подготовка старшеклассников как средство их профессионального самоопределения. Дисс ... к. п. н. Курган, 1999.
5. Лаптева И.Д. Личностное обособление как

- фактор профессионального самоопределения старшеклассников Дисс ... к. п. н. Новокузнецк, 1999.
6. Леснянская Ж.А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение. Дисс ... к. пс. н. Иркутск, 2008.
  7. Патрушев В.Д., Бессокирная Г.П. Динамика основных ценностей повседневной деятельности и мотивов труда московских рабочих в 1990-е годы / СОЦИС. 2003. №5.
  8. Ретивых М.В. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению. Дисс. ... д.п.н. Магнитогорск, 1998.
  9. Леухин Б.Д. Семья и выбор профессии. Йошкар-Ола:Марийское книж. изд-во, 1986.
  10. Смолина Л.В. Профильный курс экономических приложений информатики как средство формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. Дисс ... к. п. н. Омск, 1999.
  11. Сорокоумова Г.В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте. Дисс. к. пс. н. М., 1990.
  12. Филинкова Е.Б. Психология российского предпринимательства: Учебное пособие. М.: Ректор, 2007. 288 с.
  13. Филинкова Е.Б., Кожевникова А.Е. Представления учащихся среднего учебного заведения о факторах достижения экономического успеха в жизни / Психология образования: проблемы и перспективы. Москва, 16-18 декабря 2004. Мат-лы науч.-практ. конференции. М.: Смысл, 2004.
  14. Филинкова Е.Б., Кожевникова А.Е. Сравнение экономических установок учащихся высших и средних учебных заведений / Проблемы экономической психологии в изменяющейся России: сб. материалов Всеросс. науч.-практ. конф., 10-12 марта 2005 г., г. Владимир: изд-во ВГПУ, 2005.
  15. Хайрулина Ю.Р. Ценности в сфере труда: особенности и факторы (на материалах Республики Татарстан) / СОЦИС. 2003. №5.
  16. Шепелева Е.В. Самоопределение старшеклассников под влиянием средств массовой информации. Дисс ... к. п. н. Нижний Новгород, 2006.
  17. Шибанкова С.В. Психологические условия профессионально-личностного самоопределения старшеклассников. Дисс...к. пс. н. Нижний Новгород, 2008.
  18. Jusupova X.G. Teenagers' resocialisation in conditions of social orphanage as social pedagogical problem.

E. Filinkova

#### PREFERENCES IN CHOOSING SENIOR ECONOMIC ACTIVITY

*Abstract.* The article is devoted the preferences of senior pupils in the choice of type of economic activity. The degrees of definiteness of professional choice and choice of type of economic activity are compared. Reasons of these choices, and also attitude of senior pupils to the money and methods of their earning are studied. It is shown in the article, that the choice of type of economic activity is done before the choice of sphere of professional labor. Job motives influence both on economic and on professional self-determination.

*Key words:* choose the type of economic activity, motivation and attitude to economic activity, attitudes about money, professional self-presentation of the necessary conditions for success in life.

УДК 159.9

Юсупова Х.Г.

### РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА\*

*Аннотация.* Проблема ресоциализации сложна и многогранна. Особенно остро она вставала, когда в стране складывались новые общественно-экономические отношения. Социально-педагогическим обеспечением оптимальных условий для ресоциализации детей, находящихся в трудной

жизненной ситуации, является социальный приют. Процесс ресоциализации подростков в условиях социального приюта проходит в несколько этапов.

*Ключевые слова:* Ресоциализация, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическая деятельность, социальный приют, социальное сиротство.

\* © Хадрия Г.Ю.

Наметившиеся переломные качественные изменения в системе социально-экономических связей и отношений в российском обществе делают актуальной проблему оказания системной социально-педагогической поддержки детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В сегодняшних условиях имеют место серьезные проблемы, связанные с решением вопросов образования, обучения, социализации, приобщения к нормам жизни детей, которые в силу причин оказались склонными к употреблению наркотических веществ, алкоголя, занимаются бродяжничеством, воспитываются в семье, где родители злоупотребляют спиртными напитками, неполных семьях; дети, которые вовлечены в группы сверстников, ориентированных на различные виды асоциального поведения.

Подростки с девиантным и деликвентным типом поведения, попавшие в социальный приют, как правило, характеризуются социальными отклонениями и социальной дезадаптацией, сопровождающейся деформацией социальных связей и их отчуждением от основных институтов социализации и, прежде всего, семьи и школы. Негативный опыт жизни в асоциальной семье, постоянное окружение большим количеством детей и взрослых в социальном приюте (по сравнению с семьей), в то же время обедненность и узость сферы общения, отсутствие условий для уединения, эталонов мужественности-женственности, суженная сфера социального взаимодействия по сравнению с «домашними» детьми – основные причины, мешающие наиболее быстрой и успешной ресоциализации подростка.

Быстрое изменение социальных стереотипов, трансформация моральных ценностей, рост психоэмоциональных перегрузок, усиление кризисных явлений в семье способствуют формированию негативных тенденций, среди которых:

- резкий рост социальной дезадаптации, ранняя алкоголизация и наркомания, аморальное поведение, противоправные действия;
- возрождение детской беспризорности как социального явления и ее рост;
- обострение проблем социального сиротства;
- рост детской и подростковой преступности;

- увеличение количества детей, ставших жертвами преступного посяательства, эксплуатации и сексуального насилия.

Социальные отклонения агрессивной ориентации проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбление, хулиганство, побои, изнасилование, убийство). Социальные отклонения корыстного и агрессивного типа могут носить как вербальный (оскорбление словом), так и невербальный характер (физическое воздействие) и проявляться на уровне как докриминогенном, так и посткриминогенном: т.е. в виде проступков и аморального поведения, вызывающих моральное осуждение, и в виде преступных уголовно наказуемых действий. Отклонения социально пассивного типа выражаются в стремлении к отказу от активной жизнедеятельности, уклонении от своих гражданских обязанностей, долга, нежелание решать как личностные, так и социальные проблемы. К такого рода проявлениям можно отнести уклонение от работы, учебы, бродяжничество, употребление алкоголя, наркотиков, токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику, крайнее проявление социально пассивной позиции – самоубийство, суицид (см. табл. 1).

В структуре социально-педагогической деятельности можно выделить в качестве самостоятельного компонента - ресоциализацию.

Ресоциализация – восстановление у человека утраченных социальных ценностей и опыта общения, поведения, жизнедеятельности. На ресоциализацию и ее результаты также существенно оказывают влияние различные факторы, в том числе личностные, средовые и воспитательные.

Деятельность по ресоциализации несовершеннолетних должна учитывать следующие противоречия между: потребностями подростков в ресоциализации и отсутствием социально-педагогической поддержки в лице социально-педагогических служб; потребностями в родителях, владеющих навыками социально-педагогической помощи и отсутствием у родителей знаний, умений, навыков; необходимостью осуществления ресоциализации со стороны образовательных учреждений и отсутствием специальной служб, направленной на ресоциализацию несовершеннолетних.

## Типы социальных отклонений поведения личности подростка

Социальные отклонения корыстной направленности	Социальные отклонения агрессивной ориентации	Отклонения социально-пассивного типа
Правонарушения и проступки, связанные со стремлением незаконным путем получить материальную, денежную и имущественную выгоду: хищения, взятки, кражи, мошенничество и т.д.	Действия, направленные против личности (оскорбление, хулиганство, побои, изнасилование, убийство) (вербальные и невербальные). Докриминогенный уровень – в виде проступков аморального поведения, вызывающих моральные осуждения. Посткриминогенный уровень – в виде преступных уголовно-наказуемых действий	Стремление к отказу от активной жизнедеятельности, уклонения от своих гражданских обязанностей: уклонение от работы, учебы, бродяжничество, употребление алкоголя, наркотиков, токсических средств. Крайнее проявление – самоубийство, суицид

Проблема ресоциализации сложна и многогранна. Особенно остро она вставала, когда в стране складывались новые общественно-экономические отношения. Значительный вклад в развитие ресоциализации внесли как отечественные (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), так и зарубежные исследователи (Э. Берн, Г. Герни, Памела С. Марр, М. Монтессори, С. Кеннеди, Д. - Дж. Сноу, Р.Л. Симпсон, М.Дж. Файн, С. Френе, и др.).

Социально-педагогическим обеспечением оптимальных условий для ресоциализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, является социальный приют. В современных условиях приют - это место временного пребывания ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, для того, чтобы дать ему кров, выявить его местожительство и определить возможности его целесообразного устройства (см. табл. 2).

Процесс ресоциализации подростков в условиях социального приюта проходит в несколько этапов [1].

Первый этап - период адаптации. Основная задача в этот период – формирование внутренней мотивации (заинтересованность различными коллективными делами,

нормами коллективной жизни и т.п.).

Второй этап – период частичной неустойчивой ресоциализации – характеризуется активным вовлечением подростков в коллективную деятельность, принятием ими коллективных норм, отказом от асоциальных норм поведения.

Третий этап - период полной ресоциализации - знаменует практическое завершение процесса ресоциализации, когда у подростка складываются твердые взгляды, убеждения, социальные ориентации, осуществляется профессиональное самоопределение, формируется самосознание, способность к самоанализу, самовоспитанию, появляется стремление участвовать в общественной жизни, в общественно полезном труде. Особую значимость в условиях приюта имеет характер взаимодействия сотрудников с детьми, овладение ими специальными психолого-педагогическими приемами, необходимыми в повседневном общении с ними и способствующими социальной адаптации и личностному развитию ребенка.

В практике воспитательной работы давно известна значимость единого подхода к ребенку всех, кто с ним взаимодействует. Для условий приюта это особенно важно, так как облегчает адаптацию ребенка в новых социальных условиях, исключает раз-

Таблица 2

## Причины, вызвавшие необходимость ресоциализации подростков (чел.)

Причины	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Алкоголизация родителей	49	60	63	67	66	61	65	57
Жестокое обращение с детьми в семье	6	5	6	4	6	7	3	5
Конфликт с родителями	32	24	39	22	26	20	21	18
Болезнь родителей	15	16	18	11	12	14	13	9
Отказ от детей со стороны опекунов, усыновителей	2	3	3	2	-	3	4	4

дражители, исходящие от противоречивых форм взаимодействия с разными людьми, обеспечивает ребенку возможность снять эмоциональное напряжение, уменьшить тревожность.

Значительная часть социальных работников социального приюта испытывают определенные трудности в организации социально-педагогической поддержки со стороны образовательных учреждений и социально-педагогических служб по ресоциализации дезаптированных подростков, не владеют достаточными теоретическими и методическими знаниями, практически умениями по осуществлению их взаимодействия с семьями детей, попавших в трудные жизненные ситуации [2].

Анализ успешного опыта работы социальных педагогов (педагогов-воспитателей) по ресоциализации подростков в условиях социального приюта позволяет сформулировать некоторые общие принципы. Одним из важнейших принципов является опора на положительные качества подростка. Для педагога-воспитателя недопустимо категорическое осуждение “трудного”, высказывание окончательных мрачных прогнозов типа “из такого-то все равно толку не будет” или “он законченный преступник”, “он все равно кончит в тюрьме” и т.д. Умение видеть положительное в поведении подростка из группы риска, умение опираться и развивать это хорошее – важнейшее условие его успешной ресоциализации.

Созидательная деятельность – основа социализации – таков один из основополагающих принципов отечественной психолого-педагогической науки, и он должен в полной мере отвечать задаче успешной ресоциализации подростка. Перевоспитывать убеждением, нотациями, нравоучениями без включения в коллективную деятельность в здоровый коллектив невозможно.

Отсюда, наряду с оказанием непосредственного воздействия на личность несовершеннолетнего, весьма важно нормализовать его отношения в коллективе социального приюта. Таким коллективом могут выступать сверстники, одноклассники, отношения с которыми могут помочь восстановить статус подростка среди сверстников, преодолеть отчуждение от класса, школы, повысить их референтную значимость. Влияние коллектива как института

социализации в значительной степени определяется его референтной значимостью, которая, в свою очередь, зависит от эмоционального самочувствия и престижной удовлетворенности подростка в среде сверстников. Поэтому важно, чтобы коллективная общественно полезная деятельность, в которую включают подростка из группы риска, позволяла ему реализовать свои возможности, способности и, главное, реализовать потребность в самоутверждении.

Социальному педагогу (педагогу-воспитателю) необходимо не просто добиться, чтобы подросток был занят каким-то общественно полезным трудом либо учебой, но помочь ему выбрать такое занятие, с которым он мог бы успешно справляться, восстанавливая тем самым свой престижный статус в коллективе сверстников социального приюта.

Важнейшим условием влияния педагога-воспитателя на подростка из группы риска, в том числе при высказывании его совета в выборе будущей профессии, увлечений, друзей и т.д. является глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях с ребенком. Поэтому необходимо, чтобы в социальном приюте медицинский, обслуживающий персонал был также вовлечен в единый образовательный процесс, т.е. стал помощником для педагогов в развитии воспитанников.

Условием успешной ресоциализации подростков в социальном приюте выступает выдержка и терпение всего педагогического коллектива. Поскольку, как правило, у таких ребят довольно осложнены отношения с учителями, родителями, у многих вообще отсутствует элементарный опыт нормальных, спокойных, доброжелательных отношений со взрослыми. Отсюда процесс социализации, а процесс ресоциализации – особенно, как и любой труд, встречает часто настойчивое сопротивление трудно-воспитуемого подростка воспитательному воздействию.

Выполнение столь сложных и важных функций по ресоциализации подростков невозможно осуществлять только в условиях социального приюта. Наряду с оказанием определенных педагогических воздействий непосредственно на личность подростка необходимо также добиться единства педагогических позиций в отношении к воспитаннику со стороны право-

охранительных органов, органов по опеке, педагогов, родителей или лиц, их заменяющих. Выполнение этих требований необходимых для успешной ресоциализации, часто, бывает весьма затруднено из-за серьезных осложненных отношений, возникающих между школой и семьей, школой и инспекцией и т.д. То есть социальные институты, которые должны выступать единым фронтом в решении воспитательно-профилактических задач, на деле могут быть враждебно настроены друг к другу, занять позицию взаимного обвинения и обличения, что, в конечном счете, усугубляет положение трудновоспитуемого подростка и способствует еще большему отчуждению его от мира взрослых.

В этой связи социальным работникам и социальным педагогам важнее не столько заниматься поисками виноватых в десоциализации подростка, сколько поиском путей ее преодоления. Процесс ресоциализации может быть успешен только в том случае, если в подростке удастся пробудить потребность самосовершенствования, самовоспитания. Самовоспитание начинается с самоанализа, с критичного отношения к себе. Кроме того, самовоспитание предполагает существование некоего идеала, выбранного в качестве образца поведения, определенных нравственных ценностей и критериев, с позиции которых человек оценивает себя, свое поведение.

Социально-педагогический механизм ресоциализации детей в условиях социального приюта будет более эффективным, если:

- включение социально-педагогической поддержки в процесс ресоциализации носит комплексный научно обоснованный характер;

- социально-педагогическая поддержка осуществляется на основе научно обоснованной модели ресоциализации несовершеннолетних, включающей целевой, субъект-субъектный, содержательный, процессуально-коммуникативный, диагностико-результативный компоненты;

- разработаны, определены критерии и показатели, позволяющие отслеживать динамику уровней и результативность ресоциализации детей;

- ресоциализация несовершеннолетних основывается на благоприятной социально-педагогической поддержке социума;

- осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход к детям в процессе их поэтапной ресоциализации.

Анализ опыта социальных приютов показывает, что взаимодействие социальных педагогов, психологов, педагогов - это процесс управляемый, он должен быть сознательно организован и является результатом целенаправленных усилий руководителя учреждения и всего коллектива сотрудников.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб.пособие для студ. сред.пед.учеб.заведений. /Л.И. Аксенова // М.: Издательский центр «Академия», 2001. 202 с.
2. Обухова Е.А. Социально-педагогическая реабилитация подростков девиантного поведения в условиях общеобразовательного учреждения: Дисс... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 200 с.
3. Овчарова Р.В. Профилактика педагогической запущенности подростков // Педагогика. 1992. № 5-6. С. 22-26.

Kh. Yusupova

### RESOCIALIZATION ADOLESCENT SOCIAL CONDITIONS IN PLACE AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

*Abstract.* Resocialisation, social pedagogical security, pedagogical activity, social orphanage. The problem of resocialisation is difficult and versatile. It reached its peak when new social economic relations began to appear in the country. The social pedagogical security of optimum conditions for teenagers' resocialisation in a difficult situation is social orphanage. The process of teenagers' resocialisation of conditions of social orphanage has several stages.

*Key words:* resocialization, socio-pedagogical support, socio-educational activities, social shelter, social orphanhood.

## ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ\*

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности специфики межличностных отношений у несовершеннолетних правонарушителей, межличностные отношения изучаются как один из основных факторов формирования мотивации криминального поведения несовершеннолетних.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, деструкция, социализация, деятельностное опосредствование, генезис, психическая организация, групповая динамика, правонарушители,

В настоящее время возникает множество деструктивных явлений среди молодежи, таких, как жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность, крайняя мера которых выражается в совершении преступления. Все эти актуальные проблемы побуждают исследователей обратиться к рассмотрению развития отношений несовершеннолетних правонарушителей друг с другом на самых ранних этапах онтогенеза с тем, чтобы понять их возрастные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций и осуществлять профилактическую работу с ними. Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте, поскольку с самого рождения ребенок живёт среди людей и неизбежно вступает с ними в определённые отношения. Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение.

Следует отметить, что научная новизна исследования заключается, прежде всего, в том, что было проведено комплексное исследование сложного процесса формирования мотивации криминального поведения несовершеннолетних правонарушителей, проанализированы межличностные отношения несовершеннолетних правона-

рушителей, проведено экспериментальное исследование с несовершеннолетними правонарушителями 14 – 18 лет, а также изучено более 800 уголовных дел с целью выявления социально-психологических детерминант мотивации криминального поведения несовершеннолетних правонарушителей, в том числе и межличностных отношений. Опираясь на знание закономерностей генезиса преступного поведения и на прогностические выводы, можно определять наиболее целенаправленные и эффективные меры по предупреждению антиобщественных проявлений и тем самым повышать уровень индивидуально-профилактической работы с теми, кто в ней особенно нуждается.

Особую важность эта тема приобретает в настоящее время, когда преступность несовершеннолетних приобретает характер «галопирующей преступности» и данная проблема находится в центре внимания общественности. Фундаментальная значимость изучения взаимоотношений несовершеннолетних привлекала внимание многих психологов и педагогов.

Этой теме посвящено огромное количество экспериментальных и теоретических исследований как в нашей стране, так и за рубежом.

Проблема межличностных отношений изучалась в работах [Н.Н. Обозова 1990; В.Н. Мясищева 1996; В.Г. Петровой, И.В. Беляковой 1998; Я.Л. Коломинского 2000; В.Н. Куницыной 2001; А.Ф. Лазурского 2001], девиации в поведении описаны в работах [А.Е. Личко 1996; В.Д. Менделевича 1999; Е.В. Змановской 2000; Ю.А. Клейберга 1991].

Межличностные отношения могут рассматриваться как установка - людей друг на друга. Проблема межличностных отношений у несовершеннолетних правонарушителей встает особенно остро в связи с неоднозначностью понимания этого феномена в современной психолого-педагогической и юридической литературе.

В отечественной науке этот вопрос

\* © Малюшина Ю.А.

интенсивнее всего обсуждается в работах Башкатова, который исследовал социально-психологические особенности групп несовершеннолетних правонарушителей [1], в работе Долговой А.И. можно найти упоминание о формировании межличностных отношений у несовершеннолетних преступников [3]. Зиядова Д.З. уделяет большое внимание изучению подростков – правонарушителей, формированию у них группировок [5]. Р.В. Овчарова занималась исследованием особенностей поведения социально запущенных подростков [9],

В зарубежной литературе также уделяют внимание межличностным отношениям [О. Папир 1990; Д. Мэй 2000], например, О. Папир выделяет два типа детей-лидеров: «положительных» и «отрицательных», а затем проводит сравнение с формированием преступности в Нью-Йорке [10]. В исследованиях английского психолога Д. Мэй социальное развитие ребёнка в группе сверстников рассматривается как процесс адаптации [7]. Общаясь и действуя вместе, дети ищут способы самовыражения и самоутверждения. Причиной низкого статуса и плохой адаптации являются чрезмерный эгоизм и замкнутость на себе. В пассивной форме он выражается в уходе от действительности.

Таким образом, межличностные отношения как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми, проявлениями которых служат сплоченность как ценностно-ориентационное единство, самоопределение, характер межличностных выборов, психологическая атмосфера, представляется достаточно сложным.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для изучения межличностных отношений нами было проведено исследование, в котором приняли участие две группы испытуемых. Первая группа (экспериментальная) – подростки – правонарушители в количестве 150 человек; контрольную группу составили учащиеся профессионального училища № 9 г. Кургана в количестве 100 человек.

Была выдвинута гипотеза: межличностные отношения несовершеннолетних правонарушителей являются одним из доминирующих факторов формирования мотивации криминального поведения.

Мотивация преступного поведения

связана с объективными условиями социальной среды, она отражает прошлое, настоящее и будущее тех социальных ситуаций, в которых действует тот или иной индивид, органические связи его с условиями формирования его личности и объективными общественными отношениями, с господствующими в обществе и социальной группе взглядами, ценностными ориентациями, а также с социальными установками, оценками поведения, стимулами и санкциями социального контроля. На наш взгляд, криминальная мотивация является динамичным процессом, она тесно связана со всеми элементами преступного поведения: актуализацией потребности, возникновением и формированием мотива, целеобразованием, выбором путей достижения цели, прогнозирование возможных результатов, принятием решения, контролем и коррекцией действий, анализом наступивших последствий, раскаянием или выработкой защитного мотива. Для подтверждения гипотезы были использованы психодиагностические методики: 1. субъективная оценка межличностных отношений (СОМО), разработанная С.В. Духновским для определения межличностных отношений несовершеннолетних; 2. личностный опросник Леонгарда – Шмишека (Ш -93) в модификации Л.В. Куликова; 3. методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), разработанная А.Н. Орлом; 4. причины эмоционального дискомфорта, разработанная Л.В. Куликовым. Затем посредством статистической обработки нами был проведен корреляционный анализ полученных данных. Результаты проведенного исследования показывают, что средние значения по всем 5 шкалам методики «Субъективная оценка межличностных отношений» в экспериментальной группе намного выше, чем в контрольной. Особенно более высокие значения были получены по шкале «Напряженность отношений» ( $54,4 \pm 13,5$ , при норме  $35,3 \pm 12,1$ ), «Отчужденность в отношениях» ( $50,7 \pm 11,5$ , при норме  $34,1 \pm 10,2$ ) и «Агрессия в отношениях» ( $43,4 \pm 9,1$ , при норме  $34,3 \pm 8,2$ ). Индекс дисгармоничности отношений равен  $189,1 \pm 31,4$ , при норме  $135,5 \pm 32,1$ ). Это свидетельствует о том, что у правонарушителей, наблюдаются более дисгармоничные отношения, чем у представителей контрольной группы. Межличностные отношения пра-



вонарушителей характеризуются отсутствием согласия с другими людьми, нарушением единства, преобладанием удаляющих чувств (злость, зависть, обида, ненависть, одиночество) над сближающими чувствами, наблюдается ослабление позитивных эмоциональных связей. Наиболее высокие значения по личностному опроснику Леонгарда – Шмишека (Ш-93) в экспериментальной группе соответствуют педантичному, застревающему, демонстративному и гипертимному типам.

Следует учесть то, что у правонарушителей все акцентуации характера заострены, например, педантичность у них проявляется как склонность к жестокости, у застревающего в результате межличностных отношений может возникнуть состояние аффекта, длительностью эмоционального отклика, переживаний, они долго не могут забыть обиду и не прощают своих обидчиков, пытаясь им отомстить. У правонарушителей выявляется, в основном, застревающий тип акцентуации характера (10,8), что проявляется большой шумливостью, неугомонностью, чрезмерной самостоятельностью, даже смелостью, склонностью к озорству, к совершению преступных действий. В компаниях такие подростки тяготеют к лидерству, любят риск и авантюры. Несмотря на хорошие способности, живой ум, они учатся неровно из-за неустойчивости, отвлекаемости, недисциплинированности.

У правонарушителей также был определен возбудимый (8,6 баллов) и экзальтированный тип акцентуаций характера (8,7 баллов), циклотимический (5,4 баллов). Особенностью возбудимой личности является импульсивность поведения, циклотимичность характеризуется частой сменой настроения. Вся манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального оценивания своих поступков, а обусловлена импульсом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. Экзальтированные подростки легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние – от печальных. Таким образом, можно сделать вывод, что тип акцентуации характера также влияет на формирование личности, и психологам, педагогам и родителям следует обращать внимание на особенности проявлений в поведении подростка. Средние значения

по шкалам методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» у правонарушителей наблюдаются более высокие, чем у «нормы».

При изучении межличностных отношений несовершеннолетних правонарушителей и для определения уровня их эмоционального дискомфорта и выявления наиболее значимых для нее источников дискомфорта была использована методика «причины эмоционального дискомфорта». Средние значения у несовершеннолетних правонарушителей по анкете были получены следующие: раздумья о смысле жизни ( $5,7 \pm 1,3$ ), проблемы с родителями ( $5,3 \pm 2,4$ ), беспокойство, вызванное внутриличностными конфликтами, противоречивыми желаниями ( $7,5 \pm 2,4$ ), следует отметить, что небольшое среднее значение было выявлено по шкале – раскаяние по поводу прошлых решений ( $4,4 \pm 2,1$ ), финансовая ненадежность семьи ( $4,4 \pm 2,1$ ). Средние значения у учащихся профессионального училища по анкете были получены следующие: недостаточность отдыха =  $8,3 \pm 2,4$ ; учащиеся профессионального училища также отмечали, что сильное беспокойство у них вызывают недостаточность отдыха =  $6,2 \pm 1,3$ , проблемы с транспортом =  $5,4 \pm 1,9$ , растущие цены =  $4,6 \pm 2,3$ , заботы о своем здоровье =  $5,4 \pm 2,4$ . На психическое состояние и формирование эмоционального дискомфорта у правонарушителей влияют раздумья о смысле жизни, внутриличностные, межличностные конфликты, трудности с родителями, что впоследствии может сформировать криминальное поведение.

Результаты корреляционного анализа выявили, что показатели шкал по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» имеют положительные корреляционные связи с показателями шкал методики «диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» ( $r = 0,31$  до  $0,51$ , при  $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что чем выше напряженность, агрессия, конфликтность в межличностных отношениях, тем более подросток склонен к различным социальным девиациям в поведении (склонность к агрессии, насилию, формирование делинквентного поведения, к саморазрушающему поведению). Имеется значимая корреляционная связь между шкалами «возбудимый и циклотимический типы» по методике Ш-93 и шкалами

методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» (склонность к агрессии и насилию, склонность к делинквентному поведению) в диапазоне от  $r=0,42$  до  $0,51$ , при  $p \leq 0,05$ .

Полученные результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что правонарушители имеют напряженные межличностные отношения, у них отмечается резкая смена активного поведения, изменения радостных эмоций на подавленность настроения, наблюдается замедленность реакций, очень часто поведение несовершеннолетних правонарушителей обусловлено неконтролируемыми побуждениями, возникновением импульса, что позволяет сделать вывод о том, что эти особенности личности способствуют возникновению мотивации криминального поведения подростков. Корреляционный анализ причин эмоционального дискомфорта со шкалами методики «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» показывает, что склонность к девиациям у подростков может быть связана с неудовлетворенностью отношения со сверстниками (одноклассниками, друзьями) ( $r=0,53$  при  $p \leq 0,05$ ) с заботой о состоянии здоровья и неудовлетворенности внешним видом ( $r = 0,43$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Следует отметить, что причина такой высокой значимости заключается в том, что межличностные взаимодействия выступают как основные моменты формирования социализации личности. В дальнейшем в ходе исследования было выявлено, что криминализация личности подростка протекает в условиях отрицательной социальной микро- и макросреды – внешние факторы мотивации преступного поведения подростков. Так, возникновение правонарушений несовершеннолетних связано с отрицательной средой, с аномалиями внутрисемейных отношений, о чем свидетельствуют плохие и конфликтные отношения между родителями (69%). Отрицательная психологическая атмосфера семьи пагубно влияет на формирование нравственных качеств подростков.

Так, подростки с девиантным поведением контролируются эпизодически, время от времени (65%), бесконтрольно проводят время - 21%. Основные причины уклонения подростков от учебы: нежелание учиться (23%), неблагоприятная обстановка в се-

мье, конфликты с педагогами, негативное влияние подростковых групп. В свободное от уроков время подростки любят проводить с друзьями и на улице – 73%, читать книги – 5%, компьютерные игры – 13%, другие виды деятельности – 9%. Основным для подростков является общение со сверстниками, желание и стремление быть в группе, в компании себе подобных. Большой вклад в популяризацию девиантного поведения подростков вносят процессы, происходящие в обществе: СМИ, пропагандирующие акты насилия, агрессию, героизацию преступников и преступлений. Таким образом, в целях предупреждения отклонений в развитии подростков необходимо создать условия, нейтрализующие и корректирующие воздействия микро- (семья, училище, группы подростков) и макросреды. Первостепенной задачей в профилактике семейного неблагополучия психологов, педагогов, инспекторов по делам несовершеннолетних является наиболее раннее выявление криминогенных и аморальных семей с тем, чтобы как можно быстрее исключить их отрицательное влияние на подростков. Именно для этих семей характерно нежелание воспитывать надлежащим образом своих детей. Особую сложность представляет профилактика криминогенности проблемных и псевдоблагополучных семей, т.к. негативное влияние родителей на детей более скрыто, завуалировано внешним (формальным) благополучием. В целом эти семьи отличаются педагогической безграмотностью, проявляющейся в использовании в воспитательной практике физического наказания, и родительской безответственностью [12,149]. Родительская безответственность может проявляться в нескольких формах: прямое невыполнение обязанностей по воспитанию детей родителями, ведущими преступный и аморальный образ жизни; скрытая безответственность (полное устранение отцов от воспитания); отчужденность между подростками и родителями; передача воспитательных функций общественным учреждениям, что выражается в стремлении родителей пристроить подростков в секции, кружки и полностью переложить ответственность о подростках на педагогов.

Основные пути повышения родительской ответственности - формирование педагогической культуры у родителей. Основ-

ными источниками педагогических знаний являются специальная педагогическая, психологическая литература, советы педагогов, так как в результате нашей работы с родителями несовершеннолетних правонарушителей было выявлено, что многие из них не знают о специфике подросткового возраста, его новообразованиях, и как взаимодействовать со своими детьми. Следующий путь повышения родительской ответственности – изменение методов воспитания в семье и в целом всей нравственно-психологической атмосферы в ней (вместо авторитарных – демократические методы воспитания), что в целом является одним из главных средств предупреждения семейного неблагополучия. В таких семьях у подростков происходит трансформация допрофессионального (обыденного) правосознания. Обыденное правосознание складывается стихийно, под влиянием конкретных условий жизни, личного жизненного опыта и правового образования. Это обыденные представления людей, их мировоззренческие позиции, социально-правовые установки, настроения, система отношений к праву и законности [6,54]. Значительную трудность представляет профилактика криминогенности неполных семей, т.к. основной причиной появления неполных семей является развод родителей, который часто приводит к отрицательным последствиям (1/3 несовершеннолетних правонарушителей выходит из неполных семей). Поэтому прежде чем решаться на развод, родители должны серьезно задуматься о вредных последствиях семейного разрыва для ребенка. Семейное же неблагополучие трудновоспитуемого должно компенсироваться школьным благополучием.

Завершающим этапом индивидуаль-но-профилактической работы с трудным подростком является пробуждение у него потребности в самовоспитании. На начальном этапе самовоспитания важную роль играет вовремя замеченный успех учащегося, любое усилие, направленное на преодоление отрицательных свойств характера, дурных привычек, вредного влияния окружения, других неблагоприятных жизненных обстоятельств. В целом, успех самовоспитания трудного учащегося зависит от наличия у него нравственного идеала, образца для подражания. Таким образом для подражания может выступать любими-

мый учитель или мастер производственного обучения. Только глубоко увлеченный своим делом знаток, человек с чистой совестью и самоотверженной верой в силу добра и справедливости может стать для подростков реальным образцом для подражания. Профилактика негативных, криминогенных влияний групп представляет наибольшую трудность. В зависимости от степени социальной опасности стихийных групп к ним могут быть применены различные средства воспитательного воздействия: разобщение и переориентация. Разобщение – насильственное разъединение членов подростковой группы с целью предотвращения совершения ими преступлений. Переориентация – способ воздействия, цель которого – изменение направленности стихийной группы подростков в позитивную сторону. Так, методы разобщения и переориентации наиболее целесообразно применять к криминогенным группам. Преступные группы несовершеннолетних – сфера воспитательного воздействия суда и исправительных учреждений. Метод разобщения применяют к криминогенным группам после безуспешных попыток использовать иные воспитательные меры. Большое распространение получил путь воспитательного воздействия на криминогенные подростковые группы – переориентация. В процессе такой деятельности у подростков постепенно формируются и развиваются разумные потребности и интересы, воспитываются чувство ответственности, дисциплинированность, возникают и упрочиваются конкретные жизненные планы, меняется система ценностей.

Таким образом, можно сделать ряд выводов:

1. Межличностные отношения у несовершеннолетних правонарушителей – результат непосредственных контактов между сверстниками, наделенных определенными особенностями, способных выражать свои симпатии и антипатии, осознавать и переживать их.

2. Особенность подросткового возраста с более или менее выраженной тенденцией к криминализации также проявляется в том, что у подростка существенно перестраиваются отношения со сверстниками

4. Потребность подростка в общении и самоутверждении должна быть реализована в благоприятных условиях, на основе социально-значимой полезной деятельности

ти. Если это по каким-то причинам не происходит и самоутверждение осуществляется в неформальных подростковых группах, уличных, дворовых компаниях в форме асоциальных проявлений (выпивка, курение, нецензурщина, хулиганство, употребление психоактивных веществ), оно может стать опасным криминализирующим фактором.

5. Они приходят в различные преступные группировки, чтобы реализовать свои потребности, у них возникает иллюзорное представление о «красивой» жизни.

После проведенного исследования можно сделать вывод о том, что межличностные отношения являются одним из доминирующих факторов формирования мотивации криминального поведения несовершеннолетних.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башкатов И.П. Психология группы несовершеннолетних правонарушителей (социально-психологические особенности) / И.П. Башкатов. М.: Прометей, 1993.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология. Учебник для вузов. / В.Л. Васильев. 5-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2005.
3. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних / А.И. Долгова. М.: Юридическая литература, 1989.
4. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: учебное пособие / С.В. Духновский. Курган: Издательство КГУ, 2003.
5. Зиядова, Д.З. Криминальная романтика школьников / Д.З. Зиядова // Следователь. 2002. № 11.
6. Кириченко А.В. Правовая акмеология: учебное пособие / сост. А.В. Кириченко / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2007.
7. Мэй Дж. Социально-психологическая адаптация ребенка / Дж. Мэй / Пер. с англ. Карелиной Ю.А. М.: Владос, 2000.
8. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения. Л.: ЛГУ, 1990.
9. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Монография. / Р.В. Овчарова. Курган.: КГУ, 2009.
10. Папир О. Феномен лидерства / О. Папир / Пер. с франц. Исаакян В. М.: Наука, 1990.
11. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. Кривцовой С.В. СПб.: Сова, 2000.
12. Шиханцов Г.Г. Юридическая психология: учебник для вузов / Г.Г. Шиханцов / Ответственный редактор доктор юридических наук, проф. В.А. Томсинов. М.: Издательство «Зерцало», 2000.

Y. Malyushina

#### THE RESEARCH OF THE SPECIFIC CHARACTER OF JUVENILE DELINQUENTS' INTERPERSONAL RELATIONS

*Abstract.* In the article the peculiarities of the specific character of interpersonal relations among juvenile delinquents are observed, interpersonal relations are studied as one of the main factors of forming the motivation of juveniles' criminal behavior.

*Key words:* interpersonal relations, destruction, socialization, pragmatist mediation, genesis, mental organization, group dynamic, delinquents.

УДК 159.947

Розина О.Б.

### ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СТРУКТУРУ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ\*

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие 223 младших школьников. Показана роль влияния компьютерных игр на структуру индивидуально-личностных особенностей детей. Представленные результаты позволили

определить характерные личностные факторы у детей, имеющие связь со степенью зависимости от компьютерных игр.

*Ключевые слова:* игровая деятельность, младшие школьники, компьютерная зависимость, индивидуальные особенности, проблема поведения.

\* © Розина О.Б.

Игра имеет огромное значение для развития ребенка. Активно играя, ребенок постоянно усваивает новые знания и набирает опыт. Игра для ребенка не менее важна, чем работа для взрослого человека, но наиболее существенным для него является само действие - играть, экспериментировать, фантазировать, конструировать. В разном возрасте дети играют по-разному, а игры им нужны для усвоения новых впечатлений и приобретений, необходимых для жизни знаний [3].

Влияние компьютерных игр на личность ребенка и его социальную адаптацию в нашей стране до сих пор широко изучаются [4].

Благодаря знакомству с компьютером ребенок уже в раннем возрасте получает стимул к игре и, тем самым, к развитию. Компьютерные игры стимулируют, кроме всего прочего, память, мелкую моторику, язык и фантазию. Компьютер завладевает вниманием ребенка, а игра дает ребенку столь сильную мотивацию, что способность детей к концентрации возрастает, а это, в свою очередь, улучшает предпосылки для обучения. Умение ждать и быть терпеливым - навыки, которые ребенку при игре на компьютере так или иначе приходится осваивать. Однако игры могут оказывать различное влияние на психическое развитие личности ребенка.

Мы привыкли играть в ролевые игры с самого детства. Когда ребенок играет в ролевую игру, то он сознательно принимает на себя роль взрослого человека (мамы, папы, бабушки или дедушки), тем самым он удовлетворяет бессознательную потребность в познании мира, который его окружает. По мере взросления ребенок замещает ролевые игры на интеллектуальные, но всё же потребность принять на себя роль другого человека сохраняется. Эту потребность можно удовлетворить в компьютерной игре [2].

Голландский историк и социолог Й. Хейзинга [9] в своем большом монографическом исследовании под названием «Человек играющий» анализирует большое число проблем, связанных с игрой. Он стремится обнаружить игровое начало в самых разнообразных видах человеческой деятельности и проявлениях культуры: в праве, науке, философии, даже в войне. Игре свойственно эмоциональное и волевое напряжение. Напряжение вызывается неуверенностью, не-

устойчивостью, неким шансом или возможностью. Чтобы нечто «удалось», требуются усилия. Одной из особенностей игровой деятельности является наличие явления «заигрывания», когда ребенок или взрослый человек не могут вырваться из «плена» игры. Явление, свойственное, очевидно, только игровой деятельности. Но если игра продолжается достаточно долго, «вывести» ребенка из состояния игры бывает подчас весьма трудно: ребенок так «заигрался», что стал терять ощущение реальности. Его невозможно отвлечь от игры, уложить спать и т.д.; он нервничает, капризничает, он перевозбужден. Когда ребёнок играет ту или иную роль, он не просто как бы переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в неё, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом, его «самости». Существует ряд исследований, доказывающих, что длительное времяпрепровождение за компьютером сказывается и на физическом состоянии ребенка: он перестает уделять должное внимание спорту и физическим нагрузкам, отдыху, подрывает свое здоровье. Компьютерные игры оказывают самое неблагоприятное влияние на психику ребёнка, который становится напряженным, эмоционально неуравновешенным, испытывает чувство тревоги [5]. Так, В.В. Рубцов [7] указал на то, что в целом развлекательные игры вредны, поскольку приводят к бездумно-расточительной трате времени. В зарубежных исследованиях получены противоречивые данные о связи самооценки, социальных навыков, успешности детей и подростков и временем, которое они проводят за компьютерными играми.

С одной стороны, ученые утверждают, что игра является поддерживающей средой, где можно достигать результатов и утверждаться, но, с другой стороны, экспериментально доказано, что увлечение компьютером усугубляет проблемы в сфере социальных контактов, изолируя ребенка, давая возможность ухода от проблемы [10; 11]. Безусловно, жизнь в социально замкнутом пространстве меняет мироощущение, изменяет систему ценностей и направленность личности ребенка. [8, 57]. Многие родители строго ограничивают общение

ребенка с компьютером, руководствуясь широко распространенным тезисом о том, что компьютер вреден. Но сейчас никто не может точно и, самое главное, обоснованно сказать, в какой степени реален вред, наносимый психическому здоровью ребенка компьютером [1].

Наше исследование опирается на опыт, накопленный в отечественной и зарубежной психологии, о том, что игровая компьютерная зависимость оказывает влияние на формирование личностного развития ребенка. Таким образом, целью данного исследования является изучение влияния компьютерных игр на личностное развитие младших школьников.

**Материал и методы исследования.** Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 6 города Реутов Московской области.

Выборку составили учащиеся начальных классов от 7 до 11 лет (223 чел). Исследуемые группы детей формировались с помощью анкетированного обследования. Таким образом, была сформирована группа младших школьников с признаками зависимости от компьютерной игры, для которых были положительными следующие критерии:

- ✓ Ребенок не делает уроки, сидит за игрой часами, не оторвать.
- ✓ Компьютерные игры предпочитает общению.
- ✓ Нет других увлечений, кроме компьютерных игр.
- ✓ **Общее время, проведенное за игрой, превышает время выполнения уроков, прогулки, другого увлечения.**

Для исследования наша выборка распределилась на три группы: I группа – младшие школьники, которые ежедневно проводят время за компьютерными играми от 2-3-х часов и более в день с явными проявлениями игровой зависимости по всем критериям (72 чел.); II группа детей – играющая 3-4 раза в неделю (в основном в выходные дни) не более 2 часов в день (84 чел); III группа детей – не играющих в компьютерные игры, или играют не более 1 раза в неделю и не более 1 часа (67 чел).

Для достижения реализации поставленной цели нами использовался многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (12PF) [6].

Статистическая обработка данных

проводилась с помощью математической программы базовой статистики SPSS 6.0. Для оценки достоверности различий использовался дисперсионный анализ, непараметрический критерий Вилкоксона. Для выявления взаимосвязей между показателями рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Различия считались достоверными при уровне значимости  $p < 0,01$ ;  $p < 0,05$ .

**Результаты и их обсуждение.** Рассматривая процесс взаимосвязи степени компьютерной зависимости на личностные особенности детей, мы будем опираться на ключевые теории отечественных и зарубежных ученых об особенностях развития личности периода младшего школьного возраста.

На основании данных было проведено корреляционное исследование, результаты которого представлены в табл. 1.

Для того чтобы облегчить наглядно характеристику связей и различий показателей по факторам, анализ результатов был графически представлен в рис. 1, в котором средние значения баллов переведены в стены. В результате исследования определились существенные аспекты личностных черт, которые имеют определенную связь со степенью увлеченности детьми компьютерными играми. Анализ приведенных значений осуществлялся по каждому фактору отдельно.

Фактор “А” (замкнутость – общительность). Значения фактора показали, что для детей всех трех групп в большей степени характерна общительность. Несмотря на то, что не было зафиксировано достоверных межгрупповых различий, отмечались высокие оценки по фактору (в пределах 8-10 стен) у I группы в 29,1% случаев, у II группы – 27,3%, а у III группы – всего в 14,9% случаев. Высокие значения у детей по фактору “А” указывают на их подверженность аффективным переживаниям с характерными колебаниями настроения.

Фактор “В” (низкий – высокий интеллект). Интеллектуальный уровень исследуемых групп в норме (при средних значениях от 4 до 7 стен), но наблюдается большое статистическое отклонение. Тем не менее, результаты дают основание утверждать, что у всех детей есть способность к обучению. Межгрупповых различий по фактору не выявлено.

**Корреляционный анализ стеновых значений по методике Р. Кеттела  
у младших школьников.**

Факторы	Дети I группы 7-11 лет n=72	Дети II группы 7-11 лет n=84	Дети III группы 7-11 лет n=67
A	5,3±1,7	5,5±0,8	6,9±1,0
B	5,9±2,7	6,2±1,9	6,1±2,6
C	3,1±1,4 а* б*	5,4±1,4	6,0±1,4
D	7,6±0,7 а* б*	6,2±0,9 б*	5,1±0,2
E	5,0±1,0	5,3±0,7	4,9±1,4
F	5,3±2,7	5,0±2,6	5,5±3,1
G	3,6±1,4 б**	5,3±1,2	7,3±0,9
H	2,9±1,6 а** б*	5,1±0,8	6,2±1,3
I	5,0±1,0	4,4±0,3	4,9±1,3
O	7,3±1,4 б*	5,4±1,1	4,8±0,6
Q3	4,0±1,8 а* б*	6,2±1,4	5,9±1,6
Q4	6,5±1,9	5,1±2,4	4,7±1,3

Примечание: межгрупповые различия достоверны при \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ .

а\* - ( $p < 0,05$ ), а\*\* -  $p < 0,01$  - достоверность различий со II группой,

б\* - ( $p < 0,05$ ), б\*\* -  $p < 0,01$  - достоверность различий с III группой.

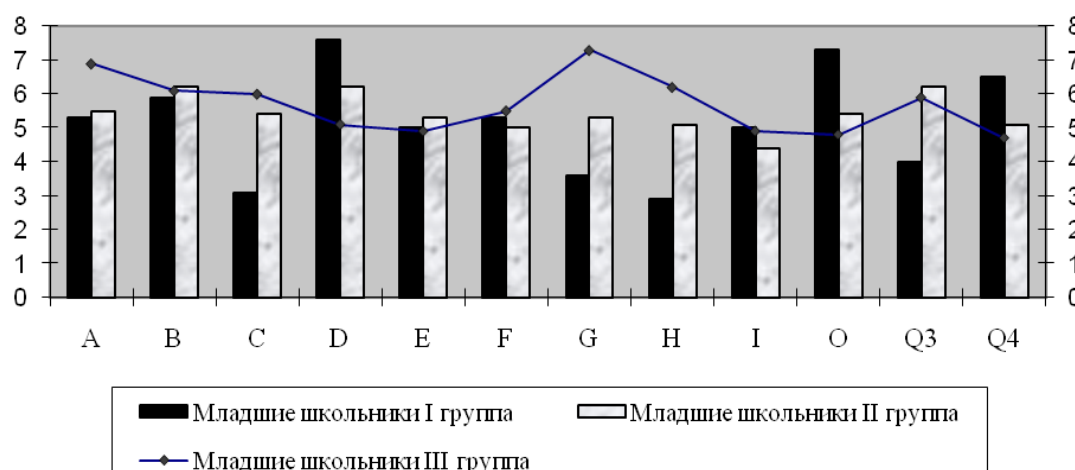
Фактор “С” (сила “Я” - слабость “Я”). Анализ показал, что у детей I группы 7-11 лет в среднем фактор “С” регистрировался на уровне 3-4 баллов в стенах, что достоверно их отличало от II и III групп детей. Низкие значения фактора указывают на эмоциональную неустойчивость детей, из состояния равновесия выходят быстро, вспыльчивы, остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции.

Фактор “D”(повышенная импульсив-

ность – сдержанность). Высокие значения по данному фактору демонстрируют дети из I и II групп, с достоверным различием по отношению к детям III группы. Высокая оценка фактора отмечается чертами повышенной возбудимости или сверхреактивности на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью.

Фактор “E”(подчиненность – доминантность). По данному фактору каких-либо тенденций к определенному полюсу, а также достоверных различий среди трех групп детей не обнаружено.

**Рис.1 Средние статистические значения факторов по методике Р.Кеттела**



Фактор "F" (оптимизм – пессимизм). Достоверных различий по данному фактору не выявлено. Отмечено, что значения фактора "F" при средних оценках и высоком статистическом отклонении ответы детей отражают их половые различия: мальчики, по отношению к девочкам, показывают более высокие оценки.

Фактор "G" (сила «Сверх-Я» – слабость «Сверх-Я»). Предоставленный фактор отражает то, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Достоверно низкие значения, которые демонстрируют дети I группы, свидетельствуют о пренебрежении детьми своими обязанностями, непостоянством, несообразностью, а также отсутствием стойкой мотивации. Дети III группы демонстрируют развитое чувство ответственности, выраженное стремление не нарушать правила поведения.

Фактор "H" (смелость – робость). На графике 1 хорошо видно, как у детей I группы стеновые значения фактора значительно ниже  $2,9 \pm 1,6$ , чем у их сверстников из II и III группы, а также имеют с ними достоверные различия ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ), связанные, прежде всего, с осторожностью. Стоит отметить, что низкие оценки на полюсе "H" характерны для детей со сверхчувствительной нервной системой. Эти дети не могут поддерживать широкие контакты.

Фактор "I" (чувствительность – жесткость). Показатели данного фактора "I" не имели определенной выраженности по полюсу для всех групп младших школьников. Стеновые значения соответствуют норме.

Фактор "O" (спокойствие – тревожность). Обнаружены характерные межгрупповые различия по фактору "O". Младшие школьники, имеющие ежедневную потребность в компьютерных играх, проявляют высокую чувствительность к замечаниям, напряженность, склонность к перепадам настроения. Детей из III группы отличало относительная расслабленность и жизнерадостность ( $4,8 \pm 0,6$ , при  $p < 0,05$ ).

Фактор "Q3" (высокий самоконтроль – низкий самоконтроль). Высокий самоконтроль и хорошее понимание социальных норм (когда значения по фактору Q3 превышали 5,5 баллов) отмечены у детей II группы в 52,3%, а у III группы – в 74,6% случаев. Между тем у детей I группы достоверно (при  $p < 0,05$ ) низкий самоконтроль поведе-

ния, который выражается в импульсивности, в неспособности придавать своему поведению конструктивное направление.

Фактор "Q4" (расслабленность – напряженность). Значения фактора у детей I группы указывают на их фрустрированность, эмоциональную неустойчивость и напряженность при показателях ( $6,5 \pm 1,9$ ). У детей II группы, при средней оценке (5,4) обнаружено высокое статистическое отклонение  $\pm 2,4$ , которое демонстрирует неоднородность значений в характеристике данного фактора. Младшие школьники III группы демонстрируют относительную фрустрационную толерантность ( $4,7 \pm 1,3$ ). В тоже время, статистического различия между группами не обнаружено.

В итоге, анализ результатов с помощью выявленных личностных факторов позволил определить основные «мишени» применимые для адекватных методов коррекции, которые будут формировать новые установки и формы поведения.

**Заключение.** Изучение влияния компьютерных игр на индивидуально-личностные особенности младших школьников позволило обнаружить наиболее активные черты в структуре личностного развития. Таким образом, нами были установлены неблагоприятные свойства в структуре личности младшего школьника с ежедневной потребностью в компьютерных играх, которые отражаются на проблеме поведения, а также социальной ситуации развития. Систематическое времяпрепровождение младшего школьника за компьютерными играми увеличивает дистанцию его межличностного общения, что порождает трудности в отношениях со сверстниками, нарушая снабжение жизненным опытом, создание широкого репертуара моделей поведения межличностного общения и, как следствие этого – приводит к психологическим проблемам.

В результате установлено, что активное увлеченность компьютерными играми влияет на развитие личности детей, которое выражается в низком самоконтроле, недостаточной эмоциональной зрелости, отсутствием стойкой мотивации, в недостатке социального контакта и развития коммуникативных навыков.

Из всех исследований, посвященных влиянию компьютерных игр, есть четкая информация о том, что компьютер может



быть как союзником, так и врагом для психического развития личности ребенка. Благодаря нашему исследованию можно сделать вывод о том, что чрезмерное увлечение компьютерными играми может стать препятствием для адекватного формирования личности детей. Следовательно, использование детьми компьютерных игр требует значительной бдительности планирования время препровождения за компьютером.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурьев С.В. Использование новых информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольников: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.07 Екатеринбург, 2003. 149 с.
2. Краснова С.В. Как справиться с компьютерной зависимостью. М.: Эксмо-Пресс, 2008. 224 с.
3. Новиков А.М. Методология игровой деятельности. М.: Эгвес, 2006. 48 с.
4. Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII. / Под ред. В.С.Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. 462 с.
5. Панов С. Интернет-зависимость: причины и последствия // Учитель. 2007. № 5. С. 63-66.
6. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
7. Рубцов В.В. Ученик за компьютером: что можно, что нельзя. // Основы социально-генетической психологии. Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 164 с.
8. Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка: Пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2004. 319 с.
9. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / перевод с нидерландского. М.: АСТ, 2004. 539 с.
10. Provenzo E.P. Video Kids: making Sense of Nintendo, Cambridge MA: Harvard University Press. 1991.
11. Scott D. The effect of video games on feelings of aggression // Journal of Psychology. 1995. V. 129.

O. Rozina

### THE INFLUENCE OF COMPUTER GAMES TO STRUCTURE OF THE PERSON OF JUNIOR SCHOOL BOYS

*Abstract.* There are results of empirical research, in which 223 junior schoolboys took part, in the article. The role of influence of computer games to the structure of individual personality characteristics of children is shown. The presented results allowed to define characteristic personality factors for children having connection with degree of dependence from computer games.

*Key words:* game activity, junior school-boys, computer dependence, individual characteristics, behavior`s problem.

УДК 159.922.7/8

Степанова Н.А.

### ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА\*

*Аннотация.* В статье описано развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников и его связь с освоением ведущей деятельности, развитием произвольной регуляции, самооценки, учебной мотивации. Данные, полученные нами в результате экспериментального исследования, позволили выделить взаимосвязь характеристик эмоционально-волевой сферы младших школьников с их учебной мотивацией, самооценкой, произвольной регуляцией.

*Ключевые слова:* эмоционально-волевая сфера, учебная мотивация, личность младшего школьника, волевые качества, произвольность психических процессов, иерархия, новообразования.

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребёнка, меняющий в целом иерархию его притязаний на признание. Поступление в школу – это переход к новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками. Меняются социальные условия,

\* © Степанова Н.А.

определяющие развитие и жизнь младшего школьника.

Овладевая ведущим видом деятельности, младший школьник приобретает основные новообразования: теоретическое мышление, произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализация, внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Успешность учебной деятельности непосредственно влияет на развитие личности младшего школьника.

В психологии выделяют следующие критерии личностно-эмоционального развития младшего школьника: школьная мотивация и безусловное принятие социальной роли учителя; яркая эмоциональная окраска школьных оценок; радость от овладения социальными способами деятельности [Г.М. Бреслав 1990].

В младшем школьном возрасте продолжается формирование осознанного поведения и деятельности, наполнение его новым социальным содержанием. Особое место занимают учебные мотивы и установление отношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельности. Развиваются социальные мотивы учения, такие, как долг, ответственность, необходимость получить образование; учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. В начальных классах у школьников доминирующими становятся мотивы достижения успеха – желание хорошо выполнить задание, получить хорошую оценку. В младшем школьном возрасте перестраивается мотивационно-потребностная сфера, что качественно меняет содержание притязаний на признание. Учебная деятельность со всеми её составляющими становится во главу угла в притязаниях ребёнка младшего школьного возраста. Это находит своё выражение в отношениях ребёнка со взрослыми и сверстниками.

В общении со взрослым ребенок удовлетворяет потребность в оценке, со сверстником – как в оценке, так и в самооценке [Я.Л. Коломинский].

Правильное становление самооценки – важнейшее условие морального развития ребенка [Р.Х. Шакуров]. В работах психологов Б.Г. Ананьева, Е.И. Савонько, Л.И. Божович показано, что самооценка является важнейшим звеном в структуре личнос-

ти, входя в нее в качестве составляющей самосознания и играя при этом большую роль в регуляции поведения человека.

В младшем школьном возрасте наряду с усложнением форм произвольной регуляции эмоциональных и поведенческих реакций возникает произвольность психических процессов. Таким образом, возрастная динамика произвольности показывает, что развитие эмоциональной сферы неразрывно связано со становлением произвольной регуляции. Проблема динамики изменений эмоционально-волевой и мотивационной сфер в младшем школьном возрасте, закономерностей их развития, связи и взаимовлиянии друг на друга разработана крайне недостаточно и требует безотлагательных решений как на практическом, так и на теоретическом уровнях психологии как науки.

**Целью** нашего исследования является изучение динамики развития эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста. **Мы предположили**, что эмоционально-волевая сфера младшего школьника может изменяться на протяжении его обучения: эмоции дифференцируются, становятся более осознанными эмоциональные и волевые качества, сохраняются трудности вербального обозначения эмоций, развитие эмоционально-волевой сферы тесно связано с формированием и развитием учебной мотивации, её структуры и иерархии, которая дифференцируется и усложняется в процессе обучения ребёнка в школе; с развитием произвольности психических процессов. Для экспериментальной проверки гипотезы выбрано **лонгитюдное исследование** на протяжении четырёх лет обучения в начальных классах.

В 2007/2008 учебном году был проведён **I этап исследования** – диагностика эмоционально-волевой и мотивационной сферы учащихся первых классов ГОУ СОШ №1360 ВАО г. Москвы. В исследовании приняли участие 82 ребёнка в возрасте от 6,5 до 8 лет. Для диагностики эмоционально-волевой сферы использовались следующие методики: 1. САН; 2. методика «Закончи предложение»; 3. методика А. Карстен; 4. методика «3 желания»; 5. методика «Нерешаемая задача»; 6. анкета определения волевых качеств учащихся (для классного руководителя и родителей). Для диагностики мотивационной сферы использовались:

1. методика Е.П.Ильина и Н.А. Курдюковой «Изучение направленности на приобретение знаний»; 2. типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (методика Л.И. Божович и Н.К. Марковой); 3. методика Казанцевой Г.Н. «Изучение отношения к учению и учебным предметам».

Результаты исследования учащихся первого класса при помощи коэффициента линейной корреляции позволили установить, что чем больше учащиеся тратят времени на выполнение заданий (сбор изображения из 4-х кубиков и методика Карстон), тем меньше у них выражена направленность на приобретение знаний и наоборот; а чем выше уровень развития таких волевых качеств, как дисциплинированность, решительность и прилежание, тем лучше сформирована у них направленность на приобретение знаний (корреляция значима на уровне  $p < 0,05$  и  $0,01$ ).

С помощью Т-критерия Стьюдента была выявлена связь между временем выполнения заданий и предпочтением учащимися общеобразовательных или дополнительных предметов: с увеличением времени работы возрастает тенденция к выбору дополнительных учебных предметов. Установлено различие между уровнем развития волевых качеств учащихся и предпочтением различных групп предметов: дисциплинированность, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость и прилежание лучше сформированы у детей, отдающих предпочтение общеобразовательным предметам, а ребята, предпочитающие дополнительные предметы, имеют низкий уровень развития данных волевых качеств. Учащиеся, выбирающие общеобразовательные предметы в качестве любимых, выше оценивают и своё самочувствие. Статистически значимые различия между временем работы, уровнем развития волевых качеств и выбором общеобразовательных или дополнительных предметов в качестве любимых отсутствуют. Также выявлено, что время выполнения работы больше у испытуемых, главной причиной обучения которых являются социальные мотивы, дисциплинированность лучше сформирована у учащихся, предпочитающих познавательные мотивы обучения, а инициативность – у учащихся с ведущими социальными мотивами обучения в школе ( $p < 0,05$ ).

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что время работы больше у тех учащихся, которые при выборе нелюбимого учебного предмета ориентируются на чужое мнение, менее важны для них материальные причины, познавательный интерес, и последнюю позицию занимают причины, связанные с самореализацией в будущем. Дисциплинированность лучше сформирована у учащихся, ориентированных на самореализацию в будущем при выборе нелюбимого учебного предмета, чуть менее значим для них познавательный интерес, далее следуют чужое мнение и материальные причины ( $p < 0,05$ ). Статистически значимых различий между временем работы, уровнем развития волевых качеств и причинами выбора любимого учебного предмета у учащихся 1 классов не выявлено.

С помощью критерия хи-квадрат установлено, что учащиеся, работающие более продуктивно (до конца выполнили все задания), чаще в качестве любимых выбирают общеобразовательные предметы, а испытуемые, выполнившие ряд заданий не полностью, чаще отдают предпочтение дополнительным предметам. Также общеобразовательные предметы чаще предпочитают учащиеся, точно следующие инструкции во время работы, а дополнительные предметы – учащиеся, отклоняющиеся от инструкции при выполнении заданий.

Установлена связь между преобладающим мотивом обучения и тенденциями поведения испытуемых. Познавательный мотив преобладает как у учащихся, склонных самостоятельно принимать решения, так и у учащихся, старающихся угодить взрослым, но у ребят первой группы познавательный мотив выражен гораздо сильнее (95%), в отличие от испытуемых, склонных прислушиваться к взрослым, у которых наряду с преобладающим познавательным мотивом (71%) часто встречается и социальный (29%).

Испытуемые, выполняющие задания более продуктивно, чаще указывают в качестве ведущих познавательные мотивы обучения, а школьники, не всегда доводящие работу до конца, чаще называют социальные мотивы. Познавательные мотивы обучения преобладают как у учащихся, точно следующих инструкции во время работы, так и у учащихся, отклоняющихся от инструкции при выполнении заданий, но у

последних чаще встречаются социальные мотивы.

Выявлена значимая взаимосвязь между типами эмоциональных реакций детей, выбором ими любимых предметов и причинами выбора любимых предметов.

Среди первоклассников, предпочитающих общеобразовательные предметы, в основном встречается рискующий тип (73%) и адекватный (64%), тип перестраховщик занимает последнюю позицию (31%). А среди испытуемых, отдающих предпочтение дополнительным предметам, чаще встречается тип перестраховщик (69%), далее следует адекватный тип (36%) и рискующий (27%). У учащихся всех трёх типов познавательный интерес является ведущим мотивом при выборе любимого предмета, но выраженность его разная: у адекватного типа он выражен ярче всего (71%), далее следуют рискующий тип (54%) и перестраховщик (48%). У школьников 1 класса, демонстрирующих адекватный тип эмоциональных реакций, после познавательного интереса следуют: ориентация на чужое мнение (12%), материальные причины (9,5%) и реже всего встречается ориентация на самореализацию в будущем (7%). Испытуемые с рискующим типом эмоциональных реакций помимо познавательного интереса часто учитывают возможность самореализации в будущем при выборе любимого предмета (27%), далее следует ориентация на чужое мнение (18%), а материальные причины для них совсем не важны. У учащихся же с типом перестраховщик помимо познавательного интереса значительно преобладают материальные причины при выборе любимого предмета (31%), менее важны для них ориентация на возможность самореализации в будущем (14%) и чужое мнение (7%).

Также выявлена связь между причинами выбора любимого предмета и преобладающей тенденцией поведения. Познавательный интерес является основной причиной выбора любимого предмета как для испытуемых, старающихся угодить взрослым, так и для испытуемых, самостоятельно принимающих решения, но для последних он наиболее значим (90%). Для учащихся, старающихся угодить взрослым, помимо познавательного интереса (52%) при выборе любимого предмета важны и материальные причины, но в меньшей степени (19%),

и менее всего учитываются чужое мнение и возможность самореализации в будущем (по 14,5%). А первоклассниками, самостоятельно принимающими решения, помимо познавательного интереса при выборе любимого предмета учитываются материальные причины и возможность самореализации в будущем, но значительно реже, чем первой группой (всего по 5%).

Таким образом, присутствуют существенные различия между учащимися с выраженным познавательным мотивом и учащимися с выраженным социальным мотивом обучения в школе.

Учащиеся с преобладающим познавательным мотивом обучения склонны самостоятельно принимать решения, выполнять задания более продуктивно, точно следовать инструкции во время работы, тратить меньше времени на выполнение заданий, они более дисциплинированы.

Испытуемые с преобладающим социальным мотивом обучения склонны прислушиваться к взрослым в различных вопросах, не всегда доводят начатую работу до конца, чаще отклоняются от инструкции при выполнении заданий, дольше выполняют работу, но более инициативны.

Анализируя взаимосвязь характеристик эмоционально-волевой сферы младших школьников с их учебной мотивацией, следует выделить следующие группы испытуемых: учащиеся с адекватным типом эмоциональных реакций, рискующим и перестраховщиками; учащиеся, предпочитающие общеобразовательные предметы, и предпочитающие дополнительные предметы; испытуемые, старающиеся угодить взрослым, и самостоятельно принимающие решения.

Учащиеся с адекватным типом эмоциональных реакций предпочитают общеобразовательные предметы в качестве любимых, основной причиной выбора любимого предмета для них является познавательный интерес, они ориентируются на чужое мнение, выбирают материальные причины и возможность самореализации в будущем.

Испытуемые с рискующим типом эмоциональных реакций любимыми называют предметы общеобразовательного цикла, основная причина выбора любимого предмета – познавательный интерес. При выборе любимого предмета первоклассники учитывают возможность самореализации в бу-

дущем, наименее важным является чужое мнение.

Учащиеся с типом перестраховщиков в качестве любимых предпочитают дополнительные предметы, основными причинами выбора любимых предметов являются познавательный интерес и материальные причины, менее важны для них возможность самореализации в будущем и чужое мнение.

Испытуемые, предпочитающие общеобразовательные предметы, тратят меньше времени на выполнение заданий, у них лучше сформированы такие волевые качества, как дисциплинированность, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость и прилежание; они работают более продуктивно (до конца выполняют все задания), точно следуют инструкции во время работы, выше оценивают своё самочувствие.

Испытуемые, выбирающие в качестве любимых дополнительные предметы, дольше выполняют задания, такие волевые качества, как дисциплинированность, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость и прилежание у них сформированы на низком уровне, работают ребята менее продуктивно (не все задания выполняют до конца), отклоняются от инструкции при выполнении заданий.

У учащихся, самостоятельно принимающих решения, существенно выражен познавательный мотив обучения, при выборе любимого учебного предмета они руководствуются познавательным интересом и значительно реже учитывают материальные причины и возможность самореализации в будущем.

У испытуемых, старающихся угождать взрослым, наряду с преобладающим познавательным мотивом обучения часто встречается и социальный, выбор любимого учебного предмета они делают на основе познавательного интереса, материальных причин, чужого мнения и возможности самореализации в будущем.

Таким образом, преобладание познавательного мотива обучения сочетается у младших школьников с адекватными эмоциональными реакциями, развитыми волевыми качествами, высокими результатами работы; преобладание же социального мотива в основном характерно для перестраховщиков и учащихся с рискующим типом

эмоциональных реакций, соответствует низкому и среднему уровням развития волевых качеств младших школьников, невысокой работоспособности и продуктивности деятельности учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дрокина О.В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков. // Дисс... канд. психол. наук. М., 1999.
2. Дьяченко Т.М. Динамика интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного и подросткового возраста. // Дисс.... канд. психол. наук. СПб, 2005.
3. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000. 288 с.: ил.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
5. Моница Г.Б., Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. СПб.: Речь, 2005. 200 с.
6. Павлова С.В. Становление эмоционально-волевой сферы младших школьников на занятиях изобразительного искусства. // Дисс... канд. психол. наук. Чебоксары, 2006.
7. Цыркун Н.А. Развитие воли у школьников. Мн.: Нар. света, 1991. 112 с.: ил.
8. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в младшем школьном возрасте. Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника. Пенза, 1993.

N. Stepanova

#### CHARACTERISTICS OF MENTAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY YOUNGER PUPILS

*Abstract.* The article tells about emotional and strong-willed junior pupils scope and its connection with development of leadership activities, development of random regulation, self-rating, motivation to study. The information we got after experimental study gave us an opportunity to distinguish correlation between the features of emotional and strong-willed junior pupils scope and their motivation to study, self-rating, random regulation.

*Key words:* emotionally-strong-willed sphere, educational motivation, the person of the younger schoolboy, strong-willed qualities, randomness of mental processes, hierarchy, new growths.

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ\*

*Аннотация.* Статья посвящена изучению развития детского творчества с опорой на методологические возможности культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Суть рассматриваемого в статье исследования, представляющего собой формирующий эксперимент, заключается в приобщении старших дошкольников к культурной норме творчества и формировании у них позиции субъекта творчества.

*Ключевые слова:* культурно-исторический подход, формирующий эксперимент, креативная подсказка, культурные нормы творчества, творческая позиция.

Старший дошкольный возраст является наиболее чувствительным периодом для развития способностей ребенка, связанных в дальнейшем с творческой деятельностью. Развитие творческого воображения создает возможность активно действовать в мире людей, создавать новое и неожиданное, решать сложные задачи (творческие, познавательные, личностные и др.), которые ставят перед человеком жизнь [1; 2; 3].

Важно отметить, что до настоящего времени в психологии преимущественно использовался тестологический подход к исследованию творческой деятельности. Творческие способности субъекта оценивались, прежде всего, по результату продуктивной деятельности, в то время как ее процесс оставался на втором плане.

Серьезный сдвиг в изучении самого процесса творческой деятельности произошел с появлением метода «креативного поля», предложенного Д.Б. Богоявленской (1983). Автор метода в качестве «единицы исследования» творчества предлагает интеллектуальную активность. В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленская выделяет интеллектуальную инициативу, под которой понимается продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого [1; 2]. Другие авторы [В.Н. Дружинин и Н.В. Хазратова 1994] по-

дошли к анализу творчества как процесса в группе. В ходе игры, сочинения сказки в малых группах фиксировались такие важные характеристики творческого процесса, как постановка проблемы, неожиданные модификации сюжета и др. [5].

В нашем исследовании мы попытались рассмотреть развитие детского творчества с опорой на методологические возможности культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В этой методологии психическое развитие рассматривается как процесс вхождения в культуру, который идет благодаря интериоризации идеальных форм, представленных в культуре. Применительно к творчеству эти идеальные формы представляют собой не только образцы прекрасного в искусстве, но также принципы и нормы творческой деятельности. Наше предположение заключалось в том, что освоение ребенком этих норм и принципов в практической деятельности совместно со взрослым будет содействовать формированию у ребенка **творческой позиции**. Под творческой позицией мы понимали внутреннюю позицию ребенка как субъекта творческой деятельности. Основным признаком (критерием) ее мы считали принятие ребенком творческого задания как возможности создания нового образа на основе предложенного материала и деятельность ребенка, направленную на создание творческого продукта. Творческая деятельность в этом случае выглядит как движение ребенка по логике предмета, а не по логике задания (т.е. не как формальное выполнение просьбы взрослого) [1;2].

Необходимо выделить существующие в культуре нормы и принципы, лежащие в основе творческой деятельности. Одной из таких норм, очевидно, является **созидательность**, понимаемая как создание прекрасного с использованием минимума средств, который ничтожно мал по сравнению с результатом творческой деятельности. Такое понимание глубоко укоренено в культуре и отражено во множестве художественных образов, например литератур-

\* © Сидорова А.В., 2009.

ных. Примерами в детской литературе могут служить создание уникальной куклы из полена, годного разве что на растопку печи (К. Коллоди, А.Н. Толстой) или известное стихотворение В. Приходько «Коробка с карандашами»: «В коробке / С карандашами / Горы и океаны... / Гномы и великаны / И кот с большими усами». Известнейшим примером такого понимания творческой созидательности являются строки А. Ахматовой «Когда б вы знали, из какого сора / Растут стихи, не ведая стыда». Другой культурной нормой творчества является **содержательность**. Ребенок воспринимает эту норму с тех пор, как начинает рисовать, поскольку обычным вопросом взрослого человека к ребенку, начиная с этого момента, становится «Что это ты нарисовал?». Культурные нормы творчества этим, очевидно, не исчерпываются, но при планировании нашего исследования именно эти нормы были взяты как наиболее существенные.

В культурно-исторической психологии одним из основных исследовательских средств является формирующий эксперимент. В нашем исследовании, представляющем собой формирующий эксперимент, дети приобщались к культурной норме творчества в ходе решения ребенком творческой задачи при развивающей помощи со стороны взрослого. В процессе эксперимента развивающая работа была направлена на формирование у детей старшего дошкольного возраста творческой позиции за счет приобщения детей к культурной норме творчества.

Проблемой нашего исследования стала возможность применения формирующего эксперимента для развития творческой позиции у ребенка дошкольного возраста.

При разработке программы исследования мы исходили из предположения о том, что освоение ребенком культурной нормы творчества может расширяться за счет помощи со стороны взрослого, направленной либо на повышение заинтересованности в выполнении творческого задания, либо на разработку материала для создания нового образа. Такие помогающие высказывания взрослого были названы нами **креативными подсказками**. Примером креативной подсказки первого типа, т.е. мотивирующей, может служить следующая: «Попробуй придумать что-нибудь, у тебя наверняка получится!» (пробуждение твор-

ческой мотивации, создание необходимого настроя). В качестве примера креативной подсказки второго типа, т.е. направленной на содержательную разработку предмета, можно привести такую: «А есть ли у твоего робота антенна?».

Креативная подсказка, призванная помочь ребенку занять позицию субъекта творчества, выступила в эксперименте как своеобразный стимул, содействующий возникновению у ребенка необходимого внутреннего комфорта при осуществлении продуктивной деятельности. В рамках культурно-исторической теории креативная подсказка также может рассматриваться как опосредствование, то есть «выстраивание одним человеком ориентировочной основы для действий другого» [8].

Теоретической основой для разработки эксперимента стало для нас понимание действия как самоорганизующейся, имеющей сложную структуру единицы психической жизни человека, включающей в себя сознательные компоненты в виде целеполагания и рефлексии. Такое понимание действия имеет давнюю традицию и является итогом развития как культурно-исторического, так и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Мы опирались также и на культурно-историческую трактовку творческого действия, намеченную в работах В.Т. Кудрявцева [6; 7]. По его мнению, в культурно-историческом подходе креативность выступает как атрибут любого развитого и развивающегося человеческого действия. По В.Т. Кудрявцеву, предмет становится для ребенка своего рода «моделью», на которой ребенок одновременно экспериментирует и с социокультурной нормой, и с внутренним миром значимого для него взрослого человека, который олицетворяет эту норму, и с собственными возможностями. Исходя из общепринятого в культурно-исторической психологии понимания развития как процесса вставания в культуру, необходимо поставить вопрос о том, что представляют собой действия взрослого, в которых ребенку передается социокультурная норма творческого действия и каковы проявления взрослого как личности, олицетворяющей норму.

Взрослый, в данном случае, выступает как посредник, содействующий вхож-

дению ребенка в культуру творческой деятельности. Подсказка взрослого, которая может придать созидательность и содержательность творческому действию ребенка, выступает как опосредствованная культурная норма продуктивной деятельности.

Процесс передачи культурной нормы представляет собой путь от общего к частному. Наиболее полно такое понимание процесса было реализовано в работах В.В. Давыдова о двух видах обобщений в обучении и в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Поэтому сначала ребенку дается подсказка обобщенного характера: «Как ты думаешь, что нужно сделать для того, чтобы другой человек понял, что это именно робот, а не букашка...?» И лишь в том случае, если культурная норма творчества ребенком освоена еще совсем мало, ему даются конкретизированные подсказки, начиная также от наиболее общих («А что у роботов обычно бывает?») и продолжая более конкретными («А есть ли, например, у твоего робота антенна?») и т.д.

Поскольку, как было сказано выше, до сих пор для исследования творчества в психологии преобладают тестовые методики, то актуальной остается необходимость дальнейшей разработки психодиагностических средств, ориентированных на сам процесс творчества, а следовательно, непосредственно изучающих творчество. Созданию такой методики и было посвящено наше исследование. В процессе формирующего эксперимента творчество предстает в развернутой форме благодаря объективации диалога, который совершается между испытуемым и экспериментатором во внешнем плане и который часто бывает скрыт во внутреннем плане творца в обычной жизни.

В нашем исследовании приняли участие дети 5-6 лет, воспитанники одного из детских садов города Москвы, а также их родители. Объем выборки – 268 человек.

Для проверки эффективности разработанного нами формирующего эксперимента были выбраны следующие диагностические методики: МЭДИС, авторы – Аверина И.С., Щебланова Е.И.; «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4-5 лет)», авторы – Борисова Е.М., Абдурасулова Т.Д. (для детей 5 лет); авторская модификация

методики М.З. Дукаревич «Несуществующее животное»; Краткий тест творческого мышления (КТТМ), созданный на основе фигурной формы теста невербальной креативности П. Торренса; «Методика диагностики креативности детей» В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой «Сочинение сказки» [Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. 1994]; авторская адаптация анкеты №1 «Определение интенсивности познавательной потребности» Юркевич В.С. для возраста 5-6 лет; авторская адаптация анкеты №2 «Определение уровня познавательной потребности» Юркевич В.С. для возраста 5-6 лет.

**Структура экспериментальной методики.** За основу в нашем эксперименте взято творческое задание художника М.Г. Дрезниной, опубликованное в ее книге «Каждый ребенок – художник» [4]. В нем ребенку предлагается выбрать обрезки цветной бумаги, оставшиеся после вырезания и, приклеив их на лист белой бумаги, дорисовать до какого-то предмета. Данное задание основано на классическом приеме выявления креативности – дорисовывании до целого (по такому же принципу построен тест «Фигурная форма» П. Торренса [Torrance 1965]).

Предварительные наблюдения отчетливо показали, что дети 6-ти лет еще не способны, в подавляющем большинстве случаев, к адекватному воплощению своего замысла. С одной стороны, они творят для взрослого: для них важна его оценка. С другой стороны, они еще не в состоянии учесть ряд параметров, позволяющих сделать их творчество понятным для других. Важным шагом на пути развития детского творчества является осознание необходимости донести смысл создаваемого продукта до другого человека и осуществление усилий для достижения этой цели. Это стало одним из отправных пунктов при планировании формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент в обеих экспериментальных группах включал в себя серию обучающих уроков. С I экспериментальной группой обучающий эксперимент проводился индивидуально, а со II – в малых группах. Такое разделение общей экспериментальной группы на две подгруппы имело целью поиск наиболее эффективных способов формирующего влияния. В данном случае нас интересовало, наблюдается ли позитивный эффект ра-



боты в малых группах, имеются ли какие-либо особые преимущества использования той или иной формы проведения эксперимента. Кроме того, при индивидуальном проведении формирующего эксперимента заведомо легче осуществить индивидуальный подход и уделить больше внимания личности испытуемого, групповой же вариант существенно сокращает временные затраты в условиях массового обучения.

Для обеих форм проведения эксперимента использовалась одна и та же инструкция: «Посмотри, перед тобой разложены кусочки бумаги (обрезки), оставшиеся после вырезания. Мы обычно выкидываем их как ненужный мусор, но сегодня они станут у нас главными».

Сейчас возьми два-три обрезка. Посмотри на них внимательно, покрути в руках, приглядишься к ним с разных сторон, потом разложи эти обрезки у себя на листе на небольшом расстоянии друг от друга.

Постарайся располагать эти обрезки красиво на листе, чтобы разные формы не спорили друг с другом. Затем наклейте эти обрезки в таком положении, чтобы между ними оставалось место для подрисовки.

А теперь посмотри: у тебя есть простой карандаш, фломастеры. Попробуй дорисовать эти непонятные фигуры, эти обрезки» [4].

Индивидуальная форма проведения эксперимента. Нами была разработана система креативных подсказок на основании трех критериев, отражающих культурную норму творчества и наиболее четко проявляющихся в построенной нами в эксперименте деятельности. Эти критерии следующие:

1. Содержательность (связана с разработкой, детализацией предмета творчества). Примеры подсказок: «Что нужно сделать, чтобы другой человек понял, что это живое существо?», «Какая в твоём рисунке погода?», «Чудо-Юдо – это кто? Рыба такая?» и т.п.

2. Созидательность (связана преимущественно с побуждением к действию, с созданием необходимого настроения, с мотивирующей помощью, с преодолением страха перед творчеством). Примеры подсказок: «Что ты будешь делать с этим обрезком?», «Подумай!», «Молодец!», «Мне кажется, что здесь можно еще что-то сделать» и др.

3. Оригинальность (связана с уходом

от стандартных, неинтересных, слишком простых, легко напрашивающихся решений, например, полученный ребенком обрезок, очевидно, напоминает цветок – ребенку предлагается поискать и другое решение) [12]. Примеры подсказок: «Что нужно сделать, чтобы твой рисунок стал еще интереснее?», «Что необычного может появиться в твоём рисунке?» и др.

Также в основу данной системы, как уже отмечалось, положен принцип «от общего к частному». Чтобы учесть общий объем оказанной ребенку помощи, который свидетельствует об освоённости им культурной нормы творческой деятельности, а также о его обучаемости, за каждую подсказку начисляется определенное количество баллов. Начисление баллов основано на наблюдении типичных случаев, а границы между балльными оценками – качественные.

Групповая форма проведения эксперимента. В ходе групповой работы подсказки предъявлялись индивидуально (как и в индивидуальной форме, по принципу «от общего к частному»), а также могли быть адресованы и группе в целом.

При групповой форме проведения эксперимента, в отличие от индивидуальной, путем начисления баллов оценивается не объем развивающей помощи, а результат деятельности ребенка (продукт).

Критериями оценки детских работ при групповой форме проведения эксперимента были: 1) разработанность (баллы за разработанность начисляются аналогично тому, как это делается в методике «КТТМ»); 2) понятность (определяется тем, насколько изображенный образ доступен пониманию других людей); 3) аккуратность (учитываются характер линий, наличие-отсутствие исправлений, характер обращения с материалами для работы и т.п.); 4) оригинальность (рассматривается как уход от легко напрашивающихся решений, как неожиданное решение целого образа или интересная разработка его деталей); 5) юмор (баллы за юмор начисляются в том случае, если автор сознательно стремится проявить его в своей работе, и это является уместным; плоский, жестокий, пошлый и глупый «юмор» не учитывается); 6) наличие ошибок (учитываются ошибки, характерные для детских работ, например, изображение предметов прозрачными, ненамеренные ис-

кажения симметрии, изображение частей фигуры в разрыве друг с другом и др.).

**Анализ и обсуждение результатов исследования.** Для статистического анализа полученных данных нами были выделены 3 основных параметра (признака), по которым можно было оценивать результаты в диагностических срезах до и после проведения эксперимента, а также результаты и сам процесс деятельности испытуемых в построенной нами экспериментальной методике. Это следующие параметры: 1) разработанность (в экспериментальной методике она связана с параметром «содержательность»); 2) мотивация (в экспериментальной методике она связана с параметром «созидательность», 3) оригинальность. В диагностических методиках данные параметры обозначены их авторами. Например, «разработанность» и «оригинальность» в КТТМ; индекс креативности по мотивационно-личностному критерию в методике В.Н. Дружинина, Н.В. Хазратовой.

При анализе экспериментальных данных были использованы следующие статистические критерии: Критерий знаков G; Парный критерий Т-Вилкоксона; Критерий Фишера.

Нами были выявлены статистически значимые различия по параметру «разработанность» относительно диагностических срезов и аналогичному ему параметру «содержательность» относительно

формирующего эксперимента в обеих экспериментальных группах (табл. 1, 2). В индивидуальном варианте методики объем развивающей помощи по критерию «содержательность» к 5-му уроку снижается, а в групповом варианте оценка качества детских работ по параметру «разработанность» возрастает (табл. 2). Это соответствующим образом отразилось и на общей балльной оценке для каждого из вариантов методики.

Следует отметить, что при сравнении двух диагностических срезов по параметру «разработанность» в методике КТТМ статистическая значимость различий во II экспериментальной группе (групповой вариант проведения эксперимента) оказалась выше ( $G_{\text{эмп}} = 3$  для  $n = 26$ ), чем в I ( $G_{\text{эмп}} = 3$  для  $n = 18$  – зона значимости на уровне 1%). Большой развивающий эффект в данном случае, вероятно, можно объяснить позитивным влиянием работы испытуемых в группе: наличием соревновательного мотива, потребностью быть интегрированным в группу, что влечет за собой стремление «быть как все», а следовательно, необходимость соответствовать групповым правилам, быть активным и действовать в течение заданного промежутка времени.

При сравнении данных по I и II диагностическим срезам как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели разработанности по методикам

Таблица 1

**Изменения показателей разработанности в экспериментальных группах (методики «Несуществующее животное», КТТМ, «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой)**

I экспериментальная группа	Средние показатели	Значения средних показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
I обследование	Me	1	15,5	0,2
	$\bar{X}$	0,95	16,5	0,22
II обследование	Me	2	24	0,3
	$\bar{X}$	1,73	24,59	0,43
II экспериментальная группа	Средние показатели	Значения средних показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
I обследование	Me	1	8	0,2
	$\bar{X}$	0,74	8,58	0,24
II обследование	Me	2	11	0,3
	$\bar{X}$	1,45	13,29	0,37

Me – медиана,  $\bar{X}$  – среднее арифметическое

**Изменения показателей содержательности/разработанности  
от 1 к 5 экспериментальному уроку**

Экспериментальная группа I	Средние показатели	Значения средних показателей
Экспериментальный урок 1	Me	22
	$\bar{X}$	25,11
Экспериментальный урок 5	Me	11
	$\bar{X}$	10,9
Экспериментальная группа II	Средние показатели	Значения средних показателей
Экспериментальный урок 1	Me	8
	$\bar{X}$	11,42
Экспериментальный урок 5	Me	20
	$\bar{X}$	20,97

*Me – медиана, X – среднее арифметическое*

«Несуществующее животное», «КТТМ» и «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой существенно улучшились. В I экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне 1%; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне 1%; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1% до 5%. Во II экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне от 1% до 5%; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне от 1% до 5%; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1% до 5%.

При сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели по критерию «содержательность» к 5-му экспериментальному уроку также существенно улучшились. В I экспериментальной группе показатели по критерию знаков G при сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков находятся в пределах от 5 до 4, что значимо на уровне от 1% до 5%. Во II экспериментальной группе показатели по критерию знаков G при сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков находятся в пределах от 8 до 6, что также значимо на уровне от 1% до 5%.

В контрольной группе (в которой проводились аналогичные диагностические

срезы, а в промежутке между ними – психологические игры и беседы, но не проводился эксперимент) по критерию «разработанность» статистически значимых различий обнаружено не было. Таким образом, полученные в экспериментальных группах результаты можно объяснить влиянием развивающей работы, то есть проведенной с детьми серии развивающих занятий с использованием креативных подсказок (формирующий эксперимент).

**Основные выводы исследования** состоят в следующем:

1. Формирующий эксперимент действительно возможно использовать для содействия развитию творческой позиции ребенка.

2. Освоение ребенком культурных норм творчества составляет основу для развития творческой позиции (позиции субъекта творчества). Преимущественно это касается такой нормы, как «созидательность» (разработка, детализация предмета творчества). Для нашего исследования это было особенно важно, поскольку для многих детей в начале эксперимента была характерна неспособность к адекватному выражению содержания своей идеи в творческом продукте, что делало этот продукт недоступным для понимания других. Отчасти это связано с типичной для дошкольного возраста слабостью сферы образов-представлений. Можно сказать, что формирующий эксперимент содействовал развитию у детей сферы образов-представлений. Существенно, что основным средством такой развивающей работы в нашем исследовании были креативные подсказки,

либо мотивирующие к творчеству, либо направленные на содержательную разработку предмета творчества.

3. Различия между исходным и итоговым уровнями возможностей разработки предмета творчества у детей обусловлены постепенным освоением культурных норм творчества. В данном случае на первый план выступила такая норма творчества, как содержательность (разработка предмета творчества, осмысленность в созидании).

4. Наименьшему развивающему влиянию в ходе формирующего эксперимента оказались подвержены такие психологические качества (и, одновременно, параметры творчества), как мотивация и оригинальность. Возможно, более серьезные сдвиги в развитии этих качеств у детей могут произойти при увеличении количества обучающих занятий, поскольку созданная нами методика не имеет ограничений в количестве формирующих занятий: в сотворчестве ребенка и взрослого всякий раз решается новая творческая задача.

5. Обе формы проведения эксперимента, индивидуальная и групповая, показали свою развивающую эффективность относительно способности ребенка к разработке предмета творчества. Следовательно, обе они могут использоваться в развивающей работе с детьми. Индивидуальная форма пригодится в тех случаях, когда речь идет о развивающей помощи конкретному ребенку со слаборазвитой, по сравнению со сверстниками, сферой образов-представлений, имеющему проблемы, связанные с застенчивостью: страх перед творчеством, боязнь самовыражения и т.п. Групповой вариант эффективен в тех случаях, когда к данной развивающей работе хочется приобщить большее количество детей с целью развития у них сферы образов-представлений и творческой инициативы.

6. Созданная нами развивающая методика позволяет наблюдать сам процесс создания ребенком творческого продукта, поскольку подсказки взрослого, предъявляемые ребенку по принципу «от общего к частному», не представляя готового решения, способны подготовить его к обнаружению проблем и противоречий, дать ему направления поиска возможных решений, побудить к поиску, к созиданию и, в конечном итоге, к самостоятельному осмысле-

нию осуществляемой деятельности. Такое гибкое реагирование экспериментатора на затруднения испытуемого в процессе решения творческой задачи действует в логике развития мыслительного акта как процесса творческого по своей сути (обнаружение и постановка проблемы, поиск и нахождение решения), развивающегося по принципу диалога (обмена мнениями, партнерства в рассуждении и осмыслении) [10].

7. На основании качественного анализа результатов и данных психологического наблюдения нами была создана типология испытуемых по критерию активности в творчестве. Отнесение испытуемого к тому или иному типу позволяет более четко определить зону дефицитности в его деятельности (недостаток мотивации или недостаток разработки) и осознанно определить направление дальнейшей индивидуальной работы с ним в ходе формирующего эксперимента.

#### **Типология испытуемых по критерию активности в творчестве**

##### **1. Активный созидатель**

Имеет положительный настрой по отношению к деятельности. Внимателен к замечаниям экспериментатора. Самостоятельно и легко осуществляет перенос только что усвоенного принципа с отдельного элемента работы на всю работу в целом («схватывает на лету»). Не боится ошибаться. Отстаивает свою точку зрения на художественное решение.

##### **2. Пассивный созидатель**

Позитивно относится к предложенному заданию. Однако робок, постоянно ждет помощи и оценки со стороны экспериментатора. Не проявляет инициативы. Нуждается в подбадривании. Проявляет растерянность и пассивность, встретившись с проблемной ситуацией. Радуетсya своему успеху. Однако обнаруживает свою успешность только через обратную связь от взрослого.

##### **3. Пассивный бездельник**

Не проявляет открыто своего негативного отношения к предложенной деятельности. Однако созидательные действия осуществляются только в том случае, если они были подробно подсказаны взрослым, от которого также поступило настойчивое требование действовать. Не проявляет признаков активности в поиске. Стремится как можно больше времени провести в бездей-

твии. Легко соглашается с ролью «не понимающего, что нужно делать». С радостью готов завершить работу.

#### 4. Активный бездельник

Демонстрирует свое негативное отношение к деятельности, протестует. Не способен серьезно отнестись к предложенному заданию. Каждый поступательный шаг делается при повышенной настойчивости экспериментатора. В ходе работы постоянно отвлекается. Равнодушен к похвале и позитивным оценкам взрослого. Не обнаруживает самостоятельно собственной успешности. Готов с радостью прервать работу в любой момент.

#### 5. Деструктор

Для деструктора характерно большинство характеристик предыдущего типа. Полученные для работы материалы не представляют ценности и могут быть легко испорчены (измяты, продырявлены, порваны, испачканы и т.п.) даже после того, как с ними уже были совершены какие-либо созидательные действия. Результаты собственных усилий не ценятся.

В таблицах 3,4, а также в рисунках 1-4 отражены изменения показателей общей балльной оценки для каждого типа испы-

туемых в I и II экспериментальных группах под действием развивающей помощи.

В табл. 3 и на рис. 1 показан стартовый объем развивающей помощи, оказанный детям каждого типа в 1 экспериментальном уроке. Эти данные свидетельствуют о том, что испытуемым, относящимся к «активным созидателям», по сравнению с другими требуется гораздо меньше развивающей помощи. Наибольшая помощь оказана «пассивным созидателям». Однако это не означает, что «пассивные бездельники» и «активные бездельники» являются более успешными по сравнению с этим типом. Практика показывает, что детям, относящимся к типу «пассивный созидатель», дается много помощи, потому что они ее охотно принимают, а «бездельники» всячески сопротивляются предложенной помощи. «Деструкторов» в I экспериментальной группе обнаружено не было. Наряду с наблюдением, общая балльная оценка (объем развивающей помощи) в 1-м экспериментальном уроке дает основания отнести испытуемого к тому или иному типу и определить направление дальнейшей индивидуальной работы с ним в ходе формирующего эксперимента.

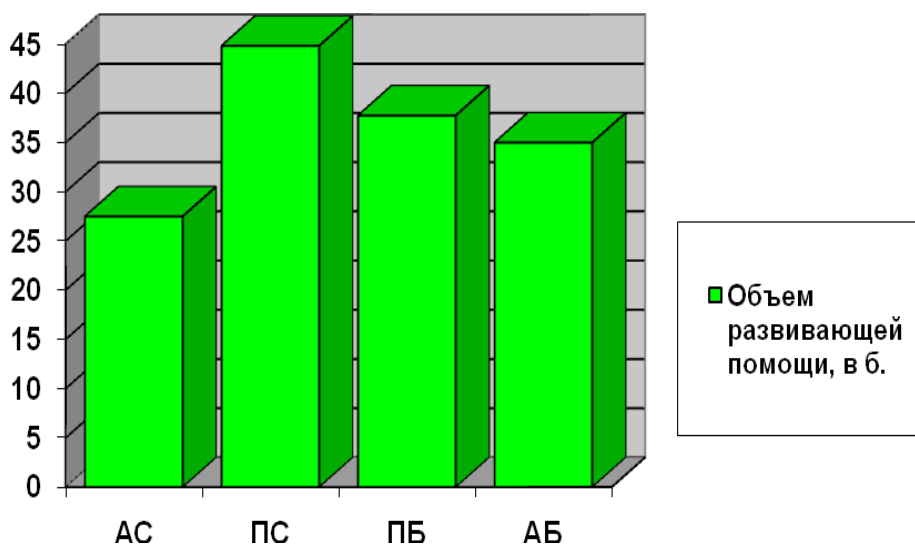


Рис. 1. Показатели объема развивающей помощи испытуемых I экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 1-м экспериментальном уроке

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник

Таблица 3

**Показатели объема развивающей помощи испытуемых  
I экспериментальной группы с разной активностью в творчестве**

Активный созидатель (36,40 % от группы)		Пассивный созидатель (27,30 % от группы)		Пассивный бездельник (18,20 % от группы)		Активный бездельник (18,20 % от группы)		Деструктор (0 % от группы)	
Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.	
в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.
уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =
27,50	20,38	44,83	27,67	37,75	21,50	35,00	25,50	-	-

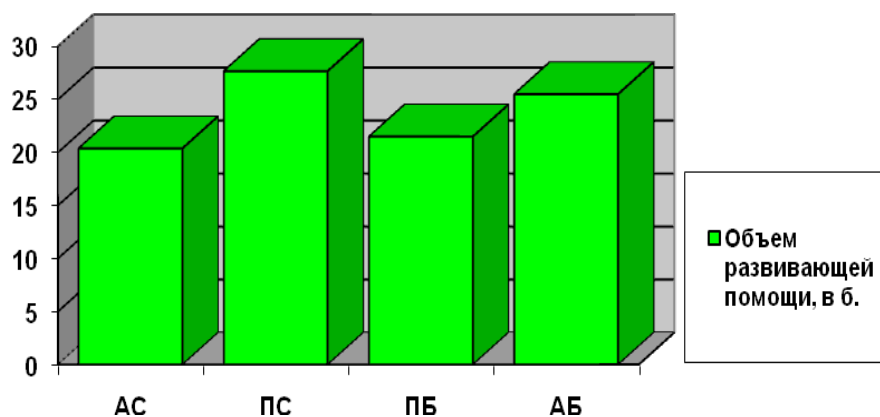
X – среднее арифметическое общих балльных оценок испытуемых каждого типа. Количество баллов в индивидуальном варианте методики отражает количество оказанной испытуемому развивающей помощи.

Таблица 4

**Показатели общей балльной оценки качества работ испытуемых  
II экспериментальной группы с разной активностью в творчестве**

Активный созидатель (29,07 % от группы)		Пассивный созидатель (35,53 % от группы)		Пассивный бездельник (9,69 % от группы)		Активный бездельник (19,38 % от группы)		Деструктор (6,46 % от группы)	
Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.	
в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.	в 1-м эксперим.	5-м эксперим.
уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке	уроке
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =	X =
20,89	31,22	11,55	20,64	9,67	19,00	10,00	19,50	6,00	26,00

- X – среднее арифметическое общих балльных оценок испытуемых каждого типа. Количество баллов в групповом варианте методики отражает качество созданного испытуемым продукта.



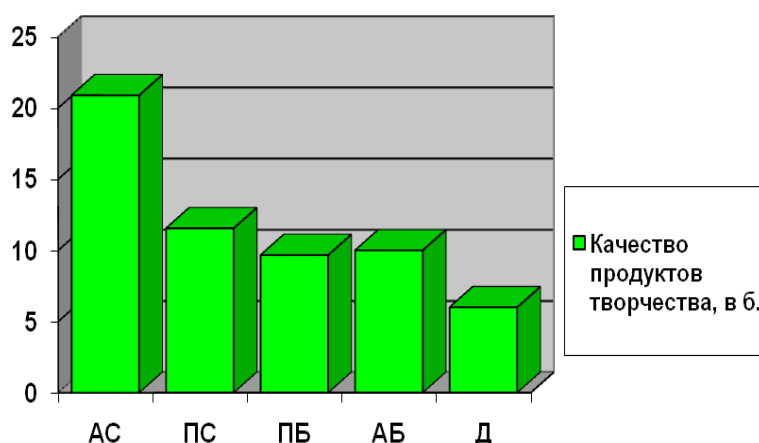
*Рис. 2. Показатели объема развивающей помощи испытуемых I экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 5-м экспериментальном уроке*

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник

Табл. 3 и рис. 2 иллюстрируют, какой объем развивающей помощи требуется испытуемым к 5-му развивающему уроку. У испытуемых каждого типа имеется определенная динамика в сторону снижения развивающей помощи со стороны взрослого. Наименьшее количество помощи требуется «активным созидателям». Количественные результаты «пассивных созидателей» и «активных бездельников» близки: этим типам требуется больше развивающей помощи, чем представителям других типов. Сближение итоговых результатов обоих типов можно объяснить тем, что «пассивные

созидатели» имеют большую положительную динамику в сторону снижения помощи экспериментатора, а «активные бездельники», наоборот, имеют очень небольшую положительную динамику.

Результаты «активных созидателей» и «пассивных бездельников» также близки между собой. Однако если «активным созидателям» помощь оказывается преимущественно в направлении дальнейшей разработки предмета творчества (поиска новых идей, оригинальных решений), то «пассивных бездельников» по-прежнему требуется подвигать преимущественно к созидатель-



*Рис. 3. Показатели общей балльной оценки качества работ испытуемых II экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 1-м экспериментальном уроке*

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник; Д – деструктор

ным действиям. Напомним, что общая балльная оценка в I экспериментальной группе отражает объем развивающей помощи, но не качество созданного продукта.

Как показывают табл. 4 и рис. 3, результаты испытуемых, относящихся к «активным созидателям», резко отличаются от результатов других типов: качество продуктов их творчества уже на исходном уровне достаточно высоко.

Несмотря на то, что результаты «пассивных созидателей» все же выше всех остальных (несозидательных) типов, в количественном отношении они близки к результатам «пассивных бездельников» и «активных бездельников». Из этого можно сделать предположение, что такие психологические составляющие, как неуверенность в себе, страх перед творчеством (что характерно для «пассивных созидателей») может так же отрицательно сказываться на творческом результате, как и первичное нежелание производить какую бы то ни было созидательную работу (что характерно для «бездельников»).

Важно отметить резкое различие количественных показателей двух созидательных типов (АС и ПС). На наш взгляд, в данном случае существенную роль сыграло то, что эксперимент проводился в группе. Это снизило возможности индивидуального подхода, наиболее полно реализующегося при индивидуальной форме работы, и уменьшило количество развивающих

действий со стороны экспериментатора. В этих условиях «активные созидатели» показали свое решающее преимущество по сравнению с «пассивными созидателями», которым, как было показано в I экспериментальной группе, требуется достаточно много помощи (особенно в виде одобрения и поддержки, что с необходимостью предполагает личный контакт с экспериментатором).

На исходном уровне формирующего эксперимента резко отличаются от всех остальных продуктов творчества работы «деструкторов»: они обладают крайне низким качеством.

Табл. 4 и рис. 4 демонстрируют рост показателей, отражающих возрастание качества творческих работ в 5-м экспериментальном уроке для всех типов испытуемых.

Однако первые четыре типа (АС, ПС, ПБ, АБ) сохраняют относительно друг друга те же пропорции, что и на исходном уровне, а показатели «деструкторов» резко возрастают и приближаются к показателям «активных созидателей». По нашему мнению, в данном случае проявился положительный эффект развивающей методики, позволивший испытуемым преодолеть свою деструктивную активность. Следует отметить, что деструктивное поведение само по себе не дает нам изначально никакой информации о конструктивном потенциале испытуемого. Лишь перевод актив-

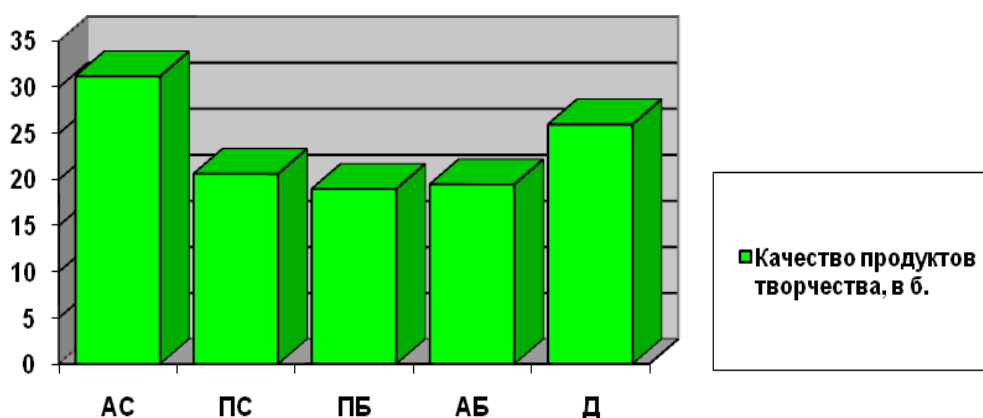


Рис. 4. Показатели общей балльной оценки качества работ испытуемых II экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 5-м экспериментальном уроке

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник; Д – деструктор



ности ребенка в созидательное русло может обнаружить его творческий ресурс. Поэтому нет ничего странного в том, что начав созидать, бывший «деструктор» показывает достаточно высокие результаты.

Однако в нашем исследовании «деструкторы» составили всего 6,46% от II экспериментальной группы. Такого количества испытуемых, конечно, недостаточно, чтобы подробно изучить данный тип и сделать относительно него основательные выводы. Таким образом, вопрос о «деструкторах» требует отдельного исследования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов на/Д: Изд-во РГУ, 1983.
2. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М: Знание, 1981. № 10. (Серия «Педагогика и психология»).
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Дрезнина М.Г. Каждый ребенок – художник: Обучение дошкольников рисованию. М.: Ювента, 2003. 200 с.
5. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4.
6. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 194 с.
7. Кудрявцев В.Т. Феномен креативности действия с позиций культурно-исторического подхода // <http://www.tovievich.ru/book/8/297/1.htm>
8. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Предметность творческой деятельности // <http://www.tovievich.ru/book/8/238/1.htm>
9. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. М.: Академический Проект, Трикста, 2004. 176 с.
10. Матюшкин А.М. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций (из семейного архива) // Психологический журнал. 2008. № 2. Т. 29. С. 124-129.
11. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. 2003. № 2. С. 233-245.
12. Эльконин Д.Б., Эльconiнова Л.И. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. Серия 14, психология, 1993. 2. С. 62-70.
13. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed) – Cambridge, 1988, p. 32-75.
14. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965. P. 663-679.

A. Sidorova

### THE METHOD OF FORMING THE CREATIVE POSITION FOR ELDER PRESCHOOL CHILDREN

*Abstract.* The article devoted to children creativity research based on methodology of L.S. Vygotsky's cultural and historical theory. The research described in the article is a forming experiment directed to familiarization of elder preschool children with cultural norms of creative work and forming the creative position of preschoolers.

*Key words:* cultural and historical approach, forming experiment, creative hint, cultural norms of creative work, creative position.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА: ОЦЕНКА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ В ВУЗЕ\*

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты становления профессиональной компетентности социального работника в вузе. В качестве основного противоречия выступает несоответствие требований, предъявляемых к данной профессии, относящейся к типу «человек-человек», и недостаточным социально-психологическим содержанием учебно-профессионального образования специалиста социальной работы. Представлены результаты сравнительного анализа представлений о профессиональной компетентности у различных групп социальных работников.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности, оценка профессиональной компетентности, личность социального работника.

Повышение значимости социально-го образования и особенно качественной профессиональной подготовки работников социальной сферы на современном этапе политического и социально-экономического развития в нашей стране связано с появлением большой группы людей, нуждающихся в высококвалифицированной социально-психологической помощи специалистов-профессионалов. В связи с этим современная стратегия социальной политики государства в сфере образования направлена на создание многоуровневой системы профессиональной подготовки кадров, способной обеспечить общество профессиональными специалистами в области социально-помогающей деятельности.

Основным критерием профессионального успеха современного социального работника является формирование способностей своих клиентов обходиться без его помощи. Социальная работа как практическая деятельность направлена на поддержание, развитие и реабилитацию

индивидуальной и социальной субъектности, рассматриваемой как «накопление и реализация индивидом своей способности к жизнеосуществлению во всех основных сферах общества, а также как развитие способности человека к самопомощи» [1]. Социальная работа должна осуществляться на нескольких уровнях организации: макро- (система мер, осуществляемая на государственном уровне, по улучшению среды обитания людей), мезо- (деятельность общественных организаций по обеспечению населения необходимыми для жизни материальными и духовными благами), микро- уровне (предполагает работу с отдельным клиентом и его окружением). На каждом из этих уровней социальная работа выступает как предоставление нуждающемуся человеку и/или группе людей возможности реализовывать свои жизненные силы, совершенствоваться нравственно, интеллектуально, физически, личностно развиваться. Профессиональная деятельность социального работника направлена на формирование, восстановление, развитие социальности человека и/или группы людей как нахождение собственного и индивидуального способа бытия, при обязательном интегрировании в свою жизнедеятельность социальных норм, традиций, принципов. Отсюда, *социальную работу можно рассматривать как специфический вид профессиональной социальной деятельности, реализующийся в реальных ситуациях жизни человека как особый вид человеческих взаимоотношений* [7]. И для этого будущих социальных работников необходимо учить взаимодействовать с социальным окружением на макро-, мезо- и микро- уровнях: он должен иметь достаточные представления об обществе, потребностях и интересах различных социальных групп, законодательстве и общепринятых нормах, культурных, субкультурных и этнических различиях потенциальных клиентов; обладать системой знаний в области теории, методологии, методов, методики, техноло-

\* © Густова Е.А.

гии социальной работы; уметь разбираться в индивидуальной психологии «клиентов», в характере связи человека с семейным и более широким социальным окружением; владеть приемам развития у своих подопечных активности и самостоятельности. Немаловажное место должно отводиться умениям социального работника обеспечить собственное психологическое здоровье и саморазвитие.

Проработка научных и методических источников, анализ наличного содержания и состояния профессиональной подготовки социальных работников (на примере факультета психологии МГОУ, где обучаются 253 будущих специалиста социальной работы очного и заочного отделений) позволяет предположить, что необходимым условием успешного становления их профессиональной компетентности будет разработка теоретической модели профессиональной подготовки, наполненной определенным социально-психологическим содержанием.

В качестве основных составляющих модели, обуславливающих профессиональную социально-психологическую подготовку, мы выделяем следующие:

- психологическую готовность студентов к профессиональной деятельности в сложных социальных условиях;
- подготовку будущих специалистов социальной работы в соответствии с моделью профессиональной компетентности, при этом профессиональная компетентность рассматривается нами как целостное профессиональное качество человека (целостная система), интегрирующее в себя компоненты, каждый из которых имеет свое психологическое содержание;
- проектирование развивающей образовательной среды (социальный, предметно-пространственный, психолого-дидактический компоненты, [В.А. Ясвин 1997]), включающее разработку специализированных программ, направленных на обеспечение возможностей для личностного саморазвития участников образовательного процесса;
- взаимосвязь теоретических учебных дисциплин и практической подготовки, с обязательным включением в курсы практик комплексов заданий психологической направленности.

В последнее время в педагогической

психологии проблема психологической готовности человека к профессиональной деятельности относится к числу наиболее разрабатываемых, что объясняется следующими обстоятельствами. Во-первых, это одна из основных проблем психологии становления личности, в которой психологическая готовность рассматривается как образование, обеспечивающее и характеризующее возможности непрерывного роста личности в настоящем и будущем, деятельного отношения к миру и к себе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А. Адлер, Э. Фромм, Э. Эриксон и др). Во-вторых, исследование многообразных проявления этого феномена чрезвычайно важно для психологической практики, поскольку дает представление о механизмах и условиях последовательного личностного преобразования (Г.М. Андреева, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, В.А. Сластенин и др). Согласно исследованиям различных авторов, психологическая готовность личности к профессиональной деятельности обуславливается такими психологическими образованиями, как: потребностями и мотивами (Л.И. Божович, Б.И. Додонов, Г.А. Ковалев, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн); установками (А.С. Прангишвили, Д.И. Узнадзе); ценностными ориентациями (Б.Г. Ананьев); влечениями, желаниями, убеждениями (Н.С. Лукин, В.С. Мерлин, К.К. Платонов); структурой личностного смысла (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Запорожец, А.В. Петровский). При всем разнообразии взглядов большинство авторов сходятся в одной общей позиции о том, что психологическая готовность человека к определенному виду профессиональной деятельности представляет собой личностное новообразование, имеющее сложную структуру, и специфика ее психологического содержания определяется особенностями той профессиональной деятельности, которую специалисту необходимо выполнять, а также особенностями самой личности, ее возможностями, направленностью, активностью, своеобразием ее внутреннего мира [8].

Мы рассматриваем проявление психологической готовности к профессиональной деятельности как становление мотивационного компонента профессиональной компетентности, содержанием которого бу-

дет образ личности специалиста-профессионала (*профессиональный прототип, согласно Л.Б. Шнейдер*) [4] и *положительное отношение к данной профессиональной деятельности*. При этом под становлением мы понимаем «процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершенной формы. Выражая соотношение незавершенности существования, становление раскрывает переход возможности в действительность и может рассматриваться как промежуточное звено между ними» [11]. Другими словами, становление рассматривается как переход потенциальных возможностей, «накопленных» будущим специалистом социальной работы в процессе вузовской подготовки, в действительные, соответствующие специфике его социально-помогающей деятельности.

Теоретический анализ взглядов отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблематикой профессиональной компетентности (Анциферова Л.И., Варданян Ю.В., Вейл П., Климкович И.Г., Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Мерн Ф., Меском М.Х., Митина Л.М., Огарев В.И., Хедоури Ф., Чошанов М.А., Эно Л.Д. и др.), выявил, что при всем разнообразии позиций авторов обнаруживаются общие положения, соответствующие логике нашего исследования. Во-первых, выработано единое смысловое поле складывающейся концепции компетентности вообще и профессиональной компетентности в частности, в котором профессиональная компетентность рассматривается как совокупная, целостная характеристика (качество, свойство) личности, интегрирующая в себе отдельные парциальные составляющие (компоненты, компетенции). Во-вторых, профессиональная компетентность определяется как проявленные на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, навыки, опыт, личностные качества) для успешной продуктивной деятельности в профессиональной сфере, осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования [10]. В-третьих, становление профессиональной компетентности может эффективно осуществляться в процессе непрерывного профессионального образования.

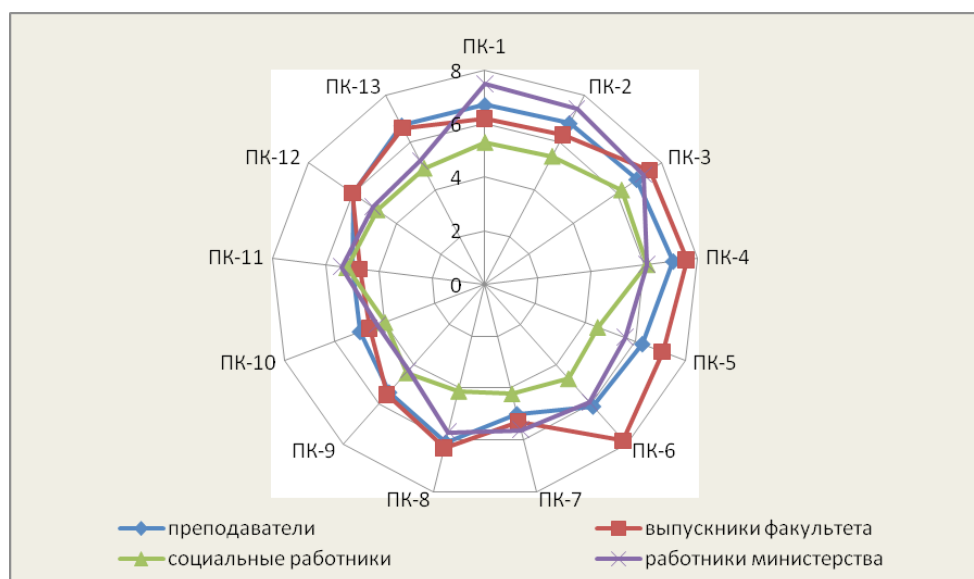
Представим профессиональную компетентность социального работника в ее компонентах: *мотивационный* (психологическая готовность к профессиональной деятельности); *ценностно-смысловой* (направленность, ценностные ориентации, смыслы); *когнитивно-профессиональный* (общая культура, грамотность, профессиональная образованность); *действительно-профессиональный* (работа с людьми на разных социальных уровнях, работа с информацией, достижение результатов и т.п.); *аутопсихологический* (личностная и профессиональная рефлексия); *регулятивный* (эмоционально-волевая саморегуляция).

Выявление составляющих профессиональной компетентности социального работника осуществлялось по рекомендациям, содержащимся в работах В.И. Байденко [2] и А.М. Столяренко [9]. Для этого, исходя из анализа профессиональной деятельности социального работника, нами был составлен список, который состоял из 46 компетенций, которые были подвергнуты экспертной оценке со стороны 18 экспертов-специалистов по социальной работе (6 докторов наук, профессоров, 6 ведущих специалистов Министерства социальной защиты Московской области, 6 руководителей учреждений социальной защиты Московской области). Эксперты выделили 13 компетенций, входящих в 6 базовых компонент (табл. 1.). На основании аналитической и экспертной работы был построен опросный лист «Профессиональные компетенции социального работника». Оценка производилась по 10-балльной шкале в ходе анкетирования и интервьюирования. Обработка результатов осуществлялась с помощью подсчета средних, проверкой статистической значимости различий групп опрашиваемых (студенты-выпускники, преподаватели, работники министерства, специалисты социальных служб) в определении уровня профессиональных компетенций выпускника МГОУ – специалиста социальной работы. По итогам сравнения выявлялись проблемные места как в подготовке будущих специалистов, так и в уровне понимания профессиональных компетенций специалистами различного статуса.

В течение трех лет с 2006 по 2009 годы нами был проведен опрос 15 преподавателей, 40 выпускников очного отделения специальности «социальная работа»

**Структура и содержательные критерии  
профессиональной компетентности социального работника**

№ п/п	Компоненты	ПК	Обобщенная функция профессиональной компетентности (ПК)
1	Мотивационный	ПК-1	Психологическая готовность к профессиональной деятельности в сложных социальных условиях
2	Ценностно-смысловой	ПК-2	Социальная предрасположенность (склонность) к работе с людьми
		ПК-3	Приверженность общечеловеческим и профессионально значимым ценностям
3	Когнитивно-профессиональный	ПК-4	Наличие системы базовых и специфических знаний: общая культура, грамотность, профессиональная образованность
4	Действенно-профессиональный	ПК-5	Работа с людьми: управление отношениями
		ПК-6	Работа с людьми: работа в команде
		ПК-7	Работа с людьми: влияние
		ПК-8	Работа с информацией: сбор и анализ информации
		ПК-9	Достижение результатов: определение проблемы и принятие решений
		ПК-10	Достижение результатов: планирование и решение проблемы
		ПК-11	Достижение результатов: ориентация на результат
5	Аутопсихологический	ПК-12	Личностная и профессиональная рефлексия
6	Регулятивный	ПК-13	Волевая саморегуляция в профессионально-личностной сфере



*Рис. Экспертные оценки профессиональной компетентностью социальных работников – выпускников вузов, включая МГОУ (в средних по 10-балльной шкале)*

факультета психологии Московского государственного областного университета, 65 специалистов социальных различных служб Московской области. Из них 12 чел. обучаются на заочном отделении названного факультета, 53 чел. опрошены в ходе подготовки курсовых и дипломных работ. Кроме того, в экспертной оценке участвовали 15 работников Министерства социальной защиты Московской области. Ре-

зультаты наглядно представлены на рис. Использование статистического критерия Т-теста (табл. 2), позволили сделать нам следующие выводы.

Во-первых, выявлена достоверная адекватность представлений о профессиональной компетентности со стороны преподавателей и выпускников. Такому положению способствует: 1) организационно – подбор профессорско-преподавательского

**Сравнительный анализ оценок профессиональной компетентности выпускников – специалистов социальной работы (с применением Т-теста, маркером выделены статистически незначимые различия на уровне не менее  $p < 0,05$ )**

Группы экспертов					
Группы экспертов		1	2	3	4
1	профессорско-преподавательский состав	X	0,92094	0,00004	0,42448
2	выпускники МГОУ	0,92094	X	0,00139	0,25769
3	специалисты социальной работы, стаж не менее 5 лет	0,00004	0,00139	X	0,02053
4	работники министерства	0,42448	0,25769	0,02053	X

состава кафедры социальной работы и социальной педагогики (13 штатных преподавателей, из них 8 докторов наук), низкая текучесть кадров, малые учебные группы (15-22 чел.); 2) содержательно – инновационность обучения, подтвержденная участием кафедры в качестве головного вуза России в совместной разработке с европейскими коллегами стандартов бакалавриата по социальной работе в рамках программы Темпос-4; 3) социально-психологически – хорошее взаимопонимание и знание профессиональной компетентности социального работника как участниками образовательного процесса, так и работодателями, их результативное взаимодействие.

Во-вторых, достаточно близкие представления работников Министерства социальной защиты и преподавателей МГОУ об уровне профессиональной компетентности выпускников. Это объясняется, с одной стороны, нахождением данных групп специалистов в одном проблемном поле отечественной социальной работы, с другой – периодическим взаимодействием этих групп в различных научно-практических мероприятиях (конференциях, научно-исследовательских работах, практиках и стажировках и др.).

В-третьих, низкой оценкой социальными работниками, имеющими стаж более 5 лет в учреждениях социального обслуживания, профессиональной компетентности выпускников вузов. Здесь также может быть не менее двух диспозиций. Это действительно пока недостаточно высокая их подготовка, прежде всего, недостаток в навыках работы в сложной и противоречивой социальной реальности. Но есть и более важный момент. Это точка отсчета, уровень компетентности самих социальных работников, работающих на местах более 5 лет.

Данные выводы усиливают необходимость в психолого-педагогическом со-

проведении формирования профессиональной компетентности социальных работников в вузе, определяют психолого-педагогические условия ее становления. Такие компетентности, как социальная предрасположенность к работе с людьми, управление отношениями, работа в команде, сбор и анализ информации, личностная и профессиональная рефлексия, волевая саморегуляция в профессионально-личностной сфере могут быть усилены в своем становлении уже в вузе. При этом мы должны давать себе отчет в том, что компетентность предрасположенности к работе с людьми формируется в вузе в меньшей степени. Она является глубинной, как по своему ценностно-смысловому содержанию, так и по опыту, воспитанию. Здесь действеннее такой инструмент, как профессиональный психологический отбор. Но он пока практически не применяется по объективным обстоятельствам невысокой престижности специалиста социальной работы в показателях «абитуриент на место в вузе». Остальные компетентности недостаточно формируются из-за недоработки преподавателей, вследствие несфокусированности их на проблеме. Для чего возможны научно-проработанные коррективы в методике проведения занятий, введение дополнительных курсов взамен не работающих на общую цель. В качестве основного противоречия образовательного процесса выступает несоответствие требований, предъявляемых к данной профессии, относящейся к типу «человек-человек», и недостаточным социально-психологическим содержанием учебно-профессионального образования специалиста социальной работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Григорьев С.И. Основы виталистской социологии XXI века. Уч. пособие. М.: Гардарики, 2007.

2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Булгаков А.В., Суркова Л.М. Профессиональные компетенции психолога-перинатолога: Монография. М.: Изд. Журнала «Прикладная психология и психоанализ», 2004.
4. Ермакова З.А. Профессиональная идентичность социального педагога. / Дис. ... канд. психол. н. Владивосток, 2007.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека// Высшее образование сегодня. №11. 2005.
7. Минигалиева М.Р. Практическая подготовка психосоциального работника/ М.Р. Минигалиева. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
8. Плешакова О.В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности социального работника./ Дис. ... канд. психол. н. Самара, 2008.
9. Столярченко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
10. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
11. Философский словарь. Под. ред. Фролова И.Т. М., 1991.

E. Gustova

# PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKER: ASSESSMENT AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS FORMATION IN HIGH SCHOOL

*Abstract.* The paper considers theoretical and practical aspects of becoming a professional social worker's competence in high school. As a basic contradiction in favor mismatch requirements for the profession, a type of "man-man" and lack of socio-psychological content of teaching and professional education specialist social work. The results of comparative analysis of concepts of professional competence among the various groups of social workers.

*Key words:* professional competence, the components of professional competence, assessment of professional competence, the personality of a social worker.

УДК 37.015.3

Лещенко С.Г.

## БЕЗУСЛОВНОЕ ПРИНЯТИЕ ДРУГОГО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА\*

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость формирования позиции безусловного принятия Другого как профессионально важного качества педагога. Раскрываются сущность понятия и этапы развития понимания безусловного позитивного принятия Другого. Представлены результаты исследования, свидетельствующие о необходимости целенаправленного формирования позиции безусловного принятия Другого в системе профессиональной подготовки педагогов.

*Ключевые слова:* безусловное принятие другого человека, эмпатические спо-

собности, профессионально важные качества педагога, человеко-центрированный подход, человеко-центрированные умения, безоценочное отношение.

Подготовка педагогов – процесс сложный, многогранный, разноплановый, тем более, это касается специалистов, чья будущая деятельность предполагает взаимодействие с людьми, имеющими особенности в развитии. Именно к такой категории педагогов относятся дефектологи, чья практика включает разнообразные категории людей от раннего до пожилого возраста, имеющих различные особенности психики, физичес-

\* © Лещенко С.Г.

кого и интеллектуального развития. Одним из таких качеств, способствующих повышению эффективности проводимой учителем-дефектологом коррекционной работы, может считаться безусловное принятие Другого человека.

Процесс становления позиции безусловного принятия человека с особенностями развития – долгий, требующий больших духовно-нравственных затрат, динамичного личностного саморазвития, постоянного самоконтроля, саморегуляции. Он ориентирован на развитие у педагога, взаимодействующего с людьми, имеющими различные нарушения в развитии, позитивного взаимо- и самовосприятия, направленности на успешность своей деятельности. Не каждый педагог-практик, а тем более будущий учитель-дефектолог способен к принятию данной категории людей такими, какие они есть; для этого необходимо обладать ценностно-личностной позицией, быть убежденным в уникальности и ценности каждого человека, быть способным к личностно-нравственному побуждению, вдохновляющего человека с особенностями в развитии к самореализации, что обуславливает такое образование педагога-дефектолога, в котором у него развивалась бы позиция безусловного принятия Другого.

Проблема становления позиции безусловного принятия Другого у будущего учителя-дефектолога еще не была предметом специального изучения в психологической науке. Однако в психологии нарабатаны важные идеи, которые могли стать основанием для разработки методики формирования безусловности и позитивности в принятии Другого у педагогов, работающих с области дефектологии.

Категория безусловного принятия Другого – это неотъемлемая часть человеко-центрированного подхода, который явился одним из источников гуманистической психологии – особого направления современной психологической науки, возникшего в начале 60-х годов в США. Основоположниками и признанными лидерами гуманистической психологии были К. Роджерс, А. Маслоу и Р. Мэй.

А.Г. Маслоу неоднократно подчеркивал важность того, что один человек может относиться к Другому человеку как к самому себе, а этот Другой может восприни-

мать окружающих его людей, как он воспринимает вещи, и соответственно с ними обращаться. Избегание свободы и ответственности не дает возможности достичь подлинности, аутентичности. А.Г. Маслоу говорит о том, что следует изучать каждого человека как единое, уникальное, организованное целое [1, 149]. К. Роджерс писал о безусловном позитивном принятии как о необходимых условиях любого позитивного изменения личности человека в любых коммуникативных контекстах.

Безусловное позитивное принятие переживается, если чувствуется принятие каждого аспекта опыта Другого, как если бы он являлся его частью. Такое принятие означает, что не существует каких-либо условий принятия, ничего подобного на установку типа «Вы мне нравитесь, но только при условии, если вы такой или такая». Безусловное позитивное принятие представляет собой противоположный полюс по отношению к избирательной оценочной установке, к условному принятию [2, 88].

Безусловное принятие предполагает в частности принятие как «хороших» (позитивных, зрелых, просоциальных) переживаний и чувств, так и «плохих» (болезненных, продиктованных страхом, инфантильных, асоциальных) фрагментов эмоционального опыта Другого, как стабильных и последовательных проявлений, так и его нестабильности и непоследовательности.

Безусловное позитивное принятие означает проявление заботы о Другом человеке, но такой заботы, которая не является опекой. Это забота, сохраняющая за человеком возможность оставаться автономным, она не посягает на его собственный опыт, его собственные переживания и чувства.

К. Роджерс рассматривал данную установку не как некую абсолютную личностную диспозицию, существующую по принципу «все или ничего», но как континуум проявлений принятия от условного до безусловного. В этом смысле безусловное позитивное принятие как предельная, крайняя точка есть не что иное, как теоретическая абстракция. Это означает, что состояние безусловного позитивного принятия переживается лишь в отдельные моменты общения с Другим; в этом общении неизбежно присутствуют и иные типы принятия – время от времени условное позитивное при-



нятие, а порой и условное негативное принятие [2, 89]. Сама эффективность работы педагога во многом зависит от соотношения данных типов принятия в практике общения. Что же касается безусловного позитивного принятия, то в качестве компонента континуума принятия оно присутствует в любых межличностных взаимодействиях, хотя, к сожалению, как правило, в незначительных пропорциях.

Последователи К. Роджерса активно обращаются к его теории. И. Вайнер называет категорию принятия Другого «вне зависимости от своего отношения к его личностным качествам, образу жизни или поведению» как необходимую для эффективного межличностного взаимодействия. Все, что говорит и делает Другой человек, является его «частью» и поэтому достойно внимания и понимания [3, 51].

По мнению А.Ф. Бондаренко, теплота в отношениях совершенно необходима для психического развития, выражение теплоты и приязни жизненно важны для создания атмосферы психической защищенности и возникновения у Другого чувства, что вы принимаете его как человека. А.Ф. Бондаренко структуру процесса принятия человека человеком представил следующим образом. Притяжение: опознание — аттракция; идентификация; потребность принадлежности; приближение; доверие (выделение из общего ряда); инициация (принятие). Нарушение процесса на любом из уровней, в любом из звеньев делает полноценное принятие невозможным [4, 27].

Н. Роджерс, пропагандируя человеко-центрированный подход как способ существования людей, считает безусловное позитивное принятие одной из установок для создания климата, благоприятствующего изменению. Безусловное позитивное принятие Другого в методике Н. Роджерс находит свое выражение в акцентировании процесса художественного творческого экспрессивного самовыражения [5, 137].

Автор методики придерживается ряда принципов, реализация которых создает атмосферу принятия Другого человека: готовность быть рядом с ним в процессе его переживаний, не вторгаясь в его внутренний мир; вера в силы и возможности Другого человека помочь самому себе; оставление Другому человеку ответственности за его решения; позволение Другому челове-

ку быть таким, каков он есть; внимание к чувствам и мыслям Другого человека и готовность их услышать; готовность уважать решения Другого человека; готовность к поддержке Другого, при этом понимая, что ценности и системы взглядов могут не совпадать.

Основываясь на работах Э. Медоуса, В.В. Колпачников приводит три ступени развития понимания безусловного позитивного принятия у отдельного человека: отказ от осуждения (оценки); второй шаг относится к способности — умению безусловно позитивно принимать других людей; третий шаг содержит в себе парадокс, который недоступен для осмысления при наличии категоричных суждений: человек, с одной стороны, должен оставаться полностью преданным себе и, с другой стороны, приветствовать те проявления Другого человека, которые напрягают самого человека, его Я, угрожают его интересам.

В.В. Колпачников, говоря о человеко-центрированных умениях, называет умение безусловного позитивного принятия наиболее сложным для понимания и практического применения. Сложность его заключается в том, что, с одной стороны, оно содержит в себе парадокс, и, с другой стороны, успешность и легкость его применения связана с общей позитивностью-негативностью мировоззрения человека, его самоотношения и отношения к людям [6, 51].

Основываясь на приведённых выше теоретических положениях, нами было проведено исследование уровня сформированности умений принимать Другого будущими педагогами-дефектологами, логопедами и степень осознания понятия безусловного принятия Другого.

В исследовании приняло участие 206 студентов Тульского государственного педагогического университета 1–3 курсов очной и заочной формы обучения, овладевающих специальностью учителя-логопеда. В диагностический комплекс были включены следующие тесты: методика диагностики принятия других (по шкале Фейя), позволяющая выявить уровень сформированности позиции безусловного принятия Другого; методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, дающая возможность оценить развитие каналов эмпатии и других эмпатических способностей человека; а также опросник для

определения показателей овладения студентами понятием безусловного принятия Другого.

Проведенное исследование показало, что будущие учителя-логопеды недостаточно готовы к принятию Другого человека. Так, высокий показатель принятия Других (по шкале Фейя) отмечен менее чем у полутора процентов респондентов (11,4%). Наиболее многочисленная группа студентов продемонстрировала средний показатель принятия Других (64,1%). Низкий показатель принятия Других был отмечен у 24,5% будущих дефектологов, принимавших участие в тестировании (табл. 1).

Проанализировав данные, полученные в процессе применения методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, мы выявили, что только 1,6% студентов обладают высоким уровнем эмпатических способностей; далее показатели распределились следующим образом: средний уровень отмечен у 36,4%, заниженный – у 40,3%, низкий – у 21,7% респондентов. При этом у испытуемых, набравших от 9 до 21 баллов, что соответствует заниженному и низкому уровням, отмечается наличие установок, препятствующих

эмпатии, несформированность способностей к открытости, доверительности, принятию, сопереживанию (табл. 2).

Опрос, проведенный среди студентов с целью определения показателей сформированности понятия безусловного принятия Другого, выявил следующее:

- большинство испытуемых затрудняются в дифференциации безусловности в принятии Другого как профессионального качества от безусловности в принятии Другого как жизненной позиции (63,3%);

- будущие учителя-логопеды часто воспринимают проявления Другого как угрозу своей индивидуальности (53,2%);

- осознавая свою ценность, будущие дефектологи ограничивают ценность Другого человека, если он имеет особенности в развитии (67,8%) (табл. 3).

Из приведённых выше результатов следует, что студенты, избравшие для себя профессию логопеда, имеют недостаточный показатель сформированности позиции принятия Другого, которая является залогом успешной профессиональной деятельности в работе с людьми, имеющими особенности в развитии. У будущих логопедов отмечается значительное снижение

Таблица 1

### Диагностика принятия Других (по шкале Фейя)

Показатель принятия Других			
высокий	средний		низкий
	с тенденцией к высокому	с тенденцией к низкому	
11.4%	9.8%	54.3%	24.5%

Таблица 2

### Диагностика уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко)

Уровни эмпатических способностей			
очень высокий (30 баллов и выше)	средний (29-22 балла)	заниженный (21-15 баллов)	очень низкий (менее 14 баллов)
1,6%	36,4%	40,3%	21,7%

Таблица 3

### Овладение понятием безусловного принятия Другого

положение	спектр принятия	проявления Другого человека	влияние на педагога	ценность внутреннего мира
позиция				
положительная	21,4%	20,6%	37,1%	19,9%
Неопределённая	15,3%	26,2%	27,1%	12,3%
отрицательная	63,3%	53,2%	35,8%	67,8%

уровня развития эмпатии как способности к открытости, сопереживанию и принятию, студенты зачастую воспринимают Другого как угрозу своей индивидуальности и ограничивают ценность Другого человека.

Таким образом, опираясь на полученные нами результаты, можно сделать вывод, что у педагога-дефектолога, практическая коррекционная деятельность которого направлена на оказание помощи каждому обратившемуся, должен быть сформирован не только ряд качеств, традиционно считающихся профессионально важными: общительность, эмоциональная устойчивость, коммуникативные и организаторские способности, умение владеть собой, эмпатия, но и позитивное, безусловное, безоценочное отношение к Другому человеку и вера в его возможности и способности к изменению. Именно эти профессионально важные качества педагога являются основой позиции безусловного принятия Другого, столь необходимой для эффективного коррекционного взаимодействия с людьми, имеющими особенности в развитии, что требует специальных методов их формирования и развития у будущих дефектологов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. М., СПб.: Питер, 2006. 352 с.
2. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия. Пер. с англ. / К.Роджерс. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. 320 с.
3. Вайнер, И. Основы психотерапии. Пер. с

англ. / И. Вайнер. СПб.: Питер, 2002. 288 с.

4. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. 368 с.
5. Роджерс, Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. 1995, № 1. С. 132-139.
6. Колпачников, В.В. Человеко-центрированный подход в практике психологического консультирования организаций / В.В. Колпачников // Вопросы психологии. 2000, № 3. С. 49-56.

S. Leshchenko

#### UNCONDITIONAL ACCEPTANCE THE OTHER MAN AS A PROFESSIONAL IMPORTANT QUALITY OF A SPECIAL TEACHER

*Abstract.* In the article the necessity of formation of a position of unconditional acceptance of the other man as a professional important quality of a special teacher is proved. The essence of concept and stages of development of unconditional positive acceptance of the other man is revealed. Results of research which confirm necessity of a position of unconditional acceptance of another at the teacher are presented.

*Key words:* unconditional acceptance of other man, ability to empathy, professionally important qualities of the teacher, the person-centered approach, the person-centered abilities, interpersonal relations, the relation without an estimation.

УДК 159.9

Нестерова Н.Л.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УЧИЛИЩА\*

*Аннотация.* В связи с происходящими существенными изменениями в экономической и социальной сферах в нашей стране процесс профессиональной подготовки личности приобрел качественно новые характеристики, что нашло свое отражение в требованиях новых государственных об-

разовательных стандартов. В проведенном нами исследовании обосновывается модель психологического сопровождения процесса профессиональной подготовки студентов медицинских училищ.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональная компетентность, социально-психологический тре-

\* © Нестерова Н.Л.

нинг, профессионально важные качества, компоненты профессиональной компетентности медицинской сестры.

В последнее десятилетие в России, во времена экономической и социальной нестабильности, в периоды существенных реформ и государственных преобразований явно просматривается тенденция возрастания роли качества образования. В частности, от фрагментарных требований к личности специалистов – выпускников высших и средних профессиональных образовательных учреждений осуществляется переход к новой модели личности профессионала. Этот переход, прежде всего, связан с требованиями новых государственных образовательных стандартов, а также с формированием субъектной позиции студентов, которые начинают выступать активными деятелями своего профессионального «Я».

В условиях изменения социально-экономического развития нашей страны средние профессиональные учебные заведения при подготовке будущих специалистов должны ориентироваться на новую образовательную парадигму, целями которой является обеспечение высокого качества профессиональной подготовки выпускников, формирование высокого уровня конкурентоспособности молодых специалистов.

Данная образовательная парадигма базируется на основных положениях компетентностного подхода. Согласно утверждению И.А. Зимней, компетентность выступает как «актуальное, формируемое личностное качество, как основывающиеся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика, его личностное качество» [4,16.]

Итак, результатом полученного высшего и среднего профессионального образования является «целостное социально-профессиональное качество» [4, 16], которое включает в себя глубокие теоретические знания, качественное владение практическими профессиональными навыками и умениями, способность к решению всего комплекса профессиональных задач в различных условиях, а также успешное профессиональное и межличностное взаимодействие с другими людьми.

Выпускник любого высшего и среднего профессионального образовательно-

го заведения должен обладать профессиональной компетентностью, формирование которой опосредствуется комплексом различных факторов:

- качеством профессионального образования, которое основывается на квалификационных характеристиках специалиста, определяющих основные параметры профессиональной компетентности и отвечающих государственным образовательным стандартам;

- наличием необходимых, профессионально важных качеств специалиста, его субъективным опытом, потребностями, интересами, ценностными ориентациями, социальной и гражданской позицией.

Процесс формирования профессиональной компетентности выпускника образовательного учреждения довольно сложен, что обусловлено широким компонентным спектром разных видов компетентностей, а именно компонентом эмоционально-волевой регуляции поведения, субъектной позицией в профессиональной деятельности и мобилизационной готовности к любой ситуации и пр., способствующих активизации потребности в постановке новых целей для дальнейшего профессионального роста.

Целенаправленное формирование профессиональной компетентности выступает значимой практической задачей образовательного учреждения. Исходя из этого, целью нашего диссертационного исследования выступили разработка и обоснование новой психологической технологии, обеспечивающей оптимизацию процесса формирования профессиональной компетентности у медицинских сестер в условиях среднего специального профессионального образования.

Предметом нашего исследования являются особенности развития профессиональной компетентности у студентов медицинских училищ в условиях социально-психологического тренинга.

В качестве гипотезы нами выдвинуто предположение о том, что формирование профессиональной компетентности у студентов медицинских училищ будет более эффективным, если в процесс обучения включить мониторинг динамики развития профессионально важных качеств студентов, а также использовать в ходе обучения социально-психологический тренинг, позволяющий более интенсивно и качественно

формировать профессиональную компетентность будущих специалистов.

Эмпирической базой нашего исследования выступило одно из московских медицинских училищ, в котором были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная. В группы входили студенты медицинского училища первого курса, которые находятся в условиях одного образовательного пространства, в возрастном диапазоне 15-16 лет.

В соответствии с моделью профессиональной компетентности медицинских сестер нами были выделены составляющие данной компетентности, в соответствии с которыми осуществлялся подбор психодиагностических методик и проводился «констатирующий срез» с целью оценки изучаемых параметров. Использовался методический инструментарий в виде комплекса из двадцати одной психодиагностической методики, что обеспечило всестороннюю и достоверную оценку различных параметров профессиональной компетентности учащихся медицинского училища. Проведенная первичная психодиагностика изучаемых параметров в контрольной и экспериментальной группах показала достаточно сходный, относительно невысо-

кий уровень развития составляющих профессиональной компетентности. В табл. 1 представлены показатели, отражающие уровень развития личностного компонента профессиональной компетентности.

Как видно из приведенных выше результатов, данные студентов контрольной и экспериментальной группы существенно не отличаются друг от друга. В табл. 2 представлены показатели уровней интеллектуальной составляющей профессиональной компетентности студентов на этапе констатирующего эксперимента.

Мы также можем отметить незначительное сходство показателей студентов двух групп, отражающих уровень развития интеллектуальной составляющей профессиональной компетентности. В табл. 3 представлены средние показатели, отражающие уровень развития мотивационного компонента профессиональной компетентности студентов.

После проведения «констатирующего среза» нами в течение учебного года осуществлялась специализированная тренинговая работа в экспериментальной группе, цель которой заключалась в формировании профессионально важных качеств у студентов и, в частности, навыков коммуни-

Таблица 1

**Показатели уровней развития личностного компонента профессиональной компетентности студентов на этапе констатирующего эксперимента**

Группы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	41,52%	28,23%	29,86%
Контрольная группа	42,34%	26,41%	31,25%

Таблица 2

**Показатели уровней развития интеллектуального компонента профессиональной компетентности студентов на этапе констатирующего эксперимента**

Группы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	27,78%	19,44%	53,44%
Контрольная группа	27,78%	18,05%	54,4%

Таблица 3

**Показатели уровней развития мотивационного компонента профессиональной компетентности студентов на этапе констатирующего эксперимента**

Группы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	56,24%	43,7%	0
Контрольная группа	53,89%	46,2%	0

кативной компетенции, навыков делового общения в различных профессиональных ситуациях, эмоционально-волевой устойчивости, стратегий поведения в ситуациях профессионального конфликта различной сложности и способы выхода из него, стрессоустойчивости, навыков коппинг-поведения и пр.

Комплекс тренинговых занятий составлен с ориентацией на развитие основных компонентов профессиональной компетентности медицинских сестер, его основу составили ролевые игры, отражающие различные реальные профессиональные ситуации. Данный комплекс включает в себя несколько блоков. Первый блок направлен на развитие и формирование следующих коммуникативных умений: вступление в контакт; активного слушания; ведения дискуссии; владения своими эмоциональными состояниями и выравнивание эмоционального напряжения партнера; аргументации и адекватного отстаивания своего мнения; понимания языка невербального общения и др.

Для реализации первого блока тренинговых занятий использовались следующие техники:

- активного слушания (упр. «Приветс-

твие», «Внимательный слушатель», «Карта моей души», «Поговорим о вчерашнем» и др.),

- формулирование вопросов (упр. «Табу», «Телетайп», «Кто тот человек» и др.),

- малого разговора (упр. «Благодарность», «Интересный рассказ», «Внимательный слушатель», «Интервью» и др.),

- вербализации (упр. «Метафорическая вербализация», «Детектив», «И это хорошо, и это плохо», «Имена-качества» и др.),

- регуляции эмоционального напряжения (упр. «Переживание», «Надписи на спине», «Проективный рисунок», «Передача чувств», «Отражение чувства», «Ладонка» и др.),

- понимание невербалики партнера (упр. «Построение круга», «Зеркальное отражение», «Стеклянная дверь», «Анабиоз», «Прикосновения» и др.).

Второй блок направлен на развитие профессионально важных качеств. Основу второго блока составили ролевые игры, отражающие различные реальные профессиональные ситуации, наиболее часто встречающиеся в медицинской практике. Данные ролевые игры включали в себя следующие типичные профессиональные ситуации:

Таблица 4

#### Перечень типичных ситуаций используемых в ролевых играх

№ п/п	Перечень ситуаций, используемых в ролевых играх
1.	Поступление нового больного в отделение. Знакомство с больничным распорядком, с больничной палатой.
2.	Больного не устраивает палата, куда его помещают (другой, свободной в отделении нет).
3.	Больной отказывается принимать лекарства, делать уколы, игнорирует назначение врача.
4.	Больной нарушает больничный режим.
5.	Взаимодействие медсестры с врачом во время медицинских манипуляций.
6.	Врач в неуважительной форме делает замечание медсестре в присутствии больных.
7.	По каким-либо причинам санитарка отказывается менять белье, убирать в палаты. В палатах и коридоре грязно.
8.	Внезапно больному стало плохо. Взаимодействие медперсонала в кризисной ситуации.
9.	Взаимодействие медицинских сестер отделения в системе взаимозаменяемости (неожиданная болезнь постовой, перевязочной, процедурной медицинской сестры).
10.	У больного сложилось впечатление, что из него вымогают деньги.
11.	Больному не нравится, как медицинская сестра выполняет манипуляции, жалуется на неё.
12.	Медицинская сестра «включается» в лечебный процесс, оспаривая назначения врача.
13.	Больной узнал о диагнозе, который ведет к летальному исходу.
14.	Внезапная смерть пациента.
15.	Общение с родственниками больных.
16.	Выписка больного из отделения против его желания.
17.	Больному произвели операцию. Он потерял мобильность.
18.	Больной готовится на серьёзную операцию, испытывает чувство страха.
19.	Больные в палате ссорятся. Действие медицинской сестры.
20.	Родственники больного нарушают режим посещения и дисциплину.
21.	Приход нового сотрудника в отделение.

**Динамика показателей компонентов профессиональной компетентности  
студентов экспериментальной и контрольной групп**

Уровень выраженности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	констатирующий срез (%)	контрольный срез (%)	констатирующий срез (%)	контрольный срез (%)
<b>Показатели уровня развития личностного компонента</b>				
Высокий	41,58	30,49	42,34	28,36
Средний	28,23	53,19	26,41	41,6
Низкий	29,86	17,02	31,25	29,78
<b>Показатели уровня развития интеллектуального компонента</b>				
Высокий	27,78	38,3	27,78	28,37
Средний	19,44	23,11	18,05	17,73
Низкий	53,44	40,42	54,4	53,9
<b>Показатели уровня развития мотивационного компонента</b>				
Высокий	56,24	68,79	53,89	20,58
Средний	43,75	31,24	46,2	79,43
Низкий	0	0	0	0

Также необходимо отметить, что на протяжении всего тренинга были включены упражнения, направленные на развитие памяти, внимания и других когнитивных процессов:

- для развития памяти упр. «Стань умнее компьютера», «Что пропало?», «Портрет», «немой зоопарк» и др.,

- для развития внимания упр. «Шифровальщик», «Что не так?», «Бабочка-ледышка», «Поиск общего», «Хлопки», «Шишки, желуди, орехи» и др.,

- для развития мышления упр. «Ассоциация», «Волшебные спички», «Сложи фигуру», «Куча мала», «Осколки» и др.

Для оценки произошедшей динамики развития компонентов профессиональной компетентности медицинских сестер был осуществлен «контрольный срез» изучаемых параметров в контрольной и экспериментальной группах (см. табл. 5).

Проведенная оценка позволяет говорить о позитивной динамике изучаемых параметров в экспериментальной группе в отличие от контрольной, что было подтверждено на уровне статистической значимости.

Полученное эмпирическое значение критерия Фишера (3,423) находится в зоне статистической значимости для  $P \leq 0,01$ . Таким образом, высказанная нами гипотеза о том, что использование в ходе обучения социально-психологического тренинга позволяет более интенсивно и качественно формировать профессиональную компетентность будущих специалистов, подтверждена на уровне статистической значимости.

В условиях отсутствия целенаправленного социально-психологического тренинга не наблюдается позитивных изменений учащихся контрольной группы в констатирующем и контрольном экспериментах, что подтверждается на уровне статистической значимости (эмпирическое значение критерия Фишера (1,34)).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амельченко Т.В. Векторная модель профессиональной компетентности будущего специалиста // Известия Российской академии образования. М., 2005.
2. Байкова Л.А. Психологические аспекты модернизации начального и среднего профессионального образования // Известия Российской академии образования. № 3. М., 2005.
3. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. М., 1998.
4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М., 2008.
5. Шестак Н.В. Технология обучения в системе непрерывного профессионального образования в здравоохранении. М., 2007.

N. Nesterova  
PSYCHOLOGICAL SUPPORT THE  
PROCESS OF FORMATION OF PROFES-  
SIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF  
MEDICAL SCHOOLS

*Abstract:* Owing to substantial transformation in the economic and social spheres being in progress in our country, the process of professional training of an individual has

acquired conceptually new characteristics, thereby it has been reflected in the requirements of the new state educational standards. In our research the pattern of psychological follow-up of the professional development process of medical training school students if

being grounded.

*Key words:* competent approach, professional competence, social-psychological training, professionally valuable skills, components of professional competence of a nurse.

УДК 378

Пантюшина О.И.

## ВОСПРИЯТИЕ ИМИДЖА ВУЗА СТУДЕНТАМИ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО И ГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ\*

*Аннотация.* Цель статьи состоит в том, чтобы дать читателям немного информации относительно проблемы имиджа в сфере высшего образования. Автор затрагивает тему особенности восприятия корпоративного имиджа вуза. Он представляет краткий теоретический очерк по этой проблеме и знакомит аудиторию с результатами исследования, в котором пытается найти ответ на вопрос: «Какую роль выполняют внешние аспекты имиджа вуза в процессе обучения студентов?».

*Ключевые слова:* корпоративный имидж, процесс обучения, восприятие, организация, образовательная среда.

Корпоративный, или организационный имидж — это образ организации в представлении различных групп общественности. Позитивный имидж повышает конкурентоспособность коммерческой организации на рынке. Он привлекает потребителей и партнеров, ускоряет продажи и увеличивает их объем. Он облегчает доступ организации к ресурсам (финансовым, информационным, человеческим, материальным) и ведение операций. Позитивный имидж значим не только для коммерческих организаций. Госструктурам он обеспечивает поддержку населения, бизнеса, средств массовой информации. Учебным заведениям, больницам, фондам — помогает вести сбор средств, пожертвований, а также привлекать лучшие ресурсы из возможных. Следует отметить, что применительно к имиджу вуза положительный имидж формируется только на основе устойчивой

качественной образовательной услуги [5].

Корпоративный имидж важен и значим для любой организации, ибо он создает дополнительную ценность как самой организации, так и ее продукту, и включает совокупность всех представлений, знаний, опыта, желаний, чувств, связанных с данной организацией.

Е.Б. Перелыгина определяет имидж организации как «символический образ организации, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия, в составе которого имеются элементы, которые провоцируют восприятие данной организации как субъекта» [1, 2]. Еще четче это формулируют Е.Н. Богданов и В.Г. Зазыкин: «...имидж — это не что иное, как специально сконструированный психический образ, создаваемый со вполне определенными целями...». Такой целью часто называется психологическое воздействие на людей, их поведение [6]. Именно в этой целенаправленности, «сконструированности» и состоит основная специфика имиджа как образа. Однако, по мнению А.Ю. Панасюка, «образ никогда не станет имиджем, если у носителя этого образа не будет определенного отношения к образу, точнее к прообразу. Будет положительное — будет положительный образ, будет отрицательное — будет отрицательный имидж». То есть имидж какого-либо объекта (и вуза в том числе) — это образ, к которому обязательно имеется определенное отношение [6].

Наряду с этим имидж может быть несколько различным для различных групп общественности, поскольку желаемое поведение этих групп в отношении органи-

\* © Пантюшина О.И.



зации может различаться. Иначе говоря, одна и та же организация может по-разному восприниматься (или стремиться к специфическому восприятию) инвесторами, госструктурами, местной и международной общественностью. Можно сказать, организация имеет несколько имиджей: для каждой группы общественности – свой [4].

Стоит сказать, что имидж вуза – также неоднозначное понятие в современной имиджологии. Он складывается из представлений о качестве образовательных услуг, взаимоотношений между преподавателями, студентами и их родителями, кадрового и научного потенциала профессорско-преподавательского состава и состояния учебно-материальной и научной базы. Таким образом, формируется внутренняя и внешняя аудитория имиджа образовательной организации. Внутренний имидж вуза (организации) – это совокупные характеристики, создающие определенное видение учебного заведения в глазах каждого члена трудового коллектива. Это представления его сотрудников, профессорско-преподавательского состава и студентов о своей организации. Весь персонал вуза следует рассматривать не только как фактор конкурентоспособности организации, но и как важный источник имиджевой информации о своем вузе для различных внешних аудиторий. Отзывы студентов, преподавателей, сотрудников вуза о своей организации являются значимым компонентом формирования и поддержания имиджа вуза [3].

Внешняя аудитория состоит из потребителей, т.е. абитуриентов и их родителей, окружающих их структур.

Однако в настоящее время имидж государственных учебных заведений в сознании соотечественников остается вне конкуренции в сравнении с негосударственными, несмотря на то, что качество обучения во многих негосударственных высших учебных заведениях не ниже уровня государственных. В этом плане интересными представляются исследования имиджа высших учебных заведений в сознании студентов, обучающихся в государственных и негосударственных вузах.

И актуальность этой проблемы может рассматриваться в контексте происходящего в нашей стране реформирования системы образования. Так как за последние десять лет сформировался рынок образовательных

услуг, на котором появилось большое количество высших учебных заведений как государственных, так и негосударственных, между которыми ведется жесткая конкуренция. При этом каждый вуз стремится обладать позитивным имиджем, как внешним, так и внутренним.

Наряду с этим, имидж сегодня – категория, универсально применимая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания, а именно: к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического или общественного деятеля), профессии (имидж педагога или юриста), образованию (имидж образовательных услуг), к торговой марке, к предметам и вещам.

Категорию «имидж» можно определить как комплексное представление об объекте (человек, организации и др.), образ, который отражается в общественном сознании в результате взаимодействия личности (группы или личности) с данным объектом, получения информации об объекте от него самого либо от других источников, вызывающих доверие. Субъектами, воспринимающими имидж вуза, являются абитуриент и студент вуза, которые составляют целевую аудиторию, на которую призван воздействовать имидж учебного заведения. Юноши и девушки находятся в состоянии выбора того или иного учебного заведения, и внешние аспекты имиджа оказывают определенное влияние на их выбор.

Таким образом, определённые характеристики имиджа становятся внешними мотиваторами в процессе выбора вуза. Воспринимая имидж вуза, абитуриенты сопоставляют характеристики имиджа вуза с собственными мотивами обучения и общими познавательными мотивами и на основе этого сопоставления принимают решение об обучении в том или ином образовательном учреждении. В таком случае имидж вуза становится одним из факторов, влияющих на мотивацию абитуриента [3].

Одним из этапов нашей эмпирической работы в рамках диссертационного исследования было именно исследование восприятия имиджа студентами негосударственного и государственных вузов.

Исследование проходило на базе НОО ВПО НП «ТИЭИ», ТГПУ им Л.Н. Толстого и ТулГУ. Для исследования были привлече-

ны три группы респондентов: студенты очной формы обучения НОО ВПО НП «ТИЭИ» (n=180); ТГПУ им. Л. Толстого (n=90), ТулГУ (n=90). Всего объем выборки – 360 человек.

В исследовании использовалась методика «Психосемантическая оценка имиджей образования, вуза и образовательных услуг» (Карпов, 2002)[8].

При оценке результатов, в целях создания репрезентативной выборки, нами были объединены студенты педагогического и государственного университетов в одну выборку (как представители государственных образовательных учреждений). При этом студенты всех вузов обучаются на коммерческой основе.

Для характеристики выбранной нами методики были построены профили по средним значениям показателей. Данный подход позволил нам качественно оценить соотношение различных показателей. Помимо описания и измерения, в нашей работе проведен статистический анализ результатов с помощью факторного анализа корреляций множества признаков, который позволил большое количество исходных переменных (показателей) сгруппировать по факторам с целью их экономного описания при условии минимальных потерь информации. Фактор – причина совместной изменчивости нескольких исходных переменных [7].

Для обработки данных использовался пакет программ SPSS для операционной системы Windows (*SPSS for Windows*) версия 10.0 и программа Microsoft Office Excel 2003.

Начнем описание результатов с оценки средних значений по показателям выбранных характеристик имиджа вуза. На их основе все характеристики имиджа вуза из оцененных респондентами списков были распределены на три группы: в первую группу вошли характеристики, которые значимы для имиджа соответственно образования, вуза и образовательной услуги; во вторую объединились характеристики, нейтральные по своему значению; в третью вошли характеристики, не значимые или даже отвергаемые при восприятии и оценке вуза.

Остановимся подробнее на выявленных характеристиках имиджа **государственных** высших учебных заведений.

Важными в представлении студен-

тов являются такие характеристики позитивного имиджа вуза, как: авторитетный (4,22), аттестованный (4,47), бесплатный (3,91), ведущий (4,03), влиятельный (4,05), внушающий доверие (4,45), востребованный (4,40), высокопрофессиональный (4,48), государственный (4,56), доступный (4,01), дружелюбный (3,65), известный (3,92), имеет зарубежные связи (3,67), интересный (3,95), компьютеризированный (3,86), комфортный (3,91), конкурентоспособный (4,07), престижный (3,97), признанный (3,99), проверенный (4,16), развивающий (4,02), развивающийся (4,02), разнопрофильный (4,07), сильный (3,68), современный (3,76), солидный (3,68), социально активный (3,61), специализированный (3,76), честный (3,76), хороший (3,82) - всего 30 характеристик.

Нейтральными при оценке имиджа вуза являются такие характеристики, как: академический (3,56), близко расположенный (3,11), большой (3,21), гуманитарный (3,25), духовный (2,78), иностранный (2,79), консервативный (2,89), красивый (2,85), льготный (3,53), модный (2,71), открытый (3,06), популярный (3,43), сильный (3,09), привлекательный (3,40), продвинутый (3,40), просторный (3,19), родной (2,93), светский (2,97), сложный (3,02), спокойный (2,92), старейший (2,78), строгий (2,79), творческий (3,38), технический (2,70), трудный (2,85), трудоустраивающий (3,38), удобный (3,34), фундаментальный (3,33), элитный (3,43) – всего 29 характеристик.

Наименее важными или даже отвергаемыми для позитивного имиджа вуза являются характеристики: дорогой (2,50), естественнонаучный (2,50), необычный (2,24), новый (2,21), молодой (2,44), разрекламированный (2,61) и светлый (2,65) - всего 7 характеристик.

Теперь опишем аналогичные показатели в представлении студентов **негосударственного вуза**.

Важными для позитивного имиджа данной образовательной организации студенты выделили такие характеристики, как: аттестованный (4,43), внушающий доверие (4,21), востребованный (4,14), высокопрофессиональный (4,41), государственный (4,24), доступный (4,06), дружелюбный (3,99), интересный (3,99), компьютеризированный (4,18), комфортный (4,00), кон-

курентоспособный (3,81), престижный (3,97), признанный (3,99), проверенный (3,96), развивающий (4,05), развивающийся (4,11), разнопрофильный (4,02), современный (3,81), солидный (3,72), специализированный (3,86), трудоустраивающий (4,15), удобный (3,98), хороший (4,11), честный (4,24) - всего 24 характеристики.

Нейтральными при оценке имиджа вуза являются такие характеристики, как: авторитетный (3,58), академический (3,12), бесплатный (3,47), близко расположенный (3,49), большой (3,02), ведущий (3,59), влиятельный (3,62), гуманитарный (3,35), духовный (2,86), естественнонаучный (2,93), известный (3,40), имеющий зарубежные связи (2,26), иностранный (2,77), консервативный (3,08), красивый (3,13), льготный (3,44), модный (3,11), молодой (2,95), необычный (2,92), новый (2,91), открытый (3,34), популярный (3,53), сильный (3,52), привлекательный (3,39), признанный (3,67), продвинутый (3,64), просторный (3,41), разрекламированный (3,00), родной (3,14), светский (3,09), сильный (3,59), сложный (3,13), социально активный (3,59) спокойный (3,23), творческий (3,31), технический (2,84), трудный (2,79), фундаментальный (3,40), элитный (3,64) – всего 39 характеристик.

Наименее важными или даже отвергаемыми для позитивного имиджа вуза являются характеристики: дорогой (2,66), старейший (2,54) и строгий (2,67) - всего 3 характеристики.

Таким образом, мы можем отметить, что данные в восприятии имиджа вуза у студентов государственных и негосударственных вузов отличаются. При этом студенты государственных вузов практически половину из предложенных оценок имиджа признают значимыми (45%) и почти такое же количество нейтральными (44%), но отмечают в 2 раза больше по сравнению со студентами негосударственного вуза отвергаемых характеристик (11%).

В свою очередь, студенты негосударственного образовательного учреждения большинство из предложенных характеристик имиджа вуза считают нейтральными (59%), важными для восприятия (36%) и нежелательными - только 4,5% из предложенных.

С целью выявления подгрупп характеристик, в совокупности образующих в

сознании испытуемых целостные образы-представления, а также для описания содержательных различий между всевозможными имиджами вуза был проведен факторный анализ результатов по двум сериям методики «Психосемантическая оценка имиджей образования, вуза и образовательных услуг».

Применялся факторный анализ-метод главных компонент (Principal components) с последующим вращением осей факторов (Varimax normalized). При этом количество выделяемых факторов определялось согласно критерию Кайзера [Kaiser 1960].

Факторная структура стереотипных социальных представлений **студентов негосударственного вуза** (n=180) описывает 56,24% суммарной дисперсии и включает семь факторов (выбраны только факторные нагрузки, превышающие по абсолютной величине 0,40).

В первый фактор «Комфортный и развивающий» (объясняющий 28,25% общей дисперсии) с максимальными факторными нагрузками вошли характеристики: комфортный (факторная нагрузка – 0,75), развивающий (0,74), хороший (0,65), компьютеризированный (0,65), просторный (0,59), честный (0,59), трудоустраивающий (0,56), специализированный (0,55), развивающийся (0,55), дружелюбный (0,52), социально активный (0,52), конкурентоспособный (0,50), разнопрофильный (0,5), признанный (0,49), высокопрофессиональный (0,48), фундаментальный (0,47), сильный (0,46), проверенный (0,45), привлекательный (0,44), внушающий доверие (0,43), светский (0,41), интересный (0,41).

Во второй фактор «Строгий и трудный» (объясняющий 8,32% общей дисперсии) с максимальными факторными нагрузками вошли: строгий (0,76), трудный (0,74), сложный (0,69), старейший (0,64), сильный (0,57), спокойный (0,56), естественнонаучный (0,53), духовный (0,50), социально активный (0,50), открытый (0,49), фундаментальный (0,48), светский (0,47), родной (0,42), творческий (0,40).

Третий фактор «Необычный и модный вуз» (5,2%) включает следующие характеристики: необычный (0,76), модный (0,70), красивый (0,67), новый (0,61), светский (0,54), родной (0,54), молодой (0,53), иностранный (0,53), современный (0,53), технический (0,50), элитный (0,47), про-

двинутый (0,43), удобный (0,40).

Четвертый фактор «Ведущий и известный» (4,04%) с максимальными факторными нагрузками объединил в себе характеристики: авторитетный (0,69), известный (0,65), востребованный (0,65), ведущий (0,64), популярный (0,62), влиятельный (0,59), престижный (0,57), имеющий зарубежные связи (0,56), признанный (0,52), высокопрофессиональный (0,50), элитный (0,50), внушающий доверие (0,50), продвинутый (0,49), академический (0,47), проверенный (0,45).

В пятый фактор «Близкорасположенный и большой» (3,93%) со следующими факторными нагрузками вошли характеристики: близкорасположенный (0,75), большой (0,63), льготный (0,56), бесплатный (0,55), известный (0,41).

В шестой фактор «Доступный» (3,44%) объединились качества: доступный (0,75), интересный (0,61), гуманитарный (0,52), дорогой (0,46), социально активный (0,51).

Седьмой фактор «Разно профильный вуз» (3,29%) определен качествами разно профильный (0,58), консервативный (0,47), проверенный (-0,46), разрекламированный (0,42).

В группе студентов, обучающихся в **государственный вузах** (n=180), факторная структура стереотипных социальных представлений студентов о вузе описывает 53,53% суммарной дисперсии и также включает семь факторов

В первый фактор «Комфортный и развивающий» (объясняющий 28,25% общей дисперсии) с максимальными факторными нагрузками вошли характеристики: развивающий (0,77), развивающийся (0,69), комфортный (0,68), продвинутый (0,60), проверенный (0,60), разнопрофильный (0,57), признанный (0,56), привлекательный (0,54), компьютеризированный (0,54), интересный (0,49), творческий (0,47), социально активный (0,47), трудоустраивающий (0,47), честный (0,46), хороший (0,43), просторный (0,43), дружелюбный (0,40).

Второй фактор «Ведущий и известный» (6,62%) объединяет характеристики: ведущий (0,80), влиятельный (0,77), известный (0,67), авторитетный (0,64), востребованный (0,64), внушающий доверие (0,60), престижный (0,58), конкурентоспособный (0,54), высокопрофессиональный (0,51),

признанный (0,45), популярный (0,42), большой (0,41).

Третий фактор «Строгий и трудный вуз» (5,27% дисперсии) определен характеристиками: трудный (0,68), строгий (0,67), старейший (0,63), молодой (0,61), технический (0,55), разрекламированный (0,53), спокойный (0,48), просторный (0,46), новый (0,48), сложный (0,44), модный (0,41).

Четвертый фактор «Необычный и модный» (3,65%) с максимальными факторными нагрузками объединил в себе характеристики: дорогой (0,62), необычный (0,55), иностранный (0,55), модный (0,53), естественнонаучный (0,53), элитный (0,52), имеющий зарубежные связи (0,49), новый (0,49), светский (0,48), консервативный (0,47), гуманитарный (0,45), духовный (0,41).

В пятый фактор «Солидный и фундаментальный» (3,27%) со следующими факторными нагрузками вошли характеристики: солидный (0,63), фундаментальный (0,60), хороший (0,58), современный (0,52), удобный (0,52), сложный (0,51), сильный (0,51), честный (0,47), трудоустраивающий (0,43), специализированный (0,41), дружелюбный (0,41), элитный (0,41).

В шестой фактор «Льготный и бесплатный» (3,06%) объединились качества: льготный (0,64), бесплатный (0,61), доступный (0,59), дружелюбный (0,47), близкорасположенный (0,45), красивый (0,44),

Седьмой фактор «Академический и государственный» (2,53%) определен качествами академический (0,60), государственный (0,55), духовный (0,47).

Итак, из выделенных факторов в обеих выборках на первый план выходят факторы, характеризующие вуз как комфортную, развивающую организацию, который при этом является строгим и трудным. Также стоит отметить, что немаловажным является стиль вуза, и это показывают такие факторы, как «ведущий и известный» и «необычный и модный».

Однако мы видим, что студенты государственных вузов придают значение характеристикам, указывающим на солидность и фундаментальность образовательного учреждения, его государственный статус и наличие социальных льгот.

В свою очередь для студентов негосударственных вузов более важны в оценке имиджа вуза показатели, которые характе-

ризуют его по уровню комфортности образовательной среды – фактор «близкорасположенный и большой», его доступность и профильность образования.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что имидж вуза – категория, которую может воспринимать по-разному одна и та же аудитория имиджа, и возможно на эту оценку влияет статусное положение высшего учебного заведения. При этом, воспринимая имидж вуза, студенты сопоставляют характеристики имиджа вуза с собственными мотивами обучения и общими познавательными мотивами. На основе этого сопоставления корректируется учебно-познавательная активность. В таком случае имидж вуза становится одним из факторов, влияющих на мотивацию студента. Однако проблема данного влияния определенных характеристик имиджа на развитие психологической сферы студента недостаточно разработана в современной социальной психологии и требует дальнейших исследований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие / Е.Б. Перельгина. М.: Аспект Пресс, 2002. 223 с.
2. Перельгина Е. Исследование имиджа в русле PR и социальной психологии / Советник №7 (91), июль 2003. С. 50.
3. Пантюшина О.И. Имидж высшего учебного заведения в сознании студентов государственных и негосударственных вузов. ИМИДЖЕЛОГИЯ-2005: феноменология, теория, практика. Материалы Третьего международного симпозиума по имиджологии / Под ред. Е.А. Петровой. Иркутск: РИЦ АИМ, 2005.
4. Пантюшина О.И. Имидж высшего учебного заведения глазами школьников. ИМИДЖЕЛОГИЯ-2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга. Материалы Четвертого международного симпозиума по имиджологии / Под ред. Е.А. Петровой. Иркутск: РИЦ АИМ, 2006.
5. Пантюшина О.И. «Корпоративный имидж вуза и его содержание» Проблемы экономики и информатизации образования: Материалы 5 Междунар. Науч-практ. конф., Тула 2008.
6. Пантюшина О.И. Формирование корпоративного имиджа вуза. ИМИДЖЕЛОГИЯ-2008: Имидж как инструмент привлекательности и конкурентоспособности: Материалы Шестого международного симпозиума по имиджологии / Под ред. Е.А. Петровой. Иркутск: РИЦ АИМ, 2008.
7. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 392 с.
8. Карпов Е.Б. Психология продвижения образовательных услуг в системе открытого образования. – Дисс... на соиск. учен. степени д-ра психол. наук. М., 2004.

O. Pantyushina

#### PERCEPTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE CORPORATE IMAGE AND STATE UNIVERSITIES

*Abstract.* The purpose of the article is to give the readers some information on problem of image in sphere of higher education. The author mentions a theme of feature of perception of corporate image of high school. He represents a brief theoretical sketch on this problem and acquaints an audience with results of research in which tries to find the answer to a question: «What role is carried out with external aspects of image of high school during training students?».

*Key words:* corporate image, learning, perception, organization, educational environment.

## РАЗДЕЛ IV.

# ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9 : 61

Лобанова А.В.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ\*

*Аннотация.* В статье анализируется подготовка специалистов по профилактике употребления психоактивных веществ в рамках компетентного подхода посредством понимания смысла и необходимости проведения такой работы. Понимание рассматривается как процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектами общения.

*Ключевые слова:* компетентность, компетенции, понимание.

Актуальность проблемы исследования обусловлена двумя составляющими: с одной стороны, социально-экономические изменения, происходящие сегодня в нашем обществе на разных уровнях и в разных сферах жизнедеятельности, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема употребления психоактивных веществ подростками, которая требует эффективной профилактической работы высококвалифицированных специалистов; с другой стороны, в настоящее время российская система высшего образования претерпевает ряд инновационных изменений, появляются принципиально новые подходы к организации процесса обучения специалистов. Одним из таких подходов является компетентностный подход, который стал активно формироваться после выхода в свет в 2002 году «Концепции модернизации российского образования до 2010 г.» [3].

В отечественной психологии вклад в разработку проблем теории компетентностного подхода в обучении внесен Болотовым В. А., Зимней И. А., Вербицким А. А., Мар-

ковой А.К., Митиной Л.М., Сериковым В. В., Шадриковым В. Д., Кузьминой Н.В., Хуторским А. В., Белицкой Г.Э., Берестовой Л.И., Гришановой Н.А. и др.

Под профессиональной компетентностью мы понимаем не только готовность и способность специалиста реализовывать свой профессиональный потенциал, но и готовность, способность специалиста к нахождению, порождению и интерпретации личностных смыслов субъектов его профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность включает в себя когнитивные и личностные компетенции.

В рамках настоящего исследования мы ставили перед собой задачу разработать и экспериментально апробировать психолого-педагогическую программу, направленную на развитие профессиональной компетенции специалистов для работы по профилактике употребления психоактивных веществ.

Мы полагаем, что формированию профессиональной компетентности специалистов, занимающихся профилактикой употребления психоактивных веществ в подростковой среде, способствует понимание как процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия и общения. Обучение, организованное как взаимодействие в ходе решения продуктивных и творческих задач, является оптимальным психолого-педагогическим условием такого формирования. Проблемами учебного взаимодействия и сотрудничества в психологии занимались Выготский Л.С., Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Ляудис В.Я., Сорокоумова Е.А., Шульга Т. И., Цветкова Т.К., Цукерман Г.А., и др.

---

\* © Лобанова А.В.

Понимание является основным фактором развития когнитивных и личностных компетенций в процессе формирования профессиональной компетентности специалистов, занимающихся профилактикой употребления психоактивных веществ в подростковой среде на основе нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия и общения. Исследованию понимания посвятили свои работы выдающиеся ученые и ведущие специалисты в этой области: П.П. Блонский, Н.И. Жинкин, П.И. Зинченко, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Г.С. Костюк, Н.Т. Морозова, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, Е.А. Сорокоумова и др.

На основе данных утверждений была разработана психолого-педагогическая программа, направленная на развитие когнитивных и личностных компетенций, необходимых специалистам по профилактике употребления психоактивных веществ в подростковой среде. Программа разработана в рамках гуманистических идей и концепций исследователей развивающего и личностно ориентированного обучения и предусматривает модель совместной продуктивной творческой деятельности, разработанной В. Я. Ляудис.

В процессе организации учебного взаимодействия и реализации психолого-педагогической программы, способствующей развитию когнитивных компетенций и личностных компетенций, необходимых специалистам по профилактике употребления психоактивных веществ в подростковой среде мы опирались на цель, предмет, продукт, средства и способы, выделенные в структуре учебного взаимодействия В. Я. Ляудис.

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся является построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий и позиций личности в них.

Предметом являются далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и нормы взаимодействия и обобщения.

Продуктом является актуализация новых смыслов учения и выдвижения учащимися новых целей учения, а также целей, связанных с содержанием усвоенной

деятельности и регуляцией личностных позиций в партнерстве.

Средством достижения целей совместной деятельности выступают: система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия как преподавателя и учащихся, так и учащихся друг с другом. Формы взаимодействия разворачиваются в определенной последовательности: от максимальной помощи преподавателя в решении продуктивных и творческих учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности учащихся вплоть до полностью саморегулируемых и самоорганизуемых предметных и учебных действий, взаимодействий и появления позиции партнерства в отношениях с преподавателем и друг с другом.

Способы (операции) совместной деятельности представлены циклами взаимодействия, которые можно рассматривать как элементарные единицы совместной деятельности. Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие – ученики (студенты) продолжают его или заканчивают. Преподаватель предлагает тему учебного задания – ученики (студенты) дают варианты его решения. Различаются смыслообразующие и целеполагающие, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные циклы.

Личностные позиции, возникающие в процессе учебных взаимодействий, оказывают прямое влияние на внутренний мир как преподавателя, так и учащихся.

В ходе реализации психолого-педагогической программы, способствующей развитию когнитивных компетенций и личностных компетенций во взаимосвязи, необходимых специалистам по профилактике употребления психоактивных веществ в подростковой среде, нами была составлена серия задач как репродуктивного, так и творческого характера в контексте учебного материала, связанного с реальной жизнью и ментальными человеческими смыслами, переживаемыми учениками данной конкретной возрастной группы. В этом мы согласны с В. Я. Ляудис.

Взаимодействие преподавателя и студентов в процессе реализации психолого-педагогической программы должно протекать на разных уровнях - профессиональном и личностном. Оно должно быть

положительным, т. е. способствовать развитию личности; характер взаимодействия преподавателя и студентов должен быть стабильным и устойчивым; взаимодействие преподавателя и студентов должно быть содержательным, т. е. у учащихся должна возникать потребность в достижении выдвинутой преподавателем цели.

На основании вышеизложенного был выявлен комплекс психолого-педагогических условий, способствующих эффективному развитию когнитивных компетенций и личностных компетенций во взаимосвязи, необходимых специалистам по профилактике употребления психоактивных веществ в подростковой среде:

1. Смыслы и цели включения участников (студентов и преподавателя) образовательной ситуации в целостный процесс развития когнитивных и личностных компетенций.

2. Умение участников (студентов и преподавателя) образовательной ситуации выстраивать взаимоотношения в процессе учебной деятельности.

3. Поэтапная реализация программы, состоящей из серии задач как репродуктивного, так и творческого характера в контексте учебного материала, связанного с реальной жизнью и ментальными человеческими смыслами, переживаемыми учениками (студентами) данной возрастной группы.

4. Система учебных взаимодействий преподавателя и учащихся (студентов) и взаимодействия учащихся (студентов) друг с другом, имеющая цель, предмет, продукт, средства и способы и являющаяся формой социальной регуляции ситуации развития личности в процессе обучения.

5. Динамика взаимосвязи всех указанных психолого-педагогических условий на протяжении всего процесса формирования когнитивных и личностных компетенций, необходимых специалисту по профилактике употребления психоактивных веществ в подростковой среде.

Психолого-педагогическая программа состояла из двух частей.

**Освоение первой части программы** способствовало формированию когнитивных компетенций студентов: способности демонстрировать базовые представления о психологии зависимого поведения, умения демонстрировать базовые представле-

ния о специальной психологической помощи различным категориям подростков, умения демонстрировать знания факторов риска возникновения зависимого поведения, умения анализировать современные критерии зависимого поведения, умения демонстрировать знания типологии зависимого поведения; способности определять цели, задачи и содержание, а так же этапы и методику организации профилактической работы с детьми подросткового возраста, организовывать методическую, диагностическую и профилактическую работу в соответствии с этическими и правовыми нормами в отношении других людей, владеть диагностическим инструментарием, необходимым психологу при работе с различными категориями подростков.

**Вторая часть программы представляла собой** практическую работу со студентами по формированию личностных компетенций.

Освоение этой части программы было направлено на формирование у студентов: способности человека жить «настоящим», не «застывать» в прошлом; понимание силы своей воли; понимания ценностей, характерных для уважающей себя, социально активной личности; способности быстро и адекватно реагировать на изменяющиеся ситуации; способности «прислушиваться» к себе; способности человека спонтанно выражать свои чувства; способности ценить свои положительные качества, негативные особенности своей личности; способности принимать себя таким, каков он есть; способности сотрудничества с миром; коммуникативность; способности к обучаемости; способности к творческому воплощению себя в работе.

На этом этапе использовались такие активные формы работы, как: работа над проблемными ситуациями, дискуссия на заданную тему, драматизация, домашние задания (сочинения эссе), психологические игры и упражнения, творческие задания (разработка информационного буклета и т.д.).

В ходе проведения занятий учитывались следующие психолого-педагогические аспекты:

– создание и обеспечение благоприятного психологического климата в группе, иницирующего стремление членов коллектива к субъект-субъектным отноше-



ям как доминирующим;

– обеспечение комфортного и конструктивного взаимодействия студента и преподавателя, предполагающего их взаимное внимание друг к другу как к личности со своими достоинствами и недостатками, возможностями, проблемами, т.е. обеспечение взаимоотношений, требующих личностно ориентированное общение;

– проявление педагогом психологической культуры, выражающейся в культуре чувств, в способности сопереживать и сострадать;

– использование в процессе обучения педагогических технологий, поддерживающих и реализующих психологическую культуру педагога.

Каждое аудиторное занятие включает в себя: лекция по заданной теме, ответы на вопросы студентов, возникающие у них в процессе освоения лекционного материала, ответы студентами на вопросы преподавателя по теме лекции, обсуждение выполненного домашнего задания по теме предыдущей лекции (сочинение – эссе (личностная позиция), направленное на понимание и осознание определенной темы), решение проблемных ситуаций как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни, дискуссия, обсуждение ситуаций, профессионально и личностно значимых в рамках обозначенной тематики, драматизация и анализ профессиональных и жизненных ситуаций в рамках обозначенной тематики.

Кроме того, в занятия включены задания на порождение собственного текста (сочинение), т.е. используются сочинения – эссе на темы, предлагаемые преподавателем или участниками занятия («Зависимость - это», «Мой здоровый образ жизни...» и др.).

При проведении практических занятий широко использовались методы активного обучения: драматизация и анализ жизненных ситуаций, психотехнические упражнения. Ситуации, которые используются для обсуждения и драматизации подобраны таким образом, что отражают профессиональные и жизненные ситуации, существующие в настоящее время в сфере профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде. Метод анализа ситуации предполагает свободное высказывание мнений, а дискуссия – про-

цесс обсуждения, решение является как бы «коллективным продуктом».

Психотехнические упражнения способствовали созданию на занятиях атмосферы психологического комфорта, раскрепощенности, непринужденности.

Наряду с погружением в общую проблематику актуализировались как личные, так и проблемы, затруднения в профессиональной деятельности; создавались доверительные отношения.

Цель этих методов – развитие понимания важности и ответственности работы специалиста по профилактике употребления психоактивных веществ, приобретение умений и навыков работы в личностно-ориентированной системе, быстрой и достаточно точной ориентировки в ситуации общения, нахождения выхода из проблемной ситуации.

Для успешного формирования когнитивных и личностных компетенций мы считали необходимым подробно анализировать результаты каждого упражнения, если возможно, пытаться находить другие варианты решения проблемы, обращая внимание не только на принципиальную правильность выполнения задания, но и на форму, в которую оно облачено. После разбора и обсуждения было полезно дать студентам возможность повторить упражнение с учетом высказанных замечаний и пожеланий, решить имеющуюся проблему иным способом.

Итогом прохождения программы являлся выполненный самостоятельно творческий проект. Студентам предлагалась форма проекта на выбор: разработка информационного буклета по заявленной теме; подготовка мультимедийного проекта по заявленной теме; разработка диагностической программы, направленной на выявление склонности к употреблению психоактивных веществ подростками, разработка программы, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ в подростковой среде.

Сравнительный анализ результатов психолого-педагогического эксперимента показал, что после прохождения психолого-педагогической программы количество студентов, имеющих низкий уровень сформированности когнитивных компетенций, уменьшается с 12%, что составляет 23 человека на констатирующем этапе экспери-

мента, до 10%, что составляет 15 человек на формирующем этапе эксперимента. Наблюдается тенденция к уменьшению количества лиц со средним уровнем сформированности когнитивной компетенции с 47%, что составляет 94 человека на констатирующем этапе эксперимента, до 36%, что составляет 55 человек на формирующем этапе эксперимента. Увеличивается количество лиц с высокой степенью сформированности когнитивной компетенции с 41%, что составляет 83 человека на констатирующем этапе эксперимента, до 54%, что составляет 84 человек на формирующем этапе эксперимента.

Сравнительный анализ результатов психолого-педагогического эксперимента показал, что в результате проведения формирующего эксперимента уменьшается количество студентов с низкой степенью сформированности личностных компетенций с 18%, что составляет 35 человек на констатирующем этапе эксперимента, до 11%, что составляет 17 человек на формирующем этапе. Наблюдается тенденция к уменьшению количества лиц со средней степенью сформированности личностных компетенций с 66%, что составляет 132 человека на констатирующем этапе эксперимента, до 58%, что составляет 89 человек на формирующем этапе. Увеличивается количество лиц с высокой степенью сформированности личностных компетенций с 16%, что составляет 33 человека на констатирующем этапе эксперимента, до 31%, что составляет 48 человек на формирующем этапе эксперимента.

Полученные результаты экспериментальной работы подвергались количественному и качественному анализу с помощью математико-статистического пакета SPSS 12.0 для Windows, с использованием критерия Стьюдента при  $p < 0,05$ .

Результаты нашего исследования позволили сформулировать выводы: противоречие между требованиями современного общества к личности специалиста и требованиями к формированию профессиональных кадров может быть преодолено за счет специально организованного учебно-воспитательного взаимодействия, направленного на решение продуктивных и творческих задач; формирование профессиональной компетентности специалистов по профилактике употребления психоактивных веществ в

подростковой среде будет проходить более эффективно на основе специально разработанных условий обучения, при котором учебный процесс строится как взаимодействие, направленное на нахождение, порождение и интерпретацию субъектами обучения личностных смыслов, возникающих посредством решения продуктивных творческих задач и жизненных ситуаций; содержанием процесса подготовки специалистов по профилактике употребления психоактивных веществ подростками является формирование профессиональной компетентности на основе взаимосвязи когнитивных и личностных компетенций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998. 350 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М., 2002.
4. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. М., 2008.
5. Медведев Д. А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. [www.edinros.ru](http://www.edinros.ru) 05.11.2008.
6. Сорокоумова Е. А. Педагогическая психология: Краткий курс. СПб., 2009.

A. Lobanova

#### THE PSYCHO-PEDAGOGICAL PROGRAMME OF THE TRAINING OF THE SPECIALISTS OF THE PREVENTION OF THE PSYCHOACTIVE SUBSTANCES USAGE

*Abstract.* In article preparation of experts in preventive maintenance of the use of psychoactive substances in frameworks компетентностного the approach by means of understanding of sense and necessity of carrying out of such work is analyzed. The understanding is considered as process and result of a finding, generation and interpretation of personal senses by subjects of dialogue.

*Key words:* competence, the competence, understanding.

## КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОХРАННИКОВ\*

*Аннотация.* В статье изложены результаты исследования взаимосвязи экспертных оценок ПВК, значимых для обеспечения эффективности деятельности, с копинг-стратегиями поведения охранников. Корреляционный анализ показал, что экспертные оценки ПВК наиболее успешных специалистов статистически значимо связаны как с просоциальными, так и пассивными стратегиями. Для менее успешных специалистов характерны взаимосвязи экспертных оценок ПВК с пассивными стратегиями поведения.

*Ключевые слова:* экспертная оценка; согласованность экспертов; профессионально важные качества; личностные качества; копинг-стратегии поведения.

Использование метода экспертных оценок, наряду с объективными методами оценки, широко распространено в целях профессионального отбора и текущей или итоговой оценки профессионалов. Использование экспертных суждений позволяет повысить обоснованность принимаемых кадровых решений и учесть во всей возможной полноте факторы, оказывающие влияние на их результат [1]. На базовом уровне экспертные оценки каких-либо качеств специалистов, будь то ПВК или специальные компетенции, связаны с актуализацией сложных механизмов межличностного познания, на которую накладывает свой отпечаток специфика деятельности оцениваемых профессионалов [2, 232]. Экспертные оценки, выраженные в количественных шкалах, капсулируют в себе в неявном виде множественные процессы сравнения и категоризации. В процессе вынесения суждения эксперт имеет дело с актуализацией имплицитных представлений об образе успешного профессионала.

Развитие таких видов профессиональной деятельности, решение профессиональных задач в которых сопряжено с ситуациями риска и неопределенности, диктует повышенные требования к способности про-

фессионала противостоять дезорганизующему влиянию стрессовых воздействий [3]. В связи с этим профессиональный отбор и оценка для определенных видов специальностей ориентируются на присущие потенциальному кандидату индивидуальные факторы сопротивляемости стрессу, к числу которых относятся и копинг-стратегии поведения. Способность индивида противостоять неблагоприятным воздействиям оказывает существенное влияние на эффективность его профессиональной деятельности [6, 491]. В содержание образа успешного профессионала для видов деятельности, где высок риск возникновения психического напряжения, предположительно, входят и поведенческие проявления, отражающие способ привычного реагирования специалиста на стрессовые ситуации. Таким образом, есть все основания предполагать, что более успешные с точки зрения экспертов специалисты демонстрируют преимущественно адаптивные стратегии поведения, в то время как менее успешные специалисты – неадаптивные стратегии.

Изучение взаимосвязей экспертных оценок профессионально важных качеств, значимых для обеспечения эффективности деятельности, с копинг-стратегиями поведения в стрессовых ситуациях было реализовано в исследовании, в котором приняли участие 136 сотрудников ЧОП (частного охранного предприятия) и 30 экспертов, образовавших 6 экспертных групп. Специализация деятельности обследованных сотрудников службы охраны – физическая охрана объектов. Экспертные группы формировались по институциональному признаку. Учитывая, что валидность экспертных оценок зависит от профессиональной компетентности эксперта, в состав экспертных групп были отобраны представители ЧОП, отличающиеся высоким уровнем профессиональных знаний и квалификации. В них вошли помощники начальников караулов, начальники караулов, старшие на объектах охраны, помощники начальников отдела охраны. Фактор непосредственного

\* © Гуцыкова С.В.

наблюдения экспертов за поведенческими проявлениями сотрудников службы охраны в спектре разнообразных трудовых ситуаций был призван повысить валидность экспертных оценок.

10 ПВК (профессионально важных качеств), значимых для обеспечения эффективности в изучаемом виде деятельности, были предложены экспертам для оценки по 5-балльной шкале. Перечень оцениваемых экспертами ПВК, значимых для обеспечения эффективности деятельности, был представлен комплексными или обобщенными качествами разного уровня организации. Это качества, отражающие уровень функционирования физиологических функций организма и здоровье, имажинитивно-мыслительные и аттенционные способности, эмоционально-волевые и социально-психологические качества личности, а также профессиональная компетентность и мотивация профессиональной деятельности. Качества, предложенные для оценки экспертам, были следующие: выносливость, сохранение работоспособности; способность к экстренной мобилизации; наблюдательность, бдительность; самостоятельность, инициативность; умение работать в команде; профессиональная мотивация; умение прогнозировать ход событий; профессиональные знания, умения, навыки; эмоциональная устойчивость и самоконтроль, самообладание.

Для изучения индивидуально-личностных качеств работников ЧОП, а также диагностики уровня стресса и стратегий преодоления в стрессовых ситуациях были использованы Опросник 16 личностных факторов (Р.Кеттелл, форма С), Многофакторный личностный опросник МЛЮ (А.Г.Маклаков, С.В.Чермянин), Шкала организационного стресса (Мак-Лин, адаптация Н.Е.Водопьяновой) и Опросник копинг-стратегий (С.Хобфолл, адаптация Н.Е.Водопьяновой).

С помощью кластерного анализа методом  $k$  - средних на основании всех шкал Опросника Кеттелла были выделены 3 группы сотрудников службы охраны, различающихся по совокупности личностных качеств. Группа 1 была образована специалистами, демонстрирующими наиболее высокие из трех групп средние численные значения по шкалам "Аффектотимия - сизотимия" (фактор А), "Эмоциональная ус-

тойчивость – эмоциональная неустойчивость" (фактор С), "Высокая совестливость – недобросовестность" (фактор G), "Смелость – робость" (фактор Н), "Контроль желаний – импульсивность" (фактор Q3) и наиболее низкие – по шкале "Мечтательность – практичность" (фактор М). Группу 3 составили специалисты с наиболее низкими значениями по факторам А, С, G, Н, Q3 и наиболее высокими – по фактору М. Группа 2 занимает промежуточное положение между 1 и 3 группами по средним значениям перечисленных факторов Опросника. Таким образом, наблюдается однозначно прослеживаемая градация средних численных значений отмеченных факторов в выделенных группах.

Анализ усредненных личностных профилей с содержательной точки зрения показал, что во всех трех группах профили единообразны по полярности таких факторов, как "Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость" (фактор С), "Высокая совестливость – недобросовестность" (фактор G), "Смелость – робость" (фактор Н), "Радикализм – консерватизм" (фактор Q1), "Контроль желаний – импульсивность" (фактор Q3), "Напряженность – расслабленность" (фактор Q4). Для всех обследованных охранников справедлива следующая полярность факторов:  $C + G + H + Q1 - Q3 + Q4$ . Поведенческий портрет обследованных сотрудников службы охраны, детерминированный их личностными особенностями, имеет схожие черты, несмотря на различие в численных значениях стоящих за ними факторов. При этом представители 1 группы - наиболее яркие носители личностных качеств, которые являются необходимыми для полноценной реализации в изучаемом виде деятельности с учетом присущих ей профессиональных требований.

Получение групповой экспертной оценки профессионально важных качеств включало в себя статистический анализ согласованности оценок экспертов по отдельным ПВК, а также отбор экспертов, удовлетворяющих требованиям высокой согласованности экспертных мнений с группой. Для расчета согласованности мнений экспертов использовался коэффициент конкордации Кендалла  $W$  [1, 135 - 139; 4, 246 - 248].

Исходные значения коэффициентов

конкордации в пределах шести экспертных групп показали, что наименьшую согласованность демонстрируют такие экспертно оцененные ПВК, как эмоциональная устойчивость ( $W=0,415-0,714$ ;  $p \leq 0,001$ ) и умение прогнозировать ход событий ( $W=0,434-0,690$ ;  $p \leq 0,001$ ). Процедура отбора экспертов, удовлетворяющих требованию высокой согласованности с группой, привела к росту численных значений коэффициента конкордации по отдельным ПВК. Однако тенденция, которая наблюдалась в отношении экспертных оценок эмоциональной устойчивости и умения прогнозировать ход событий, сохранилась. Такие качества, как эмоциональная устойчивость и умение прогнозировать ход событий, наименее однозначно трактуются на основе поведенческих проявлений даже квалифицированными экспертами с точки зрения их имплицитного представления об успешном профессионале. Подобная ситуация свидетельствует о неоднозначности эталонов сравнения этих качеств у экспертов. Было выявлено, что на оценку данных ПВК влияет специфика ситуации оценки, что предъявляет дополнительные требования к детализации условий оценивания.

Профили экспертных оценок ПВК для трех выделенных с помощью кластерного анализа групп, представленные на рис. 1, показали, что группы имеют следующие особенности распределения экспертных оценок.

1-я группа представляет собой группу с наиболее высоким уровнем экспертных оценок всех ПВК и может быть охарактеризована как успешная. Группа 2 имеет средний уровень экспертных оценок по таким ПВК, как выносливость, сохранение работоспособности; способность к экстренной мобилизации; наблюдательность, бдительность; самостоятельность, инициативность; умение работать в команде; профессиональная мотивация; умение прогнозировать ход событий, и низкий уровень оценок профессиональных знаний, умений, навыков; эмоциональной устойчивости и самоконтроля, самообладания. Группа 3 показывает средний уровень экспертных оценок профессиональных знаний, умений, навыков; эмоциональной устойчивости и самоконтроля, самообладания при низком уровне оценок остальных ПВК.

Таким образом, представители 2 и 3 групп отличаются соответственно низ-

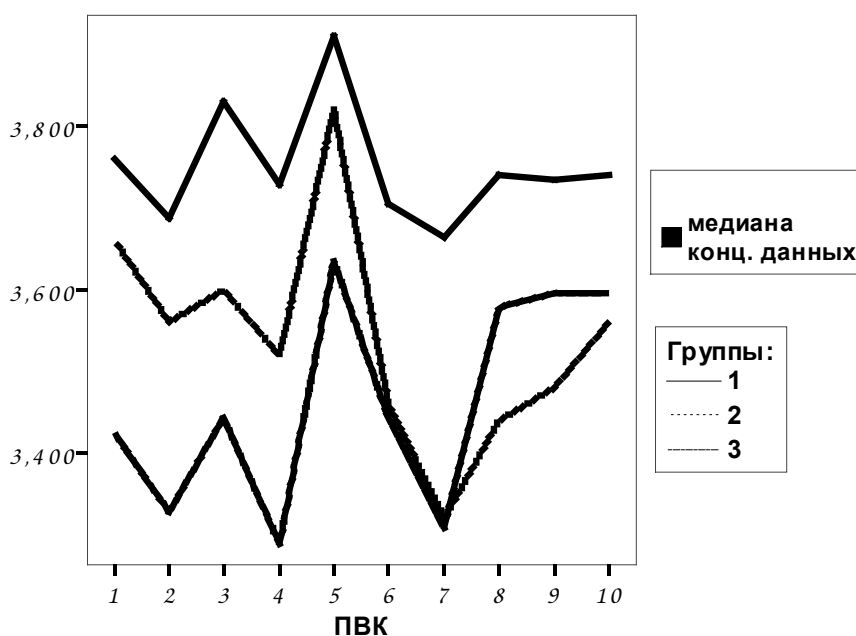


Рис.1. Экспертные оценки ПВК

Условные обозначения: 1 - выносливость, сохранение работоспособности; 2 - способность к экстренной мобилизации; 3 - наблюдательность, бдительность; 4 - самостоятельность, инициативность; 5 - умение работать в команде; 6 - профессиональная мотивация; 7 - умение прогнозировать ход событий; 8 - профессиональные знания, умения, навыки; 9 - эмоциональная устойчивость; 10 - самоконтроль, самообладание.

ким уровнем оценок эмоционально - волевых ПВК и профессиональных знаний при среднем уровне оценок здоровья, attentionных, имажинитивно – мыслительных и коммуникативных способностей, и наоборот. Экспертные оценки ПВК 2 и 3 групп в смысловом отношении свидетельствуют о том, что данные специалисты воспринимаются экспертами как имеющие определенные противопоказания для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Инверсия профиля экспертных оценок позволяет судить об отсутствии выраженной у экспертов ошибки “центральной тенденции”, то есть склонности оценивать весь перечень ПВК, исходя из одной оценочной категории, распространяя влияние этого сравнения на весь перечень оцениваемых качеств.

Использование непараметрического теста сравнения средних Крускала – Уоллиса показало, что выделенные группы специалистов статистически значимо различаются по показателям шкалы “Организационный стресс” одноименного опросника ( $p=0,000$ ). Средние значения по данной шкале возрастают при переходе от группы 1 к группе 3. Для наиболее успешной профессиональной группы среднее значение по шкале составляет 47,89; для групп 2 и 3 – соответственно 49,64 и 53,77.

Последующее проведение попарного сравнения групп по тестам Манна – Уитни подтвердило статистически значимые различия групп по показателям шкалы “Организационный стресс”. Сравнение групп 1 и 2 показало, что  $U=740,500$ ;  $W=4226,500$ ;  $p=0,030$ . Для групп 1 и 3 статистика теста соответственно  $U=399,000$ ;  $W=3885,000$ ;  $p=0,000$ . Для групп 2 и 3 -  $U=184,000$ ;  $W=509,000$ ;  $p=0,008$ . Было выявлено, что от 1 к 3 группе наблюдается рост процентной представленности лиц с поведенческим типом А (42,2% - 68,0% - 88,5%) и снижение выраженности поведенческого типа АВ (50,6% - 24,0% - 7,7%).

По данным Опросника МЛЮ в группе наиболее успешных специалистов отсутствуют лица с III условной группой психического здоровья, имеющие противопоказания для выполнения деятельности в усложненных или экстремальных условиях. Большая часть группы (63,9%) представлена специалистами I группы психического здоровья, т.е. теми, чей личностный адаптационный

потенциал высок. Специалисты с III группой психического здоровья присутствуют во 2 (16,0%) и 3 группах (11,5%). При этом во 2 группе специалистов I группа психического здоровья выявлена у 52,0% лиц, II группа психического здоровья - у 32,0%. В 3 группе специалистов распределение по I и II группам психического здоровья выглядит следующим образом: I группа – 26,9%, II группа – 61,5%. Таким образом, лица наиболее успешной профессиональной группы в меньшей степени, чем специалисты менее успешных групп, подвержены дезорганизующему влиянию организационного стресса и более пригодны к выполнению своих профессиональных обязанностей в усложненных условиях деятельности, сопряженных с риском и неопределенностью.

Анализ выраженности различных стратегий поведения в стрессовых ситуациях по Опроснику копинг-стратегий показал, что при переходе от 1 к 3 группе наблюдается снижение выраженности активных и просоциальных стратегий, представленных ассертивными действиями, вступлением в социальный контакт и поиском социальной поддержки. Одновременно с этим имеет место увеличение выраженности пассивных и асоциальных стратегий, представленных осторожными действиями, избеганием, асоциальными и агрессивными действиями.

Сравнение усредненных профилей стратегий преодоления показало, что в стрессовых ситуациях наиболее успешные специалисты склонны реже других использовать избегание. Представители 2 и 3 групп – соответственно агрессивные и асоциальные действия. Осторожные, а также прямые или импульсивные действия чаще других демонстрируют представители наиболее успешной профессиональной группы. Манипулятивные действия чаще избирают специалисты 3 группы. Отметим, что вступление в социальный контакт наиболее выражено у представителей 1 группы, в то время как средние результаты по группам 2 и 3 близки.

Для анализа корреляционных взаимосвязей копинг-стратегий преодоления и экспертных оценок ПВК использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена R. Было установлено, что в 1 группе все ПВК, за исключением выносливости,

сохранения работоспособности, обнаруживают статистически значимые корреляционные взаимосвязи с такими просоциальными стратегиями, как вступление в социальный контакт и поиск поддержки, и пассивной стратегией избегания.

Вступление в социальный контакт обнаруживает связи с 8-ми из 10-ти оцененных экспертами ПВК. Корреляционные связи можно характеризовать как прямые и слабые. Значения коэффициентов корреляции Спирмена находятся в пределах от  $R=0,260$ ;  $p=0,05$  для умения прогнозировать ход событий до  $R=0,464$ ;  $p=0,01$  для наблюдательности, бдительности. Вступление в социальный контакт связано с профессиональными знаниями, умениями, навыками ( $R=0,416$ ;  $p=0,01$ ); эмоциональной устойчивостью ( $R=0,441$ ;  $p=0,01$ ); умением прогнозировать ход событий ( $R=0,260$ ;  $p=0,01$ ); профессиональной мотивацией ( $R=0,232$ ;  $p=0,05$ ); самоконтролем, самообладанием ( $R=0,320$ ;  $p=0,01$ ); способностью к экстренной мобилизации ( $R=0,367$ ;  $p=0,01$ ), а также наблюдательностью, бдительностью ( $R=0,464$ ;  $p=0,01$ ) и самостоятельностью, инициативностью ( $R=0,279$ ;  $p=0,05$ ).

Поиск социальной поддержки показывает связи с эмоциональной устойчивостью ( $R=0,310$ ;  $p=0,01$ ); умением прогнозировать ход событий ( $R=0,223$ ;  $p=0,05$ ), профессиональной мотивацией ( $R=0,220$ ;  $p=0,05$ ), самоконтролем, самообладанием ( $R=0,295$ ;  $p=0,01$ ), способностью к экстренной мобилизации ( $R=0,253$ ;  $p=0,05$ ), наблюдательностью, бдительностью ( $R=0,317$ ;  $p=0,01$ ) и умением работать в команде ( $R=0,219$ ;  $p=0,05$ ). Направленность и сила корреляционных взаимосвязей экспертных оценок ПВК с обеими просоциальными стратегиями преодоления сходны.

Стратегия избегания отрицательно связана со всем перечнем ПВК, кроме выносливости, сохранения работоспособности, профессиональной мотивации и умения работать в команде. Значения коэффициентов корреляции Спирмена изменяются в пределах от  $R=-0,234$ ;  $p=0,05$  для профессиональных знаний, умений, навыков до  $R=-0,305$ ;  $p=0,01$  для самостоятельности, инициативности.

Во второй группе специалистов выявлены статистически значимые корреляционные

связи стратегии избегания со всеми ПВК, за исключением самоконтроля, самообладания и умения работать в команде. Все связи ПВК со стратегией избегания являются обратными. Связи стратегии избегания с профессиональными знаниями ( $R=-0,620$ ;  $p=0,01$ ); эмоциональной устойчивостью ( $R=-0,541$ ;  $p=0,01$ ); умением прогнозировать ход событий ( $R=-0,522$ ;  $p=0,01$ ); профессиональной мотивацией ( $R=-0,523$ ;  $p=0,01$ ); способностью к экстренной мобилизации ( $R=-0,509$ ;  $p=0,01$ ); наблюдательностью ( $R=-0,507$ ;  $p=0,01$ ) и самостоятельностью, инициативностью ( $R=-0,634$ ;  $p=0,01$ ) можно характеризовать как средние. Наряду с этим, во 2 группе специалистов выявлены слабые положительные связи поиска социальной поддержки со способностью к экстренной мобилизации ( $R=0,408$ ;  $p=0,05$ ).

В третьей группе специалистов выявлены взаимосвязи экспертных оценок ПВК с вступлением в социальный контакт и осторожными действиями. Заметим, что использование осторожных действий в качестве копинг-стратегии проявляется у лиц данной группы реже, нежели в других группах. Осторожные действия показывают статистически значимые связи со всем перечнем ПВК, кроме эмоциональной устойчивости; самоконтроля, самообладания и наблюдательности, бдительности. Корреляционные взаимосвязи с профессиональными знаниями, умениями, навыками ( $R=-0,459$ ;  $p=0,05$ ), умением прогнозировать ход событий ( $R=-0,399$ ;  $p=0,05$ ), профессиональной мотивацией ( $R=-0,475$ ;  $p=0,05$ ), способностью к экстренной мобилизации ( $R=-0,437$ ;  $p=0,05$ ) и умением работать в команде ( $R=-0,399$ ;  $p=0,05$ ) - обратные, слабые и значимые. Связи осторожных действий с выносливостью ( $R=-0,521$ ;  $p=0,01$ ) и самостоятельностью ( $R=-0,500$ ;  $p=0,01$ ) являются обратными, средними и очень значимыми.

Вступление в социальный контакт показывает связи со всем перечнем ПВК, кроме умения прогнозировать ход событий; самоконтроля, самообладания; наблюдательности, бдительности и умения работать в команде. Вступление в социальный контакт демонстрирует прямую, сильную и очень значимую связь с профессиональными знаниями ( $R=0,804$ ;  $p=0,01$ ). Значения коэффициентов корреляции для

остальных ПВК колеблются в пределах от  $R=0,405$ ;  $p=0,05$  для наблюдательности, бдительности до  $R=0,444$ ;  $p=0,05$  для профессиональной мотивации.

Таким образом, было установлено, что высокий уровень экспертных оценок ПВК, значимых для обеспечения эффективности деятельности охранников, сочетается с наиболее высокой частотой использования ими поиска социальной поддержки и наиболее низкой частотой использования стратегии избегания. Высокое вступление в социальный контакт и низкое избегание являются составными частями профессионального поведенческого паттерна, соответствующего образу успешного профессионала. В целом просоциальные стратегии информативны для лиц успешной профессиональной группы и лиц с низким уровнем экспертных оценок по ПВК, отражающим уровень функционирования физиологических функций организма и здоровье, аттенционные и имажинитивно - мыслительные способности, а также социально-психологические качества личности.

Для групп специалистов, имеющих противопоказания для успешного выполнения деятельности, обнаружены связи экспертных оценок ПВК с пассивными стратегиями преодоления в виде избегания и осторожных действий. Низкому уровню экспертных оценок ПВК, отражающих уровень функционирования физиологических функций организма и здоровье, аттенционные и имажинитивно - мыслительные способности, а также социально-психологические качества личности, соответствует низкая склонность оцениваемых специалистов к осторожным действиям. Низкому уровню экспертных оценок эмоционально – волевых ПВК и профессиональных знаний, умений, навыков соответствуют связи ПВК со стратегией избегания. Таким образом, для низкого уровня экспертных оценок характерны взаимосвязи ПВК с неадаптивными стратегиями преодоления, которые демонстрируют специалисты в ситуациях затруднений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико – статистические методы экспертных оценок. М.: Статистика, 1980.
2. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком. Возрастной, гендерный, этни-

ческий и профессиональный аспекты. СПб.: Речь, 2005.

3. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб., 2003.
4. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. СПб.: ООО “ДиаСофтЮП”, 2002.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.
6. Психология здоровья / Под ред. Никифорова Г.С. СПб.: Питер, 2003.

S. Gutsykova

#### COPING – STRATEGIES OF BEHAVIOUR AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS OF SECURITIES

*Abstract.* The article presents results of research of interrelations between expert evaluations of professionally important qualities of securities which significant for maintenance of efficiency of activity with their coping – strategies of behaviour. The correlation analysis has shown that expert evaluations of professionally important qualities of the most successful specialists are statistically significant connected with as prosocial as passive strategies. For less successful specialists are typical interrelations expert evaluations with passive strategies of behaviour.

*Key words:* expert evaluation; concordance of experts; professionally important qualities; personal qualities; coping – strategies of behaviour.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ «Я» И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ\*

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность понятия «профессиональное становление специалиста». Приведены различные подходы к классификации социально-психологических установок. Представлены результаты исследования, свидетельствующие о влиянии профессионального образца на социальные, смысловые и коммуникативные установки будущих психологов.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, профессиональное становление специалиста, профессиональный эталон, развитие личности, профессиональная деятельность, социально-психологические установки, деятельностные установки, учебно-профессиональные установки.

В парадигме личностно ориентированного профессионального образования ключевой является категория профессионального становления специалиста, которое понимается как развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. Источником профессионального развития на начальной стадии становления специалиста выступает уровень личностного развития, на последующих стадиях соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности, и на стадии вхождения в профессию доминировать начинает профессиональное развитие личности.

В качестве целей личностно ориентированного профессионального образования принято рассматривать развитие направленности, компетентности, профессионально важных качеств и личностных свойств будущего специалиста. Э.Ф. Зеер говорит о «процессе прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление», и подчеркивает, что «становление обязательно предполагает потребность

в развитии, возможность и реальность ее удовлетворения» [1, 29].

Вместе с тем становление профессионала в период обучения в вузе обладает определенной неравномерностью, на его разных этапах прослеживается изменение отношения к профессии, удовлетворенности сделанным профессиональным выбором. Сопоставление образа «Я» и «образа профессионала», оценка степени их расхождения, стремление и выработка стратегий приближения к эталонной модели, несомненно, способствуют формированию установок и побудительных сил к профессиональному совершенствованию личности, в частности на этапе ее профессиональной подготовки.

Эталонная модель профессионала не является эквивалентом представления личности о профессии, так как, создавая ее, личность в какой-то степени выражает в ней себя, и в этом смысле эта модель является своеобразной проекцией ее направленности. Однако отмеченные изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают в качестве показателей и критериев профессионального становления личности [2].

Введение понятий «направленность» и «установки» позволяет описать профессиональное становление через исследование системы специфических социальных, в частности деятельностных установок специалиста. При этом понятие «профессиональная направленность» характеризуется обобщенным, социально задаваемым и транслируемым смыслом по сравнению с системой мотивов и формирующимися на их основе установками.

В современной психологии принято выделять несколько различных теоретических подходов к исследованию установок: деятельностную парадигму (Д.Н.Узнадзе), парадигму отношений и ценностных ориентаций (Д.Майерс) и мотивационную парадигму (Э.С.Чугунова, Д.М.Багджюнене). Анализ научных позиций ряда авторов позволяет сделать вывод о том, что под социаль-

\* © Шикунова Е.В.

но-психологической установкой понимается предрасположенность и готовность к определенному социальному реагированию.

Сложной и недостаточно изученной следует признать проблему классификации социально-психологических установок. А.Г. Асмоловым предложены следующие типы установок в соответствии с уровнем пониманием регуляции деятельности: смысловые, целевые, операциональные и психофизиологические механизмы - регуляторы деятельности. В общем виде эта классификация соответствует выделению биологических (психофизиологических) и социальных установок, причем первые три уровня, по классификации А.Г. Асмолова, характерны именно для деятельностных установок [3].

В.А. Ядов выделяет обобщенные, ситуативные и проективные установки. Таким образом, основанием для классификации становится уровень осознанности [4]. Под мотивационной установкой Е.П. Ильин понимает трансформацию мотива в новое психологическое образование, «запланированное, но отсроченное намерение, которое будет осуществлено при появлении нужной ситуации, повода» [5, 272].

В случае формирования учебно-профессиональной установки у студентов вуза подразумевается наличие фиксированной социальной установки по отношению к будущей профессии. Для формирования установки на получаемую профессию необходимо, чтобы у студента было определенное отношение к этой профессии.

В структуре профессиональных установок выделяются следующие компоненты: учебно-профессиональные установки; установки на деятельность; установки на социальное взаимодействие.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи уровня ориентации будущих психологов на профессиональный эталон с их социальными, смысловыми и коммуникативными установками. Исследование проводилось на базе психологического факультета Академии Н. Нестеровой, в нем приняли участие 250 студентов старших курсов.

Оценив уровень ориентации студентов на профессиональный эталон на основе показателя различий образов «Я» и «Профессионал», мы разбили выборку на три группы:

1 группа, которую условно можно обозначить как группу с низким уровнем ориентации на эталон (разность между показателями образа «Я» и «Профессионал» находится в диапазоне от 6 до 1 баллов).

2 группа, которую условно можно обозначить как группу с умеренным уровнем эталонной ориентации (разность между показателями эталонобраза «Я» и «Профессионал» находится в диапазоне от 2 до 5 баллов).

3 группа, которую условно можно обозначить как группу с высоким уровнем ориентации на эталон (разность между показателями образа «Я» и «Профессионал» находится в диапазоне от 7 до 20 баллов).

Результаты нашего исследования дали возможность предположить, что наиболее благоприятной для личного и профессионального развития будущих психологов является умеренная ориентация на профессиональный эталон, а наименее благоприятной — идеализация профессионального эталона и его оторванность от образа «Я» будущего психолога.

Проанализировав показатели социально-психологических установок студентов в мотивационно-потребностной сфере личности (методика О.Ф. Потемкиной, табл. 1).

Мы выявили (рис. 1), что у будущих психологов с умеренным уровнем ориентации на профессиональный эталон более всего выражена ориентация на процесс и результат деятельности, и менее всего из трех выделенных нами групп выражены альтруистические тенденции.

Для будущих психологов с низкой эталонной ориентацией ведущей ценностью является увеличение своего благосостояния и наименьшей ценностью является собственное признание. Для группы будущих психологов с высоким уровнем ориентации на профессиональную модель характерны высокие показатели направленности на увеличение благосостояния и собственного признания и низкие показатели направленности на процесс и результат деятельности.

Сравнительный анализ показателей смысловых установок студентов (тест смысловых установок) в трех выделенных нами группах выявил следующее: наибольший интегральный показатель осмысленности жизни, а также показатели

Социально-психологические установки студентов (по группам)

Ориентация группы на профессиональный эталон	Значение социально-психологических установок в группах (средние значения, баллы)							
	процесс	результат	альтруизм	эгоизм	труд	свобода	власть	деньги
Низкая ориентация на профессиональный эталон	5,2	6	6	2,1	4,3	7,2	2,5	1,8
Умеренная ориентация на профессиональный эталон	6,1	6,3	4	3	4,3	6	2,1	3
Высокая ориентация на профессиональный эталон	5,3	5	6,2	3,8	4	6	1,2	3,8

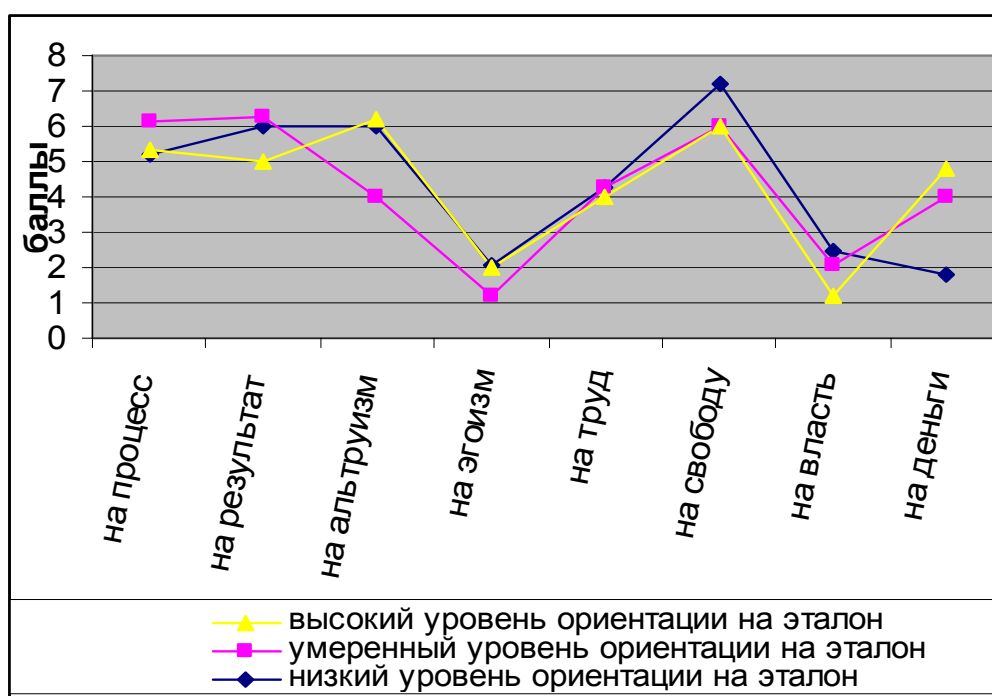


Рис.1. Показатели социально-психологических установок в группах с разной ориентацией на профессиональный эталон.

целенаправленности жизни и её насыщенности в настоящем выявлен у будущих психологов с умеренным уровнем эталонной ориентированности; для группы с низким уровнем ориентации на профессиональный эталон характерны более умеренные по сравнению с двумя другими группами показатели осмысленности жизни; группа с высоким уровнем ориентированности на

эталон отличалась сниженными показателями по параметрам осмысленности жизни в прошлом, настоящем и будущем, а также наименьшим интегральным показателем осмысленности жизни.

Сравнивая показатели коммуникативных установок (методика СОМО) в группах будущих психологов с разным уровнем ориентации на профессиональный эталон,

можно отметить, что наименьший уровень дисгармонии в отношениях, а также наименьшие конфликтность и агрессия выявлены в группе с умеренным уровнем эталонной ориентированности.

Группу с высоким уровнем ориентации на профессиональный эталон отличают от двух других групп более высокие показате-

ли конфликтности и агрессивности, а будущих психологов с низкой эталонной ориентированностью - низкая напряженность и высокая отчужденность в отношениях.

Проведя анализ данных по тесту самоотношения, в целом можно отметить схожесть структуры выраженности показателей (табл. 2).

Таблица 2

Показатели самоотношения студентов (по группам)

Ориентация группы на профессиональный эталон	Значения самоотношения в группах с разным уровнем профессиональной ориентации на эталон (средние значения, проценты)											
	S	I.Само-уважение	II.Ауто-симпатия	III.Положит. отнош. от друг.	IV.Само-интерес	1.Само-уверенность	2.Отношение друг к другу	3.Само-принятие	4.Само-руководство	5.Само-обвинение	6.Само-интерес	7.Само-понимание
Низкая ориентация на профессиональный эталон	85	72	70	87	90	75	80	87	86	56	97	82
Умеренная ориентация на профессиональный эталон	95	92	88	76	97	89	77	80	82	23	95	82
Высокая ориентация на профессиональный эталон	80	72	67	60	94	70	72	68	55	49	72	66

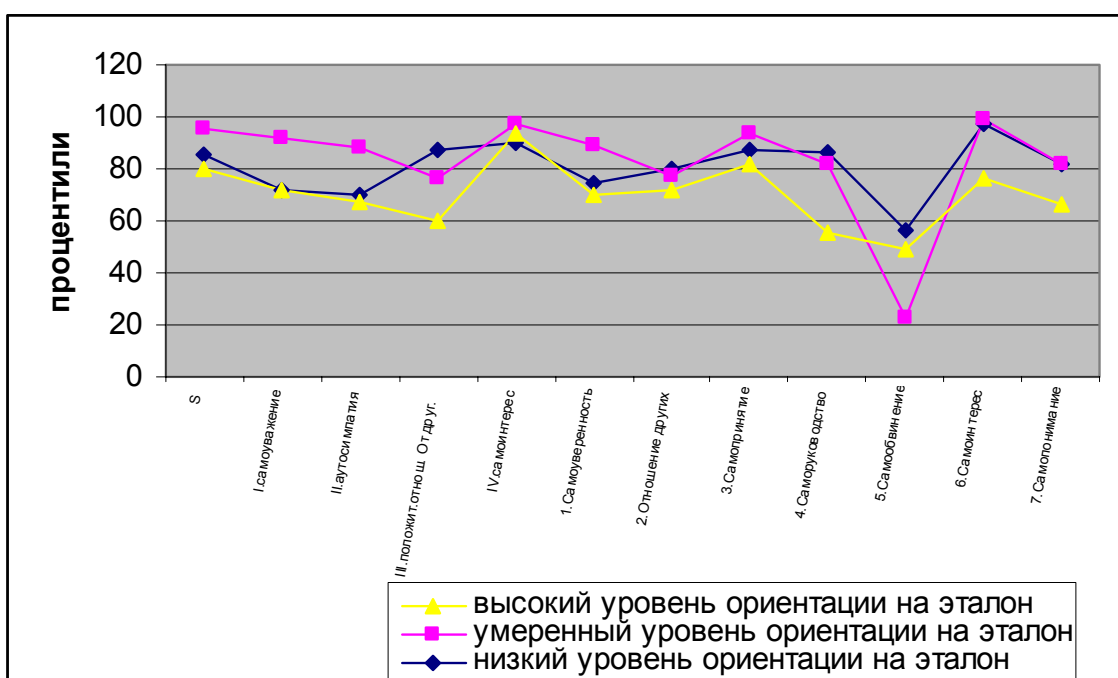


Рис. 2. Показатели самоотношения в группах с разной ориентацией на профессиональный эталон.

Говоря о различиях показателей самоотношения в трёх группах с низкой, умеренной и высокой ориентацией на профессиональный эталон, можно отметить (см. рис. 2), что группу с низкой ориентацией на профессиональный эталон отличают повышенные показатели по шкалам «положительное отношение от других», «самопринятие», «саморуководство», «самообвинение» и «самоинтерес».

Группу с умеренным уровнем ориентации на профессиональный эталон отличают от двух других групп повышенные показатели по шкалам «самоуважение», «аутосимпатии», «самоинтереса», «самоуверенности», а также самый низкий показатель по шкале «самообвинение».

Группу студентов с высоким уровнем ориентированности на эталон отличает от двух других групп сниженный уровень показателей по шкалам «ожидание положительного отношения от других», «самопринятие», «саморуководство», «самоинтерес» и «самопонимание».

Из приведенных выше результатов следует, что группа студентов старших курсов с умеренным уровнем ориентации на эталонный образ «Профессионал» обладает наилучшими показателями личного и профессионального развития. Эту группу отличает от двух других выделенных нами групп – со сниженной и завышенной ориентацией на профессиональный эталон, – сформированность определенного образца профессионального самоопределения, однако его отличие от образа «Я» незначительно.

Данная группа отличается лучшими показателями социальных деятельностных, смысловых и коммуникативных установок, а также позитивным прямым и отраженным самоотношением. Таким образом, можно утверждать, что умеренная ориентация на профессиональный образец является безусловно позитивным фактором личностного развития и профессионального самоопределения будущих психологов.

В то же время отдаленность профессионального эталона от личности является предпосылкой ухудшения социальных и коммуникативных установок студентов, снижения осмысленности жизни и самоотношения, а также в целом негативно влияет на продуктивность профессионального и личностного становления будущих специалистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Модэк, МПСИ, 2008. 256 с.
2. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. М., 1983. № 2. С. 51-59.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. Самара: Академия смысла, 2007. 528 с.
4. Ядов В.А. Социальная психология личности // Социология и современность. 2003. Т. 1. № 2. С. 75-90, 106-120.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

E. Shikunova

#### PROFESSIONAL IDENTITY AND SOCIAL ATTITUDES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

*Abstract.* The article concerns the process of professional standing and development of specialists. Different approaches to the social attitudes' types are discussed. The results of our scientific research prove the influence of professionals image on the social and communicational attitudes of future psychologists.

*Key words:* professional education, professional standing, professional ideal, personal developing, professional activity, social and psychological attitudes, occupying attitudes, educational and professional attitudes.

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО ОБЛИКА ПО ФОТОИЗОБРАЖЕНИЮ ПРИ ОБЩЕНИИ НА САЙТАХ ЗНАКОМСТВ\*

*Аннотация.* Работа посвящена анализу роли физической привлекательности и характеристик физического облика в успешности взаимодействия на сайтах знакомств. Было установлено, что принятие решения о знакомстве определяется не только уровнем внешней привлекательности, но и качествами физического облика, независимыми от этой переменной. Также были показаны межполовые различия во влиянии компонентов интерпретации внешнего облика.

*Ключевые слова:* физическая привлекательность, общение, знакомства, атрибутивная модель физического облика.

Спустя почти два десятилетия после начала психологических исследований в Интернете стало понятно, что сам объект исследования за это время существенным образом изменился [1]. Интернет стал действительно массовым. К нему обращаются и в домашних условиях, и на рабочем месте. Сеть регулярно посещают люди разного возраста, пола, образования и имеющие различный уровень компьютерной грамотности. Пользователь Интернета по своим характерным особенностям постепенно приближается к среднестатистическому индивиду.

Таким образом, исследования, проводимые в Глобальной сети, в настоящее время обладают особой значимостью. С одной стороны, они позволяют выявить реально новые и специфические явления, характерные для этой среды, а с другой – уточняют многие фундаментальные закономерности на более обширной выборке. Одним из тех феноменов, анализ которого может дать актуальные и ценные результаты, выступают интернет-знакомства.

Знакомство является первым и исключительно важным этапом установления любых межличностных отношений. В социальной психологии эта проблема рассматривается, прежде всего, в контексте исследований перцептивной стороны обще-

ния и формирования первого впечатления [3].

Тема знакомства, особенно в сфере взаимодействия полов, была актуальна в любое время и в любой культуре [2, 6]. Вполне естественно, что Интернет как интегрирующая среда стал воплощением новых способов знакомства. Сайты знакомств появились достаточно давно и вначале объединяли весьма небольшое число участников. Однако несколько лет назад ситуация стала кардинально меняться. Стало ясно, что успех сайта знакомств определяется объемом его базы и возможностью оперативного общения. Именно тогда появляются сайты с объединенными базами, насчитывающие несколько миллионов пользователей.

Проведенный нами в 2006-2008 годах анализ показал, что подобные сайты являются исключительно удобными для проведения широкомасштабных исследований физической привлекательности (далее – ФП) с использованием фотографий [4]. Во-первых, достигается необходимый объем выборки; во-вторых, повышается экологическая валидность исследования: респонденты оценивают привлекательность не по заданию экспериментатора, а в процессе реального выбора партнера для знакомства. Таким образом, их мотивация реальна и способ выражения оценки также адекватен – написание приветственного сообщения.

Особенностью первой части исследования было использование в качестве стимулов только женских фотографий. Дело в том, что взаимодействие на современных сайтах знакомств между мужчинами и женщинами носит асимметричный характер. Иными словами, число инициатив по установлению контакта со стороны женщин намного ниже, чем со стороны мужчин. Казалось бы, такая ситуация вполне отражает действительность и за пределами сайта, в реальной жизни. Тем не менее это не совсем так. В среднем после размещения анкеты девушка со средней ФП в возрасте

\* © Мелешников А.А.

18-22 года получает от 20 до 40 сообщений с предложением познакомиться за 245 часа, в то время как юноша такого же возраста – от 0 до 5 сообщений. Как видно, асимметрия здесь носит более ярко выраженный характер, чем вне сайта. По всей видимости, в основе такого явления лежат различия гендерных ролей [3], а на биологическом уровне – эволюционной стратегии мужчин и женщин. Целью мужчин с этих позиций выступает как можно более широкое распространение своих генов, а целью женщин – выбор наиболее генетически ценного полового партнёра. В то же время в реальной жизни мужчин сдерживает большое количество барьеров, ограничивающих их стремление познакомиться с огромным числом женщин. На сайтах знакомств таких барьеров нет. Кроме того, отправка сообщения о знакомстве не требует ни материальных, ни временных, ни психологических ресурсов (например, преодоление страха и неуверенности), которые необходимы, например, для знакомства на улице.

Таким образом, на сайтах знакомств мужчины, как правило, осуществляют выбор из всех женщин, подходящих по базовым критериям (возраст, страна, город, наличие фотографии), а женщины – из числа мужчин, написавших им сообщения. Понятно, что в обоих случаях внешность имеет большое значение, однако её влияние будет неодинаково. В первом случае мужчина рассматривает конкретную женщину лишь как возможный вариант, при этом не знает, заинтересуется ли она им или нет. Во втором случае женщина выбирает мужчин, зная, что каждый из них уже проявил к ней интерес. Для того, чтобы правильно организовать исследование во втором случае, требуется специально продуманное составление сообщений о знакомстве, а также учёт ряда других факторов. В первом же действии внешних факторов максимально прозрачно. Кроме того, сама ситуация асимметрии взаимодействия позволяет говорить о большей роли внешности для женщин, чем для мужчин, ибо для последних она компенсируется активностью.

Общее число мужчин, просмотревших составленные нами анкеты, – более 2000 человек, написавших сообщение – более 500 человек. Общее число мужчин, увидевших уменьшенные варианты фотографий, как минимум 10000 человек. Возраст написав-

ших сообщения – от 18 до 42 лет, средний возраст –  $25 \pm 6.23$  года.

Процедура проведения эксперимента состояла в следующем. Анкеты с фотографиями загружались на сайт знакомств Mamba.ru. В анкетах использовались различные данные 3-х типов, распределённые по анкетам случайным образом. Различные данные использовались для того, чтобы снять возможное подозрение посетителей сайта в случае появления абсолютно одинаковых анкет. Через 24 часа и через 72 часа после размещения анкеты нами фиксировалось число просмотров, число отправленных сообщений и «подмигиваний»\*, а также возрастные характеристики написавших сообщения. Все тексты сообщений сохранялись для дальнейшей обработки. Промежуток между отправкой анкет составлял от трёх дней до одной недели.

Данное исследование базировалось на серии проведённых нами в 2003-2007 годах работ, посвящённых исследованию субъективной интерпретации физического облика человека\*\*. Ключевым понятием сформированной концепции была «*атрибутивная модель физического облика*» (далее – АМФО). Под АМФО понимается система приписываемых субъектом индивидуально-психологических особенностей другого человека, формирующаяся на основе непосредственного восприятия физического облика [4].

При помощи факторного анализа было установлено, что основными универсальными компонентами АМФО являются привлекательность, стабильность, оптимизм и женственность. Далее мы рассмотрим, как каждый из этих компонентов оказывает влияние на решение о знакомстве.

Несмотря на то, что изучение сайтов знакомств – относительно новая сфера психологических исследований, роль ФП в процессе взаимодействия на подобных сайтах уже рассматривалась в ряде работ, преимущественно в США [7]. Так, было установлено, что внешняя привлекательность является одним из важнейших факторов, определяющих популярность мужчины на

\* – специальная функция для выражения симпатии без написания содержательного сообщения.

\*\* – физический облик понимается как совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков, доступных конкретно-чувственному отражению [5].

сайте знакомств и наиболее важным из всех детерминант популярности женщины\*.

Для определения роли ФП в принятии решения о знакомстве нами были вычислены коэффициенты линейной корреляции между уровнем ФП, числом просмотров и числом сообщений за 72 часа. Было установлено, что ФП обладает значимой связью как с числом просмотров, так и числом сообщений, причём определяет эти параметры более чем на 57 – 68%. Таким образом, данный коэффициент близок к данным, полученным в 60-х годах Брислин и Льюис [цит. по 2]. В указанном исследовании было выявлено, что желание мужчины назначить свидание на 79% зависит от ФП женщины. Нетрудно заметить, что роль ФП оказывается сходной в самых разных условиях взаимодействия. Более того, *информация о ФП действительно избыточна*. Как отмечалось ранее, выбор анкет участников осуществляется посредством предварительного просмотра мини-варианта фотографии размером 46\*72 пикселя, в то время как полный размер фото составлял не менее 300\*300 пикселей. Оказывается, что мини-варианта вполне достаточно для адекватного суждения о ФП, которое позже практически не меняется. Важно также, что ФП не оказывает влияние на соотношение сообщений и просмотров, и оба эти показателя в равной степени зависят от ФП.

Безусловно, факт влияния ФП индивида на интерес к нему среди посетителей сайта знакомств достаточно очевиден. Однако, признавая наличие такой связи априори, трудно сказать что-либо наверняка о характере этой связи. Дело в том, что *ФП может воздействовать на популярность анкеты в зависимости от собственного значения*. Опираясь на данные исследований А. Гриффин и Д. Ланглуа [6], мы предположили, что ФП будет в большей степени определять популярность анкеты при наименьших значениях. То есть снижение популярности в результате низкой ФП будет значимо более заметным, чем повышение при высокой ФП.

Для проверки данного предположения мы привели значения ФП и число про-

смотров к шкале одной размерности, после чего разделили пары значений ФП и числа просмотров на три группы в зависимости от уровня ФП. Выяснилось, что при высокой и средней ФП просмотры и привлекательность находятся на одном уровне, в то время как при низкой ФП число просмотров становится ниже. В дальнейшем необходимо более глубокий анализ данной закономерности на более обширной выборке личностей.

Таким образом, *уровень ФП оказывает сильное влияние как на число просмотров анкеты пользователя сайта, так и на число сообщений, адресованных ему. В то же время ФП не связана с соотношением указанных параметров*.

Как правило, признаётся, что информация о физическом облике позволяет вынести достаточно много суждений о личности воспринимаемого, но в то же время эти суждения не имеют реальной действующей силы, если не связаны с привлекательностью. Согласно нашему предположению, когнитивный компонент реакции на внешность на самом деле обладает действующей силой, но обычно его влияние не выявляется вследствие раздробленности влияния отдельных элементов АМФО. Для того, чтобы устранить эту трудность, мы использовали в качестве переменных для анализа значения компонентов АМФО, полученных в результате ортогонального вращения.

Первый фактор АМФО не рассматривался по причине практически полного его совпадения со значениями параметров ФП и «сексуальность». Для оставшихся трёх компонентов были вычислены коэффициенты линейной корреляции с числом просмотров и числом полученных сообщений. Единственной значимой корреляцией оказалась взаимосвязь компонента «легкомыслие» и числа просмотров анкеты. Тем не менее следовало выяснить, является ли это соотношение независимым от влияния ФП, так как данный фактор обладает значимой связью с внешней привлекательностью. Для проверки нами был использован метод частичных корреляций, показавший, что *при контроле переменных «ФП» и «сексуальность» корреляция числа просмотров и фактора «легкомыслие» теряет значимость*.

Анализ частичных корреляций позво-

\* – под популярностью здесь понимается число просмотров и сообщений, адресованных данному человеку, а также вероятность ответа на его сообщения.



лил подтвердить то предположение, что отдельные компоненты АМФО, не связанные с ФП, сами по себе не оказывают значимого влияния на принятие решений о знакомстве. В то же время выявление взаимосвязи фактора «легкомыслие» и числа просмотров, пусть и зависящей от ФП, подтверждает выдвинутую нами гипотезу о качествах красоты и двойственности мужского стандарта выбора партнёрши, которая на первый взгляд была достаточно сомнительной.

Как мы отмечали выше, три фактора АМФО были получены при помощи ортогонального вращения, а значит они являются независимыми друг от друга. Пользуясь этим условием, мы вычислили сумму значений данных трёх компонентов и проанализировали её взаимосвязь числом просмотров и сообщений. В результате были выявлены значимые линейные корреляции, равные 0,51 и 0,39 соответственно. Далее мы также проверили значения этих корреляций при контроле переменных «ФП» и «сексуальность». Было установлено, что в данном случае связь остаётся значимой.

В содержательном плане выявлено, что романтическое влечение мужчины, скорее всего, возникнет к той девушке, которая, кроме ФП, обладает *сочетанием* таких качеств, как оптимизм, легкомыслие и слабость. Дополнительный анализ показал, что влияние указанной системы качеств на решение о знакомстве тем выше, чем ниже уровень ФП. При высокой ФП его воздействие не превышает 22%, при низкой – составляет более 60%.

Вторая часть нашего исследования была посвящена анализу факторов привлекательности мужских анкет на сайте знакомств. Как и в случае с женскими анкетами, через 24 часа отмечалось число просмотров и число сообщений. Однако, как отмечалось ранее, число сообщений, адресованных любому мужчине на сайте, в десятки раз меньше аналогичного показателя для женщин. Таким образом, полученные данные не могли в полной мере отразить влияние характеристик внешности на принятие решения о знакомстве.

В силу указанных особенностей, была использована иная программа эксперимента. От имени каждого из мужчин были написаны сообщения женщинам, что полностью отражало реальную ситуацию зна-

комства на сайте. Всего было использовано четыре текста сообщений, отражающих наиболее распространённые стили, выявленные на первом этапе исследования:

1. Простое приветствие.
2. Прямое выражение симпатии.
3. Явный комплимент.
4. Указание на сходство.

Данный подход имел целый ряд преимуществ. Во-первых, мы смогли установить роль ещё одного фактора принятия решения о знакомстве – текста первого сообщения. Во-вторых, используя разные тексты типичных сообщений, мы смогли ещё больше повысить экологическую валидность исследования. В-третьих, мы получили возможность изучить взаимодействие факторов текста сообщения и особенностей внешности.

Как отмечалось ранее, для успешного знакомства на сайте мужчинам требуется писать десятки сообщений, в то время как женщины могут просто зарегистрироваться и ждать адресованных им сообщений. В связи с этим можно было предполагать, что *объектные характеристики для мужчин будут играть меньшую роль, чем для женщин*. В то же время известно, что ФП выступает универсальной переменной, определяющей практически в равной степени успешность знакомств среди представителей обоих полов.

Взаимосвязь ФП и параметров АМФО с успешностью анкет на сайте знакомств вычислялась при помощи корреляционного анализа. В результате было установлено следующее:

1. Хотя корреляция между числом просмотров за 24 часа и числом ответов составляет всего 0,56 (т.е. менее трети общей дисперсии), объектные детерминирующие факторы для этих показателей очень схожи. В то же время их влияние определённым образом перераспределяется. Так, роль ФП при ответах на сообщения снижается, но повышается вклад переменных «сила», «общительность», «опыт». Подобную трансформацию можно объяснить с позиций значимости данных факторов и времени их оценки. ФП выступает главным биологическим сигналом при оценке внешности [2, 3, 8], поэтому его влияние наиболее велико в первые секунды экспозиции, причём даже тогда, когда речь идёт о восприятии уменьшенных изображений.

Известно, что признаки ФП кодируются с избыточностью, а значит, даже в условиях дефицита информации этот индикатор воспринимается с высокой точностью. В то же время при дальнейшем более подробном «всматривании» в фотографию субъект начинает фиксировать и другие характеристики АМФО.

2. Описанный механизм выступает не единственным объяснением перераспределения роли факторов привлекательности анкеты. В частности, на первый взгляд, весьма странным выглядит снижение вклада переменной «ум». Однако следует иметь в виду, что просмотр полноразмерных фотографий происходил только после чтения сообщения. Таким образом, интерпретация внешности была опосредована текстом сообщения. Само сообщение также оценивалось по ряду критериев, среди которых был и фактор интеллекта. При этом личность написавшего воспринимается цельно, то есть его образ строится исходя из данных мини-варианта фотографии, текста сообщения, анкеты и полноразмерного варианта фотографии. Именно целостность образа и определяет снижение роли переменной «ум». Дело в том, что этот показатель в большей степени отражает текст сообщения, а не физический облик.

3. Как и предполагалось, влияние ФП на успешность мужских анкет существенно меньше, чем на успешность женских. Для написания сообщения в первом случае коэффициент детерминации составлял 0.17, а во втором – 0.56. Для просмотра анкеты – в первом случае 0.26, во втором – 0.62. Это значит, что принятие решения о знакомстве женщиной определяется большим числом факторов, чем принятие такого решения мужчиной. Полученные данные полностью согласуются с концепцией половых различий в эволюционных стратегиях [8].

Таким образом, в настоящем исследовании мы смогли впервые показать, что совокупное влияние компонентов АМФО, не связанных с ФП, действительно существует. Информация о личности, получаемая на основе восприятия внешности, оказывает значимое воздействие на принятие решений о знакомстве, даже если она не касается привлекательности. Подобный вывод позволил также подтвердить эффективность введенного нами понятия атрибутивной модели и его применимость в прак-

тике экспериментально-психологических исследований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет // Психологический журнал. 2000. № 2. С. 75-78.
2. Кислер С., Бэрал Р. Поиск партнёра для романтических отношений. Влияние самооценки и физической привлекательности. // «Общественное животное. Исследования» под ред. Э. Аронсона. Т. 2. СПб., 2003. С. 271-285.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб., 2001. 544 с.
4. Мелешников А.А. Восприятие внешности и физическая привлекательность: многомерный анализ // Вестник интегративной психологии. Ярославль, Москва, 2008. С. 123-125.
5. Познание человека человеком / Под ред. А.А. Бодалёва., Н.В. Васиной. СПб., 2005. 324 с.
6. Griffin A., Langlois J. Stereotype Directionality and Attractiveness Stereotyping: Is Beauty Good or is Ugly Bad? // Social Cognition. April 2006. 24. pp. 111-137
7. Hitch G. What makes you click? An Empirical Analysis of Online Dating. // UCSC Economics Department Seminars. 2004. P. 3
8. Penton-Voak I. Consistency and individual differences in facial attractiveness Judgments. // Social Research. – 2000, Spring. P.43.

A. Meleshnikov

#### INTERPRETATION AND ESTIMATION OF PHYSICAL APPEARANCE ON A PHOTO DURING ONLINE DATING

*Abstract.* This study is concentrated on the role of physical attractiveness and traits of physical appearance in the online dating. We argued that dating decision is determined not only physical attractiveness, but the qualities of physical appearance irrespective of beauty. Gender differences in the influence of physical appearance are also investigated.

*Key words:* physical attractiveness, communication, online dating, attributive model of physical appearance.

## ФАБРИКИ МЫСЛИ И НЕЗАВИСИМЫЕ ЦЕНТРЫ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КЛАССИФИКАЦИЯ И АНАЛИЗ\*

*Аннотация.* Современная общественная жизнь переживает динамичные трансформации. Вместе со снижением роли государства в социальных процессах и институтах происходит постепенный перенос социально-политической активности из государственного в негосударственный сектор общественной жизни. Одним из ключевых элементов негосударственной, независимой политической активности являются так называемые «фабрики мысли» и центры публичной политики. В статье исследуются данные явления и производится их классификация.

*Ключевые слова:* социально-политическая деятельность, публичная политика, «фабрика мысли», психология избирательной компании, межгрупповое взаимодействие.

В последние два десятилетия резко возрос интерес к таким институтам независимой (публичной) социально-политической деятельности, как фабрики мысли (наиболее распространенный сегодня перевод англоязычного термина *think tanks*) в странах Восточной Европы и бывшего СССР. Данные организации стали расти, как «грибы после дождя», что связано как с востребованностью новых альтернативных независимых решений имеющихся экономических, политических и социальных проблем, так и с ростом финансирования деятельности таких фабрик мысли со стороны правительств, политических партий, бизнес-структур и, главным образом, со стороны американских и западноевропейских фондов. В справочнике «Фабрики мысли в Центральной и Восточной Европе» [1] приведены данные о 150 организациях, из которых четверть расположена на территории стран бывшего СССР: 14 находятся в Украине, 8 – в Белоруссии, 7 – в Литве, 5 – в Эстонии и 4 – в Латвии. Данных о российских фабриках мысли в справочнике нет, хотя этот процесс Россию не миновал: великое множество их появилось у нас в

связи с избирательными кампаниями, с разработкой партийных и правительственных программ (на федеральном, региональном и местном уровнях).

Фабрики мысли, появившись в США в начале XX века как университетские структуры, разрабатывающие правительственные программы, в настоящее время приобрели громадное количество видов, типов и форм: фабрика мысли, аналитический центр, ресурсный центр, центр гражданского образования, центр избирательных технологий, правозащитный центр, центр публичной политики и др. В России можно найти примеры, когда фабрики мысли зарегистрированы как общественная (некоммерческая) организация (НКО), в том числе и учрежденная властными структурами, образовательное учреждение, консалтинговая фирма (коммерческая структура) и др.

Все большую популярность приобретает деятельность специфических фабрик мысли, связанная с публичной политикой, с общественным участием, с вовлечением населения в процессы принятия властных решений – деятельность центров публичной политики (ЦПП) или в широком смысле независимых ни от власти, ни от бизнеса центров социально-политической деятельности граждан и их объединений.

Устоявшихся терминов и определений в России, да и не только в России, касающихся фабрик мысли, ЦПП, в настоящее время нет. В ноябре 2001 г. на международном семинаре в Таллинне, посвященном организации деятельности ЦПП, было подтверждено, что существуют различные определения как публичной политики, так и организаций, которые ей занимаются, в т.ч. ЦПП.

В апреле 2002 г. на семинаре «Развитие центров публичной политики», организованном центром «Стратегия», обсуждались определения публичной политики. Изначально высказывались три точки зрения [2]:

- Публичная политика – это политика (высказывания и практическая деятель-

\* © Ситников А.П.

ность) избранных органов и должностных лиц. Они избираются публично, следовательно и политика у них публичная, т.е. Госдума, Президент, Законодательное Собрание и губернатор осуществляют публичную политику, а правительство, администрация, аппарат – нет.

- Публичная политика – это реализация программы деятельности власти. В этом смысле термину «публичная политика» соответствует английское слово *policy*, в отличие от английского слова *politics*, которое обозначает политику как борьбу за власть.

- Публичная политика – это программа деятельности власти вместе с технологией ее реализации, причем данная технология в обязательном порядке включает в себя общественное участие, т.е. в подготовке, принятии и контроле исполнения властных решений принимает участие общественность (в каком-то смысле публичная политика – это процесс открытого достижения согласия власти и общества).

На семинаре было признано, что наличие общественного участия (учет интересов общества, обратная связь на действия власти, давление снизу) является необходимым условием для того, чтобы политика могла считаться публичной. Публичная политика – это не борьба за власть и осуществляется она не только во время избирательных кампаний, вместе с тем, если деятельность избранных органов и должностных лиц допускает общественное участие, то можно считать, что они осуществляют публичную политику.

Участникам семинара, а это общественные организации Северо-Запада России, которые, по мнению организаторов, можно отнести к ЦПП, было предложено придумать (или использовать уже имеющееся) название для организации, которая работает в сфере публичной политики. Наибольшее число голосов заняли названия: центр открытой политики, центр публичной политики, фабрика мысли.

Как уже сказано выше, фабрики мысли создавались для привлечения новых людей и новых идей к решению общественно значимых проблем. При этом было совершенно неважно, какие это проблемы (экономические, политические, социальные, др.), что это за организация, которая предлагает решение (коммерческая, обществен-

ная, правительственная, партийная, др.), какие у нее виды деятельности (исследования, образование, др.), наконец, кто является потребителем результатов их работы (правительство, партии, бизнес-структуры).

Наиболее естественная классификация, по мнению автора, как раз и учитывает такую специфику. Итак, фабрики мысли разделяются. По видам деятельности (функциям) на: проводящие анализ, исследования; обучающие, организующие обсуждение проблем (проводят семинары, конференции, круглые столы, др.); выполняющие медиаторские функции, защищающие общественные интересы (правозащитные в каком-то смысле) и другие (многопрофильные). По сферам (направлениям) деятельности на: занимающиеся политическими проблемами (демократизация и демократия, предупреждение коррупции); занимающиеся экономическими проблемами (экономическое развитие, привлечение инвестиций, предупреждение кризисов); занимающиеся экологическими проблемами (защита окружающей среды, ресурсосбережение); занимающиеся социальными проблемами (общественная безопасность, борьба с бедностью); занимающиеся правовыми проблемами (законодательная реформа, внедрение и развитие новых правовых институтов) и другие (многопрофильные). По правовому статусу на: общественные организации (непартийные, неправительственные, некоммерческие общественные организации (НКО); общественные организации, учредителями которых являются властные структуры; общественные организации, учредителями которых являются партийные структуры; общественные организации, учредителями которых являются бизнес-структуры); образовательные учреждения; департаменты властных структур; коммерческие организации; консалтинговые фирмы; центры избирательных технологий и другие. По степени независимости на: работающие на органы власти (федеральные, региональные, местные); работающие на политические партии; работающие на бизнес-структуры; независимые (их результатами могут пользоваться власти, бизнес, политические партии, НКО и др.).

Для анализа взаимодействия фабрик мысли с традиционными политическими

институтами рассмотрим более подробно взаимодействие фабрик мысли и политических партий в России. В соответствии с российским Федеральным законом о политических партиях, на 1 июня 2002 г. зарегистрированы 20 политических партий, в т.ч. все партии, которые имеют фракции в Государственной думе («Единая Россия», КПРФ, ЛДПР, СПС, «Яблоко»). Политические партии наиболее заинтересованы в результатах работы фабрик по следующим направлениям: разработка выборной стратегии и проведение избирательной кампании за партию и за отдельных кандидатов от партии; разработка программы партии, разработка мероприятий по пропаганде; идеологии, имиджа и программы партии; получения грантов для НКО (в случае, если фабрика мысли имеет статус НКО) и использование их результатов.

Приведем конкретные примеры деятельности российских организаций, которые автор относит к фабрикам мысли, и которую могут использовать политические партии.

**- Разработка выборной стратегии и проведение избирательной кампании.** Идеологию и стратегию избирательной кампании и Президента, и политической партии, которая сегодня называется «Единая Россия», разрабатывал «Фонд эффективной политики» (многопрофильная фабрика мысли) Г.Павловского. Деятельность фабрик мысли в ходе избирательной кампании заключается в подготовке и обучении кандидатов, членов избирательных комиссий, наблюдателей в день голосования. Петербургские НКО «Лига избирателей», «Невский исследовательский центр» готовят наблюдателей за ходом выборов в день голосования для избирательных объединений.

**- Разработка программы партии.** «Центр стратегических разработок» (многопрофильный аналитический центр, занимающийся, в основном, экономическими проблемами) под руководством Г.Грефа, разрабатывал программу Президента РФ В.В.Путина и партии, «Центр стратегических исследований Приволжского федерального округа» помогает представителю президента и одному из лидеров СПС С.В.Кириенко, «Институт экономики переходного периода», известный как институт Е.Гайдара, помогает СПС; партия «Ябло-

ко» пользуется разработками Фонда экономических и политических исследований (ЭПИЦЕНТР).

**- Содействие прозрачности власти и защита прав.** Тезис о прозрачности власти, о доступе к информации содержится в программах партий, которые у власти не находятся. Фабрики мысли, которые занимаются данной проблематикой – это либо правозащитные и экологические организации, либо аналитические центры. Так, российские экологические НКО «Гринпис», «Экологический союз» и др. поддерживают «Яблоко» в борьбе за запрещение ввоза ядерных отходов, за предоставление информации об этом; «Региональная стратегия» (многопрофильная НКО из Калининграда), тесно связанная с СПС, участвовала в разработке принятого закона Калининградской области, регулирующего порядок предоставления информации о деятельности органов власти, правозащитная НКО «Гражданский контроль» из Санкт-Петербурга, также наиболее близкая к СПС, занимается защитой права населения на информацию и на доступ к ней; петербургская лаборатория «Городской центр развития общественных связей», работающая в контакте с КПРФ, содействует открытости избирательных кампаний, прозрачности выборов. Крупнейшими правозащитными НКО, в мероприятиях которых участвуют политические партии (СПС, «Яблоко», «Демократическая Россия»), являются Мемориал, Международная хельсинкская группа, Фонд «Гласность» и Фонд защиты гласности и многие другие.

**- Предупреждение коррупции.** Данная тема тесно связана с предыдущей, поскольку предупреждение коррупции без прозрачной власти невозможно, однако, тезис о борьбе с коррупцией содержится в программах практически всех политических партий, в том числе и партии власти (в данном случае – это «Единая Россия»). Крупнейшими фабриками мысли, работающими в сфере борьбы с коррупцией, являются «Транспаренси Интернешнл-Россия», «Индем», Санкт-Петербургский центр «Стратегия». На результаты их исследований ссылаются в том числе и политические партии.

**- Политическое образование.** Данной сферой деятельности занимаются обучающие фабрики мысли, которые можно отнес-

ти к центрам гражданского образования, центрам публичной политики. На своих семинарах, конференциях, лекциях, проводимых для лидеров политических партий, кандидатов в депутаты, действующих депутатов, обсуждаются вопросы политической системы, демократических институтов, парламентской культуры, партийных программ. Наиболее известными организациями, занимающимися данными вопросами, являются: Московская школа политических исследований (НКО), «Интерлигал» (НКО), Институт права (учреждение образования) и др.

- **Получение грантов.** Политическая партия учреждает НКО либо использует уже имеющиеся НКО (в принципе, это могут быть и фабрики мысли), которые принимают участие в конкурсе грантов по направлениям деятельности, совпадающим с программными целями партии (социальная защита населения, гражданское образование, гендерная проблематика, например). В качестве примера можно привести деятельность Международного института гуманитарно-политических исследований (ИГПИ, г. Москва), осуществляемую на гранты и используемую до недавнего времени в том числе на цели партии «Яблоко».

Далее имеет смысл более подробно остановиться на центрах публичной политики, как на другой разновидности новых форм общественного социально-политического действия. На основании изложенного во введении под публичной политикой можно понимать деятельность (реализация программ, принятие нормативных актов, высказывания должностных лиц) органов власти (независимо от того, избраны эти органы или нет), направленную на решение значимых для населения проблем (федеральных, региональных или местных), осуществляемую с участием структур гражданского общества (жителей, НКО, бизнес-структур). Подразумевается, что интересы населения представлены и учитываются, что население принимает участие в подготовке, принятии и контроле исполнения властных решений, что до органов власти постоянно доносится и учитывается мнение населения, касающееся результатов исполнения принятых решений (обратная связь).

Центрами публичной политики (ЦПП) следует называть такие фабрики

мысли, которые 1) содействуют повышению эффективности общественного участия при решении значимых для населения проблем; 2) предлагают новые идеи, независимые варианты решения этих проблем; 3) добиваются рассмотрения органами власти предложенных решений.

Отличительными особенностями ЦПП по сравнению с другими фабриками мысли являются их независимость и содействие общественному участию.

Такое определение ЦПП достаточно резко ограничивает их правовой статус и сферы деятельности. Центры публичной политики не могут работать на определенную политическую партию, бизнес-структуру, орган власти. ЦПП обязан быть независимой организацией. Особенность ЦПП, связанная с общественным участием, практически однозначно определяет его правовой статус: центр публичной политики не может быть ни подразделением органа власти, ни коммерческой организацией (последнее связано с тем, что основная цель коммерческой организации – получение прибыли, а вовсе не общественное участие), таким образом, ЦПП может быть только общественной или иной некоммерческой негосударственной организацией, иметь юридический статус НКО.

Имеет свои особенности и деятельность центра публичной политики. Если сферы (направления) деятельности у ЦПП такие же, как и у остальных фабрик мысли, то виды их деятельности (функции) несколько отличаются (точнее, отличаются приоритеты в видах деятельности). Если основной функцией обычной фабрики мысли является проведение исследований, то для ЦПП высший приоритет имеет посредническая (медиаторная) функция, при этом центр публичной политики, как правило, проводит также исследования и осуществляет образовательную деятельность, являясь поэтому многопрофильной фабрикой мысли по видам деятельности. Перечислим здесь функции ЦПП в порядке убывания приоритета: медиаторная (посредническая) функция; обучающая функция; исследовательская функция.

Медиаторная функция обусловлена ролью ЦПП, связанной с общественным участием, с участием общества в процессе принятия властных решений. Эта его функция заключается в том, что ЦПП выступа-

ет как посредник и медиатор между правительством и НКО, населением (организация общественных слушаний, общественной экспертизы – наиболее перспективных форм общественного участия). ЦПП – как посредник между НКО и наукой, НКО и бизнесом (организация встреч, обучение общему языку (умение слушать, слышать и понимать друг друга), обсуждение значимых вопросов и выработка совместных рекомендаций). ЦПП – как эксперт для улучшения политики властей с учетом предложений от НКО, бизнес-структур.

Обучающая функция тесно связана с посреднической: деятельность в рамках этой функции заключается в проведении обучающих семинаров по темам социального партнерства, межсекторного взаимодействия, проектной культуры для НКО, депутатов, чиновников.

Особенностью исследовательской функции ЦПП является тот факт, что рекомендации, предлагаемые властям, должны быть независимыми, эксперты (собственные либо привлеченные для анализа и исследований) также должны быть независимыми от органов власти, бизнес-структур и политических партий.

Кроме этого, как всякая НКО, ЦПП исполняет также функции рекрутизации: вовлечение населения в деятельность структур гражданского общества, в свою деятельность (общественные слушания, общественная экспертиза); социализации: через участие в деятельности ЦПП изменяется политическая культура, происходит переход к политической культуре участия.

Следовательно, ЦПП является важнейшим институтом гражданского общества.

Отметим также возможность и желательность международной деятельности ЦПП: работа ЦПП с Всемирным банком, гендерными и другими международными организациями (обсуждение возможности и форм участия структур гражданского общества в работе этих организаций); работа ЦПП по международным проблемам (глобализация и роль НКО в этом процессе, борьба с экстремизмом и пр.).

Для осуществления своей деятельности ЦПП нужны ресурсы, в первую очередь финансовые. Имеется целое практическое направление финансового обеспечения деятельности НКО: фондрайзинг. Напомним

здесь его основные результаты и посмотрим, какими из них можно воспользоваться для ЦПП.

Все источники финансирования делятся на внутренние и внешние.

К внутренним источникам относятся членские взносы и поступления от целевых мероприятий (лекции, лотереи и др.). Сразу отметим, что для поддержания деятельности ЦПП только внутренних источников совершенно недостаточно.

Внешние источники подразделяются на государственные, партийные, частные и получастные. Рассмотрим их подробнее.

**Государственные источники** (к ним относятся российские и иностранные источники финансирования) [3]. Среди иностранных источников наибольший вес имеют американские (USAID, USIA, NED) и западноевропейские (Tacis, EIDHR) фонды. Российские ЦПП часто и охотно прибегают к услугам данных фондов и получают от них гранты. Основное требование к грантополучателям – это использовать средства целевым образом, вмешательства в существенную деятельность ЦПП автор не наблюдал ни разу. В качестве примеров можем привести Московскую Хельсингскую группу, Институт развития избирательных систем, Псковский фонд «Возрождение», Петербургский Институт права и др.

Российские государственные источники осуществляют финансирование НКО, используя следующие подходы:

- квазисоветский подход - органы власти поддерживают избранные («элитные») НКО: советы ветеранов, союзы композиторов и пр. (финансирование по звонку главы региона, как правило, из резервных фондов органов власти). ЦПП таким образом не финансируются,

- непосредственное финансирование (целевое финансирование, налоговые и другие льготы). Так чаще всего финансируются сильные НКО, занимающиеся социальной работой (отдых детей, поддержка бездомных, др.). ЦПП таким образом не финансируются,

- гибридный подход – органы власти создают для своих целей и финансируют псевдо-НКО. К ЦПП данный подход не имеет отношения,

- инновационный подход. Данный подход реализуется через следующие механизмы:

- Конкурсные механизмы:

- Социальный заказ – механизм используется для финансирования (статьи регионального и местных бюджетов) социальных НКО, ЦПП, занимающиеся социальной проблематикой, могут использовать данный источник (он фактически используется ресурсными центрами поддержки НКО на Урале и в Поволжье, которые можно отнести к ЦПП).

- Социальный грант – аналогично социальному заказу, хотя распространен в современной России меньше, и для ЦПП подходит слабо.

- Конкурс социальных проектов и гражданских инициатив НКО – финансирование осуществляется через специальные фонды (как правило, резервные фонды главы региона), ЦПП участвуют в конкурсе, наравне с другими НКО.

- Конкурс авторских проектов – финансируют государственные научные фонды (Российский государственный научный фонд, например), союзы ученых, НКО, которые можно отнести к ЦПП, получают деньги от них.

- Организационно-структурные механизмы – образование новой НКО, исполняющей некоторые функции власти и финансируемой ею. Чаще всего используется для решения конкретных социальных проблем, которые НКО решают эффективнее власти (беспризорные дети), к финансированию ЦПП подходит слабо.

- Процедурные механизмы – соглашения, договоры, статьи нормативных актов, регулирующие взаимоотношения НКО и власти. Часто используются и фабриками мысли вообще, и ЦПП конкретно. Заключаются договоры между органом власти и ЦПП (фабрикой мысли) на проведение исследования, выработку рекомендаций, разработку проектов нормативных актов. В Петербурге такие договоры заключены с Леонтьевским центром (фабрика мысли), центром «Стратегия» (ЦПП). Результаты работ по договорам приводят, в том числе, к изменениям взаимоотношений между НКО и властью, закрепленным в законодательстве.

- Смешанные механизмы – используют особенности нескольких вышеописанных механизмов (ярмарки НКО, фонды развития местного сообщества), применимы для финансирования ЦПП.

**Партийные источники.** Это сравни-

тельно новый вид финансирования, и заключается он в том, что партийная структура выделяет деньги на функционирование НКО. В качестве примера можно привести финансирование партиями (СПС, «Единая Россия», ЛДПР) их молодежных организаций, хотя такие НКО трудно отнести к ЦПП.

**Частные источники** (к ним относятся частные пожертвования, гранты от частных фондов, как иностранных, так и в последнее время российских, поступления от коммерческих структур), включают:

• Частные пожертвования – НКО обращается к жителям с просьбой о финансировании. Этот источник наиболее распространен в США (жители высылают конверты с деньгами в адрес НКО), при этом основными мотивами предоставления средств являются личные симпатии, идеология и др. Для ЦПП такой источник финансирования подходит слабо.

• Фонды.

- Иностранные фонды. В настоящее время это самый мощный и самый популярный источник финансирования российских НКО. Такие фонды, как Институт «Открытое общество» (Фонд Сороса), Фонд «Евразия» дают гранты огромному количеству НКО. Для ЦПП иностранные частные фонды также являются самым важным источником финансирования (центр «Стратегия», «Транспаренси Интернешнл-Россия», «Индем» и др.). Помимо выше-названных, наиболее значимую финансовую поддержку ЦПП осуществляют Фонд Форда, Фонд МакАртуров, Фонд Мотта. НКО для получения грантов от этих фондов необходимо умение писать заявки, иметь хорошую грантовую историю и быть известной грантодателю, обладать проектной культурой. После получения гранта необходимо только своевременно и качественно отчитываться (финансовый и содержательный отчеты) о проделанной работе. Повторим, что, как в случае государственных иностранных фондов, так и здесь, вмешательства в сущностную деятельность НКО грантодатель не допускает.

- Российские фонды. Этот источник финансирования НКО сравнительно новый, т.к. частные российские фонды появились только в последнее время. Автору известна деятельность «Гагаринского фонда», «Горбачевского фонда», однако, деятельность



ЦПП эти фонды не пока финансируют.

• Бизнес. В последнее время этот источник финансирования приобретает все большее значение. Если вначале мотивация бизнес-структур к финансированию НКО сводилась лишь к благотворительности, то сегодня на первый план выходит извлечение обоюдной выгоды из такого финансирования, т.е. социальное партнерство в чистом виде (НКО проводит работу, предприниматель получает рекламу). В качестве примера ЦПП, финансируемого бизнес-структурами, можно указать «Центр стратегических исследований Приволжского федерального округа», «Центр стратегических разработок «Северо-Запад». При финансировании деятельности ЦПП предпринимателями и/или банкирами следует обращать внимание на возможность зависимости от них, т.к. в отличие от финансирования фондами, не вмешивающимися в деятельность НКО, автор знает примеры, когда бизнес-структуры осуществляли такое вмешательство. Более того, под влиянием возможности получения больших денег от бизнес-структур НКО изменяли свою миссию, брались за несвойственные им функции (экологические НКО вместо природоохранной деятельности стали выполнять работы, касающиеся разработки нефтяных месторождений).

4. Получающие источники (НКО получает деньги от государства и распределяет их затем по заявителям – другим НКО). В принципе возможно распределение средств среди ЦПП, но примеров автор сегодня привести не может.

Итак финансирование ЦПП может осуществляться как из государственных, так и из частных источников. Основную роль в финансировании играют сегодня всякого рода фонды, в первую очередь инос-

трантные, все более возрастает роль финансирования от бизнес-структур. В этом случае необходима некоторая осторожность и разборчивость, чтобы не попасть в зависимость к этим структурам.

В заключение хочется сказать, что, недавно появившись, фабрики мысли и ЦПП в России быстро и интенсивно развиваются, предоставляя новые, оригинальные решения проблем в различных областях жизни общества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Think Tanks in Central and Eastern Europe: A Comprehensive Directory – Second Edition. Freedom House, 1999.
2. Виноградова Т.И. Что такое публичная политика? Презентация на семинаре центра «Стратегия» «Развитие центров публичной политики», апрель 2002 г.
3. Социальное партнерство. Российский опыт. Год 2000. СПб.: ЦРНО, Интерлэнт, 2001.

A. Sitnikov

#### FACTORIES OF THOUGHT AND INDEPENDENT CENTERS OF SOCIAL AND POLITICAL ACTIVITIES: CLASSIFICATION AND ANALYSIS

*Abstract.* Modern social life is undergoing a dynamic transformation. Together with reduced state role in social processes and institutions, there is a gradual transfer of social and political activity from the public to the private sector of public life. One of the key elements of non-governmental, independent political activity are the so-called “think tanks” and the Center for Public Policy. This article investigates these phenomena and their classification is made.

*Key words:* socio-political activity, public policy “think tanks”, Psychology of the election campaign, cross-group interaction.

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**17 сентября 2009 года** в Московском государственном областном университете состоялась рабочая сессия «Темпус-4» «Учебный план бакалавриата «Социальная работа». В сессии приняли участие делегации европейских и российских университетов: Высшая профессиональная школа Потсдама (проф. Петер Кнёзель), Университет Парижа (проф. Хелен Милова), Университет Рима Тор Вергата (проф. Антонио Вольпи), Университет Линкольна (проф. Михаэль Раселл, проф. Жанет Валькер), Московский государственный областной университет (проф. Фирсов М.В., доц., Кремнева Т.Л., доц. Студенова Е.Г.), Адыгейский государственный университет (проф. Хунагов Р.Д. – ректор), Академия социального образования, г. Казань (проф. Мухаметзянов И.Ш. – ректор).

В рамках встречи был организован семинар с практическими наставниками. В результате работы семинара: 1) принято «Положение о практике студентов по направлению «Социальная работа» (бакалавр)»; 2) дополнена документация по практике; 3) университетам рекомендовано введение супервизорства как компонента практики студентов; 4) рекомендовано при вузе организовать Центр по координации деятельности вузовских преподавателей и представителей баз практики.

**29-30 октября 2009 года** в Московском городском психолого-педагогическом университете состоялась I Всероссийская научно-практическая конференция «Социальная психология малых групп», посвященная памяти профессора А.В. Петровского. В конференции приняли участие социальные психологи более 20 городов России. С большим интересом были заслушаны доклады ведущих социальных психологов России: Г.М. Андреевой «Малая группа в контексте новой парадигмы социальной психологии», В.С. Мухиной «Социальная психология личности: пульсирующая сущность самосознания», В.А. Петровского «Деятельностное опосредствование межличностных отношений: феномен, сущность», Е.М. Дубовской «Проблема совместной деятельности: традиция и перспективы», В.Г. Грязевой «Социально-

психологическая интеграция творческой личности в малых группах». Заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии МГОУ проф. Т.И. Шульга выступила с докладом «Смысл жизни и ценности детей группы риска». На круглом столе заведующих кафедрами социальной психологии и кафедрами, ведущими подготовку по социально-психологическим дисциплинам, вузов Москвы и Московского региона, проф. Шульга Т.И. и декан факультета психологии МГОУ проф. Булгаков А.В. выступили с презентацией кафедры социальной психологии и факультета психологии МГОУ, рассказали об особенностях и накопленном опыте по обучению будущих психологов.

**28-31 октября 2009 года** в Москве состоялась научно-практическая конференция «Актуальные вопросы обучения и изучения немецкого языка: язык как основа сохранения этнической идентичности российских немцев». На конференции присутствовали более 120 представители региональных организаций российских немцев. Перед участниками конференции выступили заместитель министра Регионального развития России г-н М.Травников, высокопоставленный представитель министерства МВД Германии г-н Х. Бергнер. В работе конференции приняли активное участие ученые факультета психологии МГОУ. Проф. Булгаков А.В. выступил с докладом «Результат мониторинга и оценки эффективности проводимой работы по изучению немецкого языка для российских немцев». Научное исследование было выполнено по заказу Международного союза российских немцев (руководитель г-н Мартенс Г.Г.) временной творческой группой факультета психологии МГОУ: проф. Орловой Е.А., доц. Колесник Н.Т., доц. Киселевой Е.А. В ходе конференции проф. Шнейдер Л.Б. и доц. Киселевой были проведены круглые столы по проблемам сохранения этнической идентичности в семье.

## НАШИ АВТОРЫ

Абдурахманов Ринат Абдулнакипович, кандидат психологических наук, профессор Академии военных наук, доцент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: gulliver99@yandex.ru

Авдеев Евгений Сергеевич, аспирант Голицынского пограничного института (г. Голицыно, Московская область); e-mail: avdei-amber@rambler.ru

Барсукова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, декан факультета психологии Пензенского филиала Московской открытой социальной академии; e-mail: sveta\_barsykova@inbox.ru

Густова Елена Анатольевна, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: elgust@yandex.ru

Гуцыкова Светлана Валерьевна, соискатель лаборатории инженерной психологии и эргономики Института Психологии Российской Академии Наук (г. Москва); e-mail: gutsykova@rambler.ru

Екимова Валентина Ивановна, доктор психологических наук, профессор Московской академии образования Натальи Нестеровой» (Академия Н. Нестеровой); e-mail: iropse@mail.ru

Казанская Ирина Борисовна, соискатель Московской академии образования Натальи Нестеровой» (Академия Н. Нестеровой); e-mail: iropse@mail.ru

Клюкина Ксения Алексеевна, аспирант Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов; e-mail: smilla@km.ru

Кочеткова Виктория Александровна, аспирант Астраханского государственного технического университета; e-mail: av\_bulgakow@mail.ru

Лещенко Светлана Геннадьевна, аспирант кафедры практической психологии и педагогики; старший преподаватель кафедры специальной психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; e-mail: svet-lanal@mail.ru

Лобанова Анна Вячеславовна, соискатель кафедры социальной и педагогической психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова (г. Москва); e-mail: lav79-79@mail.ru

Мелешников Алексей Алевтинович, аспирант кафедры социальной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова; e-mail: rectorat@uniyar.ac.ru

Нестерова Надежда Леонидовна, педагог-психолог, аспирант Московского психолого-социального института; e-mail: nesterova.nl@mail.ru

Пантюшина О.И., аспирант кафедры социальной психологии Российского государственного социального университета (г. Москва); e-mail: av\_bulgakow@mail.ru

Резванцева Марина Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: m-re@mail.ru

Розина Ольга Борисовна, аспирант кафедры клинической психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: krychinina08@mail.ru

Рыльская Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного педагогического университета; e-mail: – elena\_rylskaya@mail.ru

Савченко Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения и дошкольного воспитания Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан); e-mail: av\_bulgakow@mail.ru

Сидорова Анна Викторовна, детский психолог, аспирант кафедры педагогической психологии Московского психолого-социального института; e-mail: Sidorovaanna\_77@mail.ru

Ситников Алексей Петрович, доктор психологических наук, профессор, президент ICCG (Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт»); заведующий кафедрой политичес-

кого консалтинга и избирательных технологий ГУ-ВШЭ (Государственный университет – высшая школа экономики), научный руководитель Института коммуникационного менеджмента ГУ-ВШЭ. <http://www.sitnikov.com/>

Степанова Н.А., педагог-психолог, г. Москва, e-mail: nataliastp07@rambler.ru;

Тагильцева Алла Викторовна, аспирант кафедры клинической психологии Санкт-Петербургская государственная педиатрическая медицинская академия; тел. 8 (812) 596-34-00

Тагирова Раиса Абдуллаевна, доцент кафедры философии Грозненского государственного нефтяного института им. М.Д. Миллионщикова (г. Грозный); e-mail: lukmus2008@mail.ru

Трубачева Мария Алексеевна, аспирант Московского психолого-социального института; e-mail: ats1981@gmail.com

Юсупова Хадрия Геннадьевна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, соискатель Российского государственного социального университета (г. Москва); e-mail: av\_bulgakow@mail.ru

Цветков Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: ats1981@gmail.com

Чудновский Виль Эммануилович, доктор психологических наук, профессор Московского государственного областного университета; e-mail: av\_bulgakow@mail.ru

Шикунова Елена Викторовна, соискатель Института психологии Московской академии образования Натальи Нестеровой; e-mail: e1579@mail.ru

Штроо Владимир Артурович, заведующий кафедрой организационной психологии Государственного университета – Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ), г. Москва; e-mail: wa\_stroh@mail.ru

Янгичер Елена Владимировна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: Flora-elena@yandex.ru

**В РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА.  
СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»**

Редакционная коллегия выявила факты плагиата следующими авторами статей, вышедшими в журнале №1, 2007 года: Иванов И.С. «Личностные предпосылки игровой компьютерной аддикции», Ласкина И.С. «Исследование социально-психологических характеристик и ценностно-смысловых ориентаций молодых рабочих, занятых интеллектуальным трудом», Кошлякова. М.О. «Психологический аспект вербального имиджа человека». Статьи изъяты из Интернет-версии журнала на сайте университета, а статьи, опубликованные в печатном виде, считаем недействительными.

Редакционная коллегия благодарит ответственного редактора сборника «Сибирская психология сегодня» профессора Яницкого М.С. за информацию о плагиате и решительные действия по недопущению указанных лиц к защите научных диссертаций. Выявленный факт плагиата послужил предметом серьезного обсуждения на совместном совещании ректората, директоров институтов, деканов факультетов и общеуниверситетских кафедр, в редколлегиях журналов. Во всех редколлегиях серий «Вестника МГОУ» установлена электронная система «Антиплагиат».

Напоминаем авторам, желающим опубликоваться в журнале, о персональной ответственности за плагиат. Дорогие читатели, просим вас при обнаружении фактов незаконного заимствования научной информации в нашем журнале немедленно обращаться в редакционную коллегию. Только совместными усилиями мы сможем изжить зло плагиата из научного сообщества.

Уважаемые аспиранты и соискатели, для публикации в нашем журнале кроме выполнения формальных требований к оформлению статьи необходимо представление отзыва научного руководителя и выписки из заседания кафедры об обсуждении материалов статьи.

**КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О «ВЕСТНИКЕ МГОУ»**

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 году.

Многосерийное издание университета – «Вестник МГОУ» – включено в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук в соответствии с решением президиума ВАК России 6.07.2007г. (См. Список на сайте ВАК, редакция апреля 2008 г.).

В настоящее время публикуется 10 серий «Вестника МГОУ», каждая из серий будет выходить 4 раза в год, все 10 – в рекомендательном списке ВАК (см.: **прикреплённый файл** на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)).

Первый номер по всем сериям подписывается в печать 5 февраля, второй- 5 мая, третий - 5 августа, четвертый - 5 ноября; с этой даты статью можно указывать в авторефератах.

Подписка на Журнал осуществляется на почте через каталог Агентства «Роспечать» или непосредственно в Издательстве МГОУ.

**Подписные индексы** на серии «Вестника МГОУ»  
в каталоге «Газеты и журналы», 2009, Агентство «Роспечать».

Серии: «История и политические науки» - 36765; «Экономика» - 36752; «Юриспруденция» - 36756; «Философские науки» - 36759; «Естественные науки» - 36763; «Русская филология» - 36761; «Лингвистика» - 36757; «Физика-математика» - 36766 ; «Психологические науки» - 36764; «Педагогика» - 36758.

В «Вестнике МГОУ» (всех его сериях), публикуются статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений России и зарубежных стран. **Журнал готов предоставить место на своих страницах и для Ваших материалов.**

Для публикации статей в сериях «Вестника МГОУ» необходимо по электронному адресу [baska-bella@mail.ru](mailto:baska-bella@mail.ru) прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

- а) авторскую анкету:
  - фамилия, имя, отчество (полностью) на русском и английском языках;
  - ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура) на русском и английском языках;
  - адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;
  - номер контактных телефонов (желательно и мобильного);
  - номер факса с кодом города;
  - адрес электронной почты (личный или учреждения);
  - желаемый месяц публикации;
- б) аннотацию на русском и английском языках (примерно по 400 знаков с пробелами);
- в) ключевые слова на русском и английском языках;
- г) текст статьи;
- д) список использованной литературы.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Статьи аспирантов МГОУ печатаются в первую очередь, статьи аспирантов других вузов по мере возможности, определяемой в каждом конкретном случае ответственным редактором. Оплата статей сторонних авторов (не аспирантов) после принятия статьи ответственным редактором предметной серии должна покрыть расходы на ее публикацию.

**Требования к отзывам и рецензиям**

К предлагаемым для публикации в «Вестнике МГОУ» статьям прилагается отзыв научного руководителя (консультанта) и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Отзыв заверяется в организации, где работает рецензент. Кроме того, издательство проводит еще и независимое рецензирование.

В рецензии (отзыве) обязательно 1) раскрывается и конкретизируется исследовательская новизна, научная логика и фундированность наблюдений, оценок, выводов, 2) отмечается научная и практическая значимость статьи, 3) указывается на соответствие ее оформления требованиям «Вестника МГОУ». Замечания и предложения рецензента, если они носят частный характер, при общей положительной оценке статьи и рекомендации к печати не являются препятствием для ее публикации после доработки.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, хотя с точки зрения научного содержания авторский вариант сохраняется. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии серии не публикуются и не возвращаются (почтовой пересылкой). Авторы получают рецензии с мотивированным отказом в публикации. Автор несет ответственность за точность воспроизведения имен, цитат, формул, цифр. Просим авторов тщательно сверять приводимые данные.

**По финансовым и организационным вопросам публикации статей обращаться в Объединенную редакцию «Вестника МГОУ»: [aytop@yandex.ru](mailto:aytop@yandex.ru), конт. тел. (495) 723-56-31. Наш адрес: ул. Радио, д.10а, комн.98. Потапова Ирина Александровна.**

**График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, перерыв с 13 до 14 часов. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович.**

**Более подробную информацию можно получить на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)**

**Требования к оформлению статей**

- документ MS Word (с расширением doc);
- файл в формате rtf;
- текстовый файл в DOS или Windows-кодировке (с расширением txt).

В начале публикуемой статьи приводится индекс УДК, который должен проставить автор, руководствуясь сведениями, полученными в библиографических отделах библиотек, которые располагают изданиями «Универсальной десятичной классификации» (УДК).

Файл должен содержать построчно:

на русском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Фамилия, имя, отчество (полностью) Полное наименование организации (в скобках - сокращенное), город (указывается, если не следует из названия организации) Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Аннотация»
на английском языке	НАЗВАНИЕ СТАТЬИ - прописными буквами Имя, фамилия (полностью) Полное наименование организации, город Аннотация (1 абзац до 400 символов) под заголовком «Abstract»
на русском и английском языках	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Для докторантов минимальный объем статьи 16000 символов, включая пробелы Список литературы

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение слов полужирным, шрифтом подчеркивания и использования маркированных и нумерованных (первого уровня) списков;
- **наличие рисунков, формул и таблиц** допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы, а шрифт в нем – не менее 12 пунктов. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. **Все формулы** должны быть созданы с использованием компонента **Microsoft Equation** или в виде четких картинок

- **запрещено уплотнение интервалов;**

Внутритекстовые примечания (библиографические ссылки) приводятся в квадратных скобках. Например: [Александров А.Ф. 1993, 15] или [1, 15]. В первом случае в скобках приводятся фамилии и инициалы авторов использованных работ и год издания, во втором случае делается ссылка на порядковый номер использованной работы в приставленном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затем текстовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи и перед списком литературы.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла в электронном и бумажном варианте!

Ответственный редактор серии «Психологические науки» – доктор психологических наук, профессор Булгаков Александр Владимирович.

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: 105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, кор. 1. Телефон 8(499)261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. Электронный адрес: av\_bulgakow@mail.ru





***ВЕСТНИК  
Московского государственного  
областного университета***

**Серия  
«Психологические науки»**

**№ 4**

Подписано в печать: 05.11.2009.  
Формат бумаги 60х86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «SchoolBookC».  
Уч.-изд. л. . Усл. п. л. 12,5. Тираж 275 экз. Заказ № 198.

**Издательство МГОУ  
105005, г. Москва, Радио, д. 10а.**