

# ***Вестник***

*Московского государственного  
областного университета*

**СЕРИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ»**

**№ 2. Том 1**

Москва  
Издательство МГОУ  
2008

*Вестник*

*Московского государственного  
областного университета*

**СЕРИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ»**

**№ 2  
Том 1**

**Москва  
Издательство МГОУ  
2008**

**Вестник  
Московского государственного  
областного университета**

Научный журнал основан в 1998 году

**Редакционно-издательский совет:**

Пасечник В.В. – председатель, доктор педагогических наук, профессор  
Блинова В.П. – начальник учебно-методического управления  
Дембицкий С.Г. – первый проректор, проректор по учебной работе, доктор экономических наук, профессор  
Жураховский С.Н. – проректор по развитию и информации, кандидат технических наук, доцент  
Макеев С.В. – директор издательства, кандидат философских наук, доцент  
Яламов Ю.И. – первый зам. председателя, проректор по научной работе и международному сотрудничеству, доктор физико-математических наук, профессор  
Чайка А.В. – начальник планово-экономического управления

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

член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Барабанщиков В.А.  
член-корр. РАО, д. психол. н., проф. Кондратьев М.Ю.  
д. психол. н., проф. Булгаков А.В. – ответственный редактор  
д. психол. н., проф. Орлова Е.А.  
д. психол. н., проф. Шнейдер Л.Б.  
д. психол. н., проф. Шульга Т.И.  
д. психол. н., проф. Ясвин В.А.  
д. истор. н., проф. Фирсов М.В.  
д. психол. н., доц. Кузьмина Е.И.  
к. психол. н., доц. Мартынова Е.В.  
к. психол. н., доц. Резванцева М.О.  
к. п. н., доц. Вайдорф-Сысоева М.Е.  
к. п. н., доц. Иванова М.Е.

Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 2. Том 1.– 2008. – М.: Изд-во МГОУ. – 154 с.

В выпуске опубликованы научные работы, посвященные проблемам психологии развития, педагогической, социальной психологии, представлены материалы Круглого стола «Философия социальной педагогики: постановка проблемы». Публикуемые материалы содержат как современные теоретические представления, так и результаты экспериментальных исследований, выполненные в реальных условиях жизнедеятельности различных сфер: образования и науки, экономики и бизнеса, государственных и силовых структур. Многие статьи носят междисциплинарный характер.

«Вестник МГОУ» является рецензируемым и подписным изданием, предназначенным для публикации научных статей докторантов, аспирантов и соискателей. Вестник МГОУ рекомендован для научных публикаций экспертным советом ВАК по педагогике и психологии (См.: решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации «О Перечне ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук»).

В Вестнике могут публиковаться статьи не только работников МГОУ, но и других научных и образовательных учреждений.

© МГОУ, 2008  
© Издательство МГОУ, 2008

## **РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

*Чудновский В.Э., Емилова Г.А.*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ У СУПРУГОВ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**

**Аннотация.** В статье на материале теоретического и эмпирического исследования раскрыты три группы психологических факторов становления у супругов ценностно-смыслового отношения к семье: объективные обстоятельства, влияющие на супружеские отношения; личностные качества супругов; жизненные показатели «качества» семейной жизни. Проведен анализ взаимосвязи этих факторов, выделены и описаны три уровня сформированности ценностно-смыслового отношения супругов к семье. Высший уровень: осмысление брака как главной или весьма значимой составляющей смысла жизни супругов. Средний уровень: отношение к семье как значимой жизненной ценности, как средству, помогающему выжить, вырастить и воспитать детей. Низкий уровень: недостаточная осмысленность брака как главной или значимой составляющей смысла жизни.

**Ключевые слова:** психология семьи, ценностно-смысловое отношение, осмысление брака, смысл брака, становление смысла брака.

*Chudnovski V.E., Emilova G.A.*

### **PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EVOLUTION OF FAMILY LIFE UNDERSTANDING BY PARTNERS**

**Abstract.** The article sums up the theoretical and empirical researches of three groups of psychological factors that affect establishing of balanced relationships in family. These factors are objective conditions, affection family relationships, personal features of partners, the «quality» of family life. The analysis of aforementioned factors makes it possible to conclude that understanding of family relationships by partners can be divided into three categories: marriage is regarded by partners as the most important part of their life, marriage is regarded as an easy way produce and raise children, marriage isn't regarded as something important.

**Key words:** psychology of the family, value-semantic relations, understanding of marriage, the meaning of marriage, becoming the meaning of marriage.

Проблема ценностно-смыслового отношения к семье в настоящее время приобрела особую актуальность. Она непосредственно связана с задачей укрепления семьи, воспитания подрастающего поколения, решением важнейшей для Российского государства демографической проблемы.

Произошедшие в последние десятилетия коренные социальные изменения существенно сказались на отношении к семье как духовной ценности. По мнению ряда исследователей (А.И. Антонов, В.А.Борисов, В.М.Медков, Н.Г.Марковская и др.), эти изменения являются выражением кризиса семейного образа жизни, в структуре личности доминантными становятся внесемей-

ные ценности (Москвичёва, 2000). Показательными в этом отношении являются резко увеличившееся в последнее время количество беспризорных, безнадзорных детей, детей-«сирот» при живых родителях. Увеличивается число распадающихся семей. По данным социологических исследований на 1000 зарегистрированных браков приходится 800 разводов. Достаточно чётко намечается тенденция уменьшения потребности семьи в детях, что сказывается на демографической ситуации, сложившейся в ряде стран (Педагогика, 2004). Имеет место неблагополучие в системе семейного воспитания во многих современных семьях (Педагогика, 1998).

Феномен ценностно-смыслового отношения к семье непосредственно связан с проблемой смысла жизни и смысложизненных ориентаций. Смысл жизни как психологическая проблема рассматривался в работах русских мыслителей (Трубецкой, Франк и др., 1995), В.Франкла (1990), К.Обуховского (1972), Кона (1984) и других. В последние годы были проанализированы теоретические основы психологии смысла (Д. Леонтьев, 2003), рассмотрена проблема «Смысл жизни и судьба», выявлен и описан целый ряд характеристик смысла жизни как психологического феномена, значимых для интересующей нас проблемы: масштабы смысла жизни, его адекватность, психологические составляющие оптимального смысла жизни, различные типы структурных иерархий смысложизненных ориентаций (Чудновский, 1997, 2006), изучено соотношение смысложизненных ориентаций и творчества (Е. Максимова, 2001), роль индивидуальных особенностей в проявлениях смысложизненных ориентаций (Т. Максимова, 2001), возрастной аспект смысла жизни (Вайзер, 1998), рассмотрена роль феномена ценностно-смыслового отношения к жизни и профессиональной деятельности (Завалишина, 2001), особенности становления жизненных ценностей у детей и подростков группы риска (Шульга, Олиференко, 2004) и целый ряд других работ.

Вместе с тем, проблема ценностно-смыслового отношения к семейной жизни, его роль в укреплении семьи, построении оптимальных взаимоотношений между супругами изучена недостаточно.

Формулируя тему исследования, мы исходили из следующих гипотез:

1. Взаимоотношения супругов и удовлетворение семейной жизнью существенно обусловлено уровнем сформированности у них ценностно-смыслового отношения к семье.

2. Ценностно-смысловое отношение к семье, достигнув высокого уровня сформированности, становится ведущим личностным качеством, во многом определяющим проявления других личностных образований, достоинств и недостатков характера супругов.

Употребляя термин «ценностно-смысловое» отношение к семье, мы имеем в виду осознание (переживание) супругами высокой ценности семьи как главной или весьма значимой составляющей их смысложизненных ориентаций.

В исследовании использовались анкетирование, ряд экспериментальных методик, монографическое изучение отдельных семей. Были собраны и проанализированы материалы о 40 молодых (возраст супругов от 18 до 30 лет) и 10 пожилых семьях – от 60 до 90 лет (5 из них «золотые»). Экспериментальные методики включали тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в модификации Д.А. Леонтьева; тест для выявления жизненной удовлетворённости в обработке Н.В.Паниной; методику изучения ценностных ориентаций М. Рокича;

опросник удовлетворенности браком, разработанный В. В. Столиным, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко; ориентационная анкета определения направленности личности Б. Басса; методику диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса, адаптированную Н.В. Гришиной; методику диагностики межличностных отношений Лири. Использовались разработанные нами анкеты: «Ваше понимание смысла жизни» и «Факторы, способствующие и препятствующие счастливой семейной жизни». В анкетировании участвовал 201 человек. В различных формах исследовательской работы принял участие 301 испытуемый. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке.

Характеризуя ценностно-смысловое отношение к семье, мы имеем ввиду отношение к семейной жизни как ценности чрезвычайно высокого порядка, являющейся главной или весьма весомой составляющей смысложизненных ориентаций человека.

В ходе работы были выделены три вида факторов, влияющих на формирование такого отношения:

I. Объективные обстоятельства, влияющие на супружеские отношения, а также особенности субъективных качеств супругов, сложившиеся к периоду создания семьи (условно говоря, «объективно – субъективные» качества). Значимость этих качеств была определена в результате анкетирования, в котором приняли участие члены семей трёх возрастных групп: 1) от 60 лет и старше, 2) от 30 до 60 лет, 3) от 18 до 30 лет. Всего 201 человек.

Приведём некоторые результаты анкетирования, представляющие наибольший интерес для целей нашего исследования.

Таблица № 1.

Факторы, влияющие на становление ЦСО к семейной жизни	Средний балл			Значимость		
	Возрастные группы			Возрастные группы		
	18-30	30-60	От 60	18-30	30-60	От 60
Взаимоуважение и взаимопонимание	5,06	4,93	3,37	2	2	1
Взаимная любовь	2,81	4,72	3,95	1	1	3
Наличие детей	7,6	6,2	3,52	7	4	2
Совпадение представлений о цели брака	8,69	8,27	6,69	11	10	7
Жилищные условия	8,85	8,91	9,65	11	12	13
Супружеская неверность	4,68	4,78	6,5	1	1	5
Материальная необеспеченность	7,55	8,39	6,67	6	9	6
Образование	9,28	8,4	10,5	12	11	13
Национальность	11,13	9,1	10,7	14	12	14

Обращает на себя внимание тот факт, что взаимное уважение и взаимная любовь имеют высокую значимость во всех возрастных группах. Значимость наличия детей, как фактора, способствующего счастливой семейной жизни существенно ниже в группе 18-30 лет. Весьма показательно, что фактор «сов-

падение представлений о цели брака» не представляет особого значения для всех возрастных групп, и особенно для молодых супругов. Супружеская неверность, как фактор, негативно влияющий на характер взаимоотношений супругов занимает первую строчку в молодой и средней возрастных группах. «Объективные факторы» - образование, национальная принадлежность малозначимы во всех возрастных группах. Материальная обеспеченность имеет среднее значение во всех возрастных группах.

Вместе с тем, как показывают экспериментальные данные и результаты монографического изучения отдельных семей указанные различия в значимости влияния данных факторов на жизнь семьи и ценностно-смыслового отношения к ней не являются абсолютными. В зависимости от конкретной ситуации их влияние может изменяться. Так, материально необеспеченная жизнь, которая по данным анкетирования не имеет первостепенного значения, может становиться острой проблемой и препятствовать появлению детей в семье. Необеспеченность в семье прожиточного минимума снижает уровень внутрисемейного эмоционального настроения и не создаёт благоприятных условий для общения в семье, в итоге – для семейного воспитания (Педагогика, 1998). В других случаях на первый план в семейной жизни может выйти различие в образовании супругов.

Одной из задач исследования было рассмотрение указанных изменений в реальной жизни семьи.

II. Вторую группу факторов составляют личностные качества супругов, способствующие (или не способствующие) установлению оптимальных взаимоотношений между ними. Сюда мы отнесли: ценностно-смысловое отношение к семейной жизни, альтруизм, деловую (профессиональную) направленность, направленность на себя, умение общаться, авторитарность, вспыльчивость, соперничество, склонность к подчинению, терпимость, чуткость, оптимизм. При этом мы исходим из того, что ценностно-смысловое отношение к семье, сформировавшись, становится личностным качеством. Значимость указанных факторов определялась по данным экспериментальных методик (тест СЖО, методики Басса, Томаса, Лири, тесты на удовлетворённость жизнью и браком), а также по данным монографического изучения молодых и пожилых семей.

III. Третья группа факторов – жизненные показатели «качества» семейной жизни. Указанные факторы позволяют судить об особенностях организации семейной жизни, осмысленности брака, «сплочённости» семьи, её роли в трудных ситуациях, удовлетворённости жизнью и браком.

Для выделения и характеристики данных показателей были использованы материалы монографического изучения десяти пожилых семей. 5 из них «золотые», остальные со стажем от 35 до 48 лет. Изучение проводилось путём «включённого наблюдения», анализа записей бесед с супругами, их детьми и внуками, знакомства с основными событиями прошлой жизни семьи. В ходе изучения супруги были проведены через тесты СЖО (осмысленность жизни), Басса (личностная направленность), Рокича (ценностные ориентации), Томаса (поведение в конфликтных ситуациях), Лири (типы отношений к окружающим), Паниной (удовлетворённость жизнью), Столина и др. (удовлетворённость браком). На основе анализа и обобщения полученных данных были написаны психологические портреты отдельных семей, существенно различающиеся между собой, и выделены некоторые общие черты, которые явственно

проступали сквозь большие различия в жизни, судьбах и характере взаимоотношений супругов в этих семьях.

Были выделены 7 жизненных показателей. Охарактеризуем каждый из них.

I. Прежде всего, обратил на себя внимание такой показатель характера семейной жизни, который мы назвали «осмысленность» семейной жизни. Как показало исследование, это чрезвычайно значимый фактор, судя по всему занимающий верхнюю строчку в иерархии жизненных показателей и во многом обуславливающий своеобразие их проявления. Остановимся на этом подробнее. Данный показатель включает в себя ряд факторов, которые выделяются тестом смысложизненных ориентаций (жизненные цели и намерения, эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворённость самореализацией, способность влиять на ход собственной жизни) (Леонтьев, 2000). Вместе с тем, этот показатель имеет своё особое содержание, которое особенно явно выступает при изучении «золотых» семей. Как ни парадоксально, осмысленность брака не всегда осознаётся достаточно чётко, она во многом существует на интуитивном уровне, однако в ходе целенаправленного общения с членами этих семей супруги раскрывались, подчас поражая исследователя неординарностью и зрелостью своих суждений, которые не могли быть просто экспромтом. Это было как бы «вычерпывание» того, что бережно хранилось и длительное время созревало на уровне подсознания.

Из наблюдений, бесед, рассказов о прошлом семьи, анализа экспериментальных данных отчётливо выступило отношение к семье как совершенно особому союзу двух людей, в котором два «Я» образуют «Мы». Но это не «мы» - члены одной партии, не «мы» - коллеги по работе, не отряд, спаянный единой общей целью, и даже не соединение двух людей, испытывающих взаимное физическое и душевное влечение. Это возникновение такого «Мы», в котором сохраняется своеобразие, непохожесть каждого «Я». Это соединение двух различных векторов, когда каждый сам по себе, и, вместе с тем является неотъемлемой частью другого и создаёт ту «искру», ту энергетику, которая помогала и помогает «золотой» семье пройти путь, длиною в жизнь. Сознание того, что рядом с тобой человек, который отличается от тебя и, вместе с тем он – часть тебя, а ты его (её) продолжение – это и есть высокий уровень осмысленности брака. Мы выделили три уровня сформированности данного показателя:

1. Отношение к браку как смысловому переживанию, коренному изменению жизненной ситуации, осознание брака, как «задачи», которую нужно решать всю жизнь. Осознание брака как «двуединства Я».

2. Осмысление брака как новой жизненной ситуации при недостаточном осознании его как «двуединства Я».

3. Отсутствие смыслового переживания новой жизненной ситуации, осознание брака, как счастливого или неудачного стечения обстоятельств, не зависящих от собственной активности супругов.

II. Следующий жизненный показатель – личностная направленность супругов на семью. Три уровня данного показателя:

1. Семья является главной жизненной ценностью супругов.

2. Семья – одна из наиболее высоких жизненных ценностей супругов.

3. Семья занимает второстепенное место в иерархии жизненных ценностей супругов.

Экспериментально при рассмотрении данного показателя использовались

методики Рокича, Басса, Лири, Томаса, данные анкетирования.

III. Особенности «временного пространства» жизни семьи. Три уровня:

1. Отношение к семейной жизни как к единому целостному временному пространству, в котором тесно связаны настоящее, прошедшее и будущее семьи; умение использовать прошлый опыт семейной жизни; отношение к семье с позиции завтрашнего дня.

2. Настоящее, прошедшее и будущее семьи воспринимаются как относительно независимые (или, во всяком случае, малосвязанные между собой) периоды жизни.

3. Жизнь сегодняшним днём.

Использовались тесты: смысло-жизненных ориентаций (цели жизни, результат жизни, процесс жизни), Рокича (ценностные ориентации), Паниной (индекс жизненной удовлетворённости), данные монографического изучения.

IV. Роль семьи в трудных ситуациях жизни супругов. Были выделены следующие уровни:

1. Семья помогает преодолению трудной ситуации, последняя сплачивает семью.

2. Трудная ситуация негативно сказывается на семейной жизни и взаимоотношениях супругов.

3. Семья является источником трудных ситуаций и конфликтов.

Использовались тесты Басса, Томаса, данные монографического изучения.

V. Увеличение сходства индивидуальных различий супругов. Показатель, в котором отражён процесс «сближения», в известном смысле «нивелировки» индивидуальных различий между супругами по мере увеличения, «временного пространства» семейной жизни, возникновения общей «ауры», большей психологической совместимости, удерживающей и укрепляющей ценностно-смысловое отношение к семейной жизни. Выделены три уровня сформированности данного показателя:

1. Наличие внутреннего сходства – в ценностно-смысловом отношении к семье, принципах организации семейной жизни и воспитания детей, во взглядах на окружающую действительность, в проявлениях направленности личности.

2. Наличие внешнего сходства в поведении супругов, привычках, манере изложения собственных мыслей, проявлениях темперамента и эмоционально-волевых реакциях.

3. Отсутствие сколько-нибудь значительного сходства в индивидуальных проявлениях супругов.

При рассмотрении данного показателя анализировались различия между супругами по данным всех методик, а также данные монографического изучения.

VI. Умение преодолевать «привычно-рутинные» тенденции в семейной жизни. Вводя данный показатель, мы исходим из того, что такие тенденции имеют место в любой деятельности, любой профессии. Тем более это характерно для взаимоотношений супругов, совместное проживание которых в течение многих лет, а то и десятков лет может создавать почву для возникновения таких тенденций, негативно влияющих на проявления ценностно-смыслового отношения к семейной жизни. Были выделены три уровня сформированности

данного показателя:

1. Возникновение привычно – рутинных тенденций блокируется самим позитивным психологическим климатом семьи, её эмоциональным настроением, осознанием семьи как величайшей ценности, дающей ощущение полноты жизни и счастья.

2. Имеет место целенаправленная активность супругов, значительно нейтрализующих негативное проявление данных тенденций.

3. Привычно-негативные тенденции негативно влияют на психологический климат семьи и взаимоотношения супругов.

Использовались: тест СЖО (факторы: интерес и эмоциональная насыщенность жизни, успешность самореализации в жизни и повседневной деятельности), методика диагностики удовлетворения браком (Столин и др.), методика диагностики поведения в конфликтных ситуациях (Томас), данные монографического изучения.

VII. Удовлетворённость семейной жизнью. Учитывались три уровня сформированности данного показателя:

1. Осознание семьи как источника эмоционального удовлетворения жизнью, ощущения полноты жизни и счастья.

2. Относительная удовлетворённость семейной жизнью.

3. Неудовлетворённость семейной жизнью.

Использовались тест СЖО (факторы – интерес и эмоциональная насыщенность жизни), методика диагностики удовлетворённости жизнью (Панина), методика диагностики удовлетворения браком (Столин и др.), данные монографического изучения.

Одним из основных методов исследования было создание «психологических портретов» отдельных семей. При этом мы делаем акцент на изучение пожилой семьи, исходя из того, что особенности семейной жизни и взаимоотношений супругов здесь являются более сформированными. То, что в молодой семье лишь намечается, с годами начинает выступать более отчётливо. Большой жизненный стаж пожилой семьи позволяет увидеть определённые тенденции в динамике. Пожилая семья как бы завершает то, что «проектируется» молодыми супругами. Ретроспективный взгляд на пожилую семью может помочь лучшему пониманию того, что происходит на начальном этапе семейной жизни в современных условиях.

Было обследовано 10 семей, 5 из них «золотые», остальные – с «семейным стажем» от 35 до 48 лет. Изучение проводилось методами «включённого наблюдения», анализа записей бесед с супругами, их детьми и внуками, анкетирования, знакомства с основными событиями прошлой жизни семьи. В ходе изучения супруги были проведены через вышеуказанные методики. Были сопоставлены и проанализированы психологические портреты семей, существенно различающихся между собой, и выделены некоторые общие черты, которые явственно проступали сквозь большие различия в жизни, судьбах, характере взаимоотношений в этих семьях. Изложим краткое содержание психологических портретов некоторых «золотых» семей.

#### **Семья Султановых.**

Отцы будущих супругов стали жертвами сталинских репрессий, семьи были высланы в Таджикистан. С ранних лет им пришлось помогать матерям кормить семью. Образование мужа 3 класса, жена окончила 7 классов. Барый

и Танзиля поженились, когда ему было 23, а ей 16 лет. У них не было жилья, одежды, жили в большой нужде. Когда появился первенец, его завернули в солдатскую шинель... Тем не менее, когда родился ребенок, молодой отец плакал от радости, стирал пелёнки, кормил. И - работал: днём на стройке, вечером подрабатывал, нанимаясь к людям. Супруга работала в столовой, пекарне, маляром на стройке. Вся их долгая жизнь - это постоянный и напряжённый труд. При этом они успевали заботиться о детях, помогли им стать образованными людьми.

Показательно их отношение к «временному пространству жизни». Они не просто живут сегодняшним днём и не просто вспоминают прошлое. Для них семья – это единое «пространство» от того далёкого времени, когда они поженились, и до сегодняшнего дня. Их самочувствие, их взаимоотношения обусловлены всем эмоционально – нравственным опытом их большой жизни. В этом едином пространстве, охватывающем настоящее, прошедшее и будущее, выступает главная, стратегическая линия – главный смысл их брака, их семейной жизни – прожить достойную жизнь, вырастить детей, помочь воспитанию внуков. Трудные ситуации (а их было немало, и одна из самых драматических, когда сын попал в дурную компанию, и ему грозила тюрьма) заставляют их ещё больше активизироваться, напрячься и разрядить обстановку, исправить положение.

Представляет интерес отношение супругов к любви на разных этапах семейной жизни. Муж признаётся: «Я сейчас люблю жену ещё больше, чем прежде», - и добавляет, - «сама любовь изменяется с возрастом, приобретает иное содержание». Семья, по мнению супругов, особенно важна в старости, а старость, по их утверждению, чуть ли не самая счастливая пора жизни. Они и сейчас напряжённо трудятся, строят планы на будущее: беречь здоровье, купить дом, завести собственный огород, помогать внукам.

По результатам теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, факторы: «осмысленность жизни», «цель, процесс, результат жизни», «локус контроля - Я», «локус контроля – жизнь» у супругов имеют значения выше нормы, что подтверждает, что настоящее супруги воспринимают как эмоционально насыщенное, наполненное смыслом, убеждены в том, что человеку дана возможность контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и реализовывать их. По результатам теста «индекс жизненной удовлетворённости» можно судить о низком уровне эмоциональной напряжённости, высокой эмоциональной устойчивости, низком уровне тревожности, удовлетворённости настоящей ситуацией и своей ролью в ней. То, что жена довольна своей жизнью, написано у неё на лице: глаза всегда живые и счастливые, с лица не сходит улыбка, во время разговора часто слышен смех. При общении с ней и у других поднимается настроение.

#### **Семья Литвиновых.**

Николай Семёнович Литвинов – учёный, доктор наук, профессор. Свою жизнь посвятил науке. По его книгам учатся студенты. Жена Валерия Ивановна тоже научный работник, чрезвычайно преданный своей профессии. Она хороший экспериментатор, очень добросовестный, дотошный в своих изысканиях, скрупулёзно и тщательно анализирующий полученные научные данные. И после выхода на пенсию занималась своим любимым делом, передавала свой опыт молодым. У них часто бывают их бывшие ученики и последователи, многие из которых уже сами не новички в науке. Свою последнюю книгу Николай

---

---

Семёнович опубликовал в 85 лет. ...Более 50 лет супруги живут вместе. Случилось так, что у них нет детей. Казалось бы, что может быть общего в их жизни с семьёй Султановых. Здесь всё другое. И тем не менее...

Прежде всего, это отношение к семье как величайшей жизненной ценности. Супруги прожили не только долгую, но и трудную жизнь. Было время, когда научное направление, которое десятки лет успешно разрабатывал и развивал Николай Семёнович, оказалось «не ко двору» для официальных инстанций. Его труды замалчивались, публикации тормозились. Был период, когда ему пришлось уйти из института, в котором он проработал большую часть жизни... Всё это тяжёлое время его главной опорой и поддержкой была семья. Не просто супруга, а именно семья. То целое, которое больше, чем «сумма частей», создающее особую атмосферу, «ауру», в которой легче дышать, которая подпитывает, добавляет сил, чтобы пережить трудные времена.

Конечно, эта семья существенно отличается от большой семьи, включающей в себя детей и многочисленных внуков. Она состоит всего из двух «частей», но тем большую ценность приобретает каждая из них. Она как бы вбирает в себя, концентрирует в себе тот эмоциональный заряд, который в большой семье является более распределённым. Будучи уже в очень преклонном возрасте Николай Семёнович дважды перенёс сложные и болезненные операции в связи с переломом шейки бедра. Валерия Ивановна выходила его. В другой раз во время совместной прогулки их сбила машина. Особенно пострадала Валерия Ивановна. Муж, будучи сам в тяжёлом состоянии, самоотверженно и заботливо ухаживал за ней, поднял её на ноги.

Стратегической целью, объединяющей различные этапы их совместного бытия, несомненно, была профессиональная деятельность. Стремление отыскать научную истину и тем самым служить людям – главный смысл их жизни, а семья – чрезвычайно значимое и необходимое условие реализации этой цели.

Супругов обеих семей объединяет деловая направленность. Как уже отмечалось, супруги Султановы всю жизнь, начиная с раннего возраста, провели в напряжённом труде. Вместе с тем, вся история их семьи, их взаимоотношения в прошлом и настоящем, их удовлетворённость жизнью свидетельствуют о том, что тяжёлый и напряжённый труд не был для них изнуряющим, изматывающим, вызывающим нервные срывы, которые могут быть причиной семейных конфликтов. И прежде всего потому, что этот труд был осмысленным, как бы освящённым заветной целью, а конкретные результаты труда воспринимались как очередной шаг на пути к её реализации, и это прибавляло сил. По результатам ориентационной анкеты Басса, им присуща направленность на деловое сотрудничество.

Супруги Литвиновы были «трудоголиками». Николай Семёнович был «пахарем глубоких пластов» в научном анализе. Его выводы порой противоречили устоявшимся в данной области знания традициям и, вместе с тем он был очень критичен по отношению к сделанному им и его учениками, аспирантами, последователями. Много раз возвращал им как будто уже готовые к публикации работы. Но при этом давал ценные советы, которые помогали довести их до нужной «кондиции». И сегодня к нему обращаются за советом с просьбой оценить сделанное те, кто были его учениками 20,30, а то и 40 лет назад... Эта деловая атмосфера до настоящего времени поддерживает жизненный тонус их семьи.

Одно из основных личностных качеств, присущих супругам обеих семей – альтруизм. Супруги Султановы признались, что у них есть ряд жизненных правил и одно из них – никогда не делать зла людям, стараться во всём помогать им. Конечно, прежде всего, это относится к членам их семьи. Но и сегодня у них много друзей, знакомых, которые приходят за советом, иногда за утешением. Супруги принимают живое участие в их проблемах, делятся своим богатым жизненным опытом. Характерная особенность обеих семей – способность не только сочувствовать людям в беде, но и радоваться чужой радости (что встречается значительно реже). Это привлекает к ним людей и вызывает у них чувство благодарности. Результаты тестирования по методике Лири подтверждают наличие альтруистической ориентации в отношениях с окружающими.

Ещё одно качество, объединяющее обе семьи – оптимизм. Радоваться жизни, быть довольным тем, что есть – их характерная черта. У супругов Султановых один из источников оптимизма – сравнение их прошлой жизни с тем, как они живут сегодня. И это помогает справляться с негативными проявлениями старости. Моральный дух Николая Семёновича поддерживает то обстоятельство, что и сегодня он принимает участие в научном поиске. Помогает другим, рецензируя, редактируя, доводя до нужной кондиции их работы. В процессе этой деятельности возникает потребность в деловом общении с Валерией Ивановой.

Традиционно в психологии имеет место разделение людей на «оптимистов» и «пессимистов». При этом резонно утверждается, что факторами, способствующими возникновению этих личностных качеств, являются как индивидуальные особенности человека, так и своеобразное стечение обстоятельств его жизни, благосклонность или сложность, а иногда – трагичность его судьбы. Вместе с тем материалы изучения этих и других пожилых семей, историй их жизни и супружеских взаимоотношений дают основание утверждать, что оптимизм или пессимизм супругов существенно обусловлен характером их отношения к семье как жизненной ценности.

Здесь мы выходим на чрезвычайно значимую проблему, суть которой в том, что взаимоотношения супругов, семейное благополучие и счастье семьи определяются не столько личностными качествами супругов, сколько их иерархией.

В характере супруга Султанова есть ряд негативных черт – авторитарность, вспыльчивость (данные монографического изучения, а также тестирования по методике Лири). Случалось, что он в общении с супругой допускал резкость, а порой и грубость. На этой почве случались размолвки. Но они никогда не были «антагонистическими», затрагивающими самую основу их совместной жизни – семью. Отношение к ней как величайшей ценности, которая составляет смысл жизни как бы «обуздывало», смягчало проявление негативных черт. Недостатком Николая Семёновича была большая тревожность, которая естественно, увеличивалась по мере наступления старости. Но профессиональная деятельность, которая была главным смыслом жизни, и семья, которая стала неременным условием реализации этого смысла, ограничивала проявление данного недостатка.

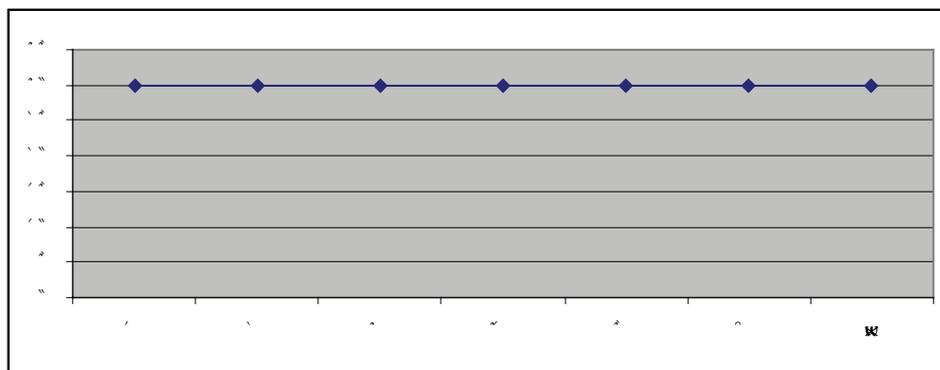
Показательным для данных семей является постепенное уменьшение различий в характерах супругов и увеличение сходства во многих проявлениях семейной жизни. Во время беседы с супругами Султановыми приходилось

удивляться сходству логической направленности их ответов: они не повторяют мысли друг друга, и тем более не противоречат один другому – один плавно продолжает и дополняет мысли другого. Беседуя с их знакомыми, мы услышали: это люди одной мысли. ... В семье Литвиновых дополнительным фактором, сближающим индивидуальные особенности супругов, делающие их «людьми одной мысли», является единая профессиональная направленность.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что благополучие данных семей, удовлетворённость супругов семейной жизнью существенно обусловлено тем фактом, что в иерархии их личностных качеств верхнюю ступень занимает отношение к семье как высочайшей ценности, во многом определяющее содержание их смысла жизни.

Приведём график, иллюстрирующий соотношение «жизненных показателей» ценностно-смыслового отношения к семейной жизни семьи Султановых.

График №1.



Номинальная шкала для условного обозначения введённых нами параметров с условными именами для удобства математических расчётов и построения графика, представляет собой следующие диапазоны:

а) по шкале x

- 1 - осмысленность брака;
- 2 - направленность на семью;
- 3 - «временное пространство» жизни семьи;
- 4 - роль семьи в трудных ситуациях;
- 5 - нивелировка индивидуальных различий;
- 6 - способность преодолевать негативное влияние привычно - рутинных тенденций, умение преодолевать негативное;
- 7 - удовлетворённость браком;

б) по шкале y

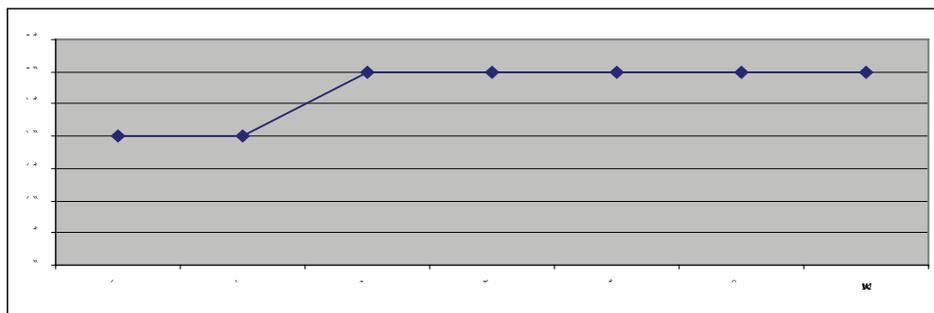
- 10 – низкий уровень ЦСО;
- 20 – средний уровень ЦСО;
- 30 – высший уровень ЦСО.

Все жизненные показатели ЦСО к семейной жизни характеризуются высшим уровнем сформированности. Семья составляет главный смысл жизни, супруги уверены в возможности влиять на ход собственной жизни. Семейная жизнь на протяжении 50 лет воспринимается как целостное «временное пространство». Им присущи умение видеть динамику семейной жизни и способность радоваться жизни даже в трудный период старости («старость – счастливая пора»). Трудные ситуации, материальные сложности лишь спланивают семью. С течением времени происходит «сближение индивидуальных различий

супругов» («муж и жена – люди одной мысли»). Сама организация семейной жизни, характер взаимоотношений супругов блокирует возможность негативного проявления привычно-рутинных тенденций. Отношение к семье как высшей жизненной ценности в определённой мере нейтрализует, «смягчает» проявление недостатков характера (авторитарность, вспыльчивость). Имеет место несомненная удовлетворённость браком.

Модель жизненных показателей семьи Литвиновых.

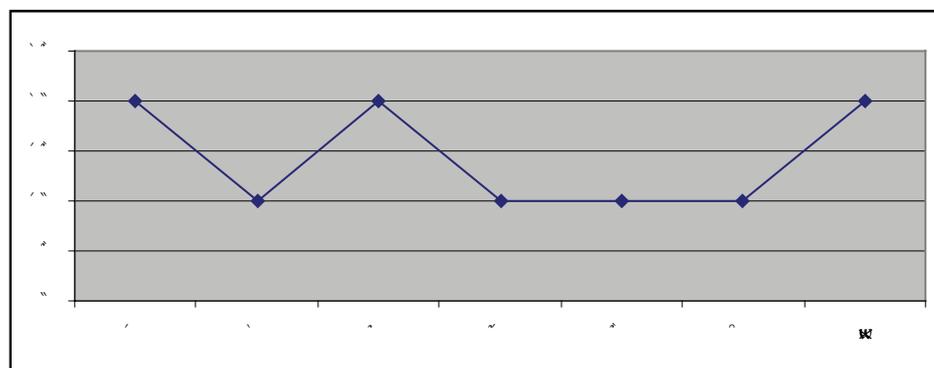
График №2.



Имеет место большое сходство с семьей Султановых: высокий уровень осмысленности брака, целостное восприятие «временного пространства» семьи, в трудных ситуациях происходит дополнительная «мобилизация сил» на решение возникших проблем, происходит сближение индивидуальных различий супругов; они удовлетворены браком. Основное различие: семья осознаётся как весьма значимая ценность, но верхнюю ступень в смысло-жизненных ориентациях занимает профессиональная направленность. Соответственно и направленность на семью занимает вторую строчку на графике.

Приведём данные о «жизненных показателях» семьи Юхиных. Иван Сидорович и Антонина Фёдоровна поженились в 18 лет в 1957 г., прожили вместе полвека, вырастили детей, обзавелись внуками, построили дом, живут в достатке, хотя в прошлой жизни было много трудностей, прежде всего материальных. В основном они положительно оценивают прожитую жизнь. Вместе с тем, эта семья существенно отличается от предыдущих. Особенности взаимоотношений супругов иллюстрирует следующий график.

График № 3.

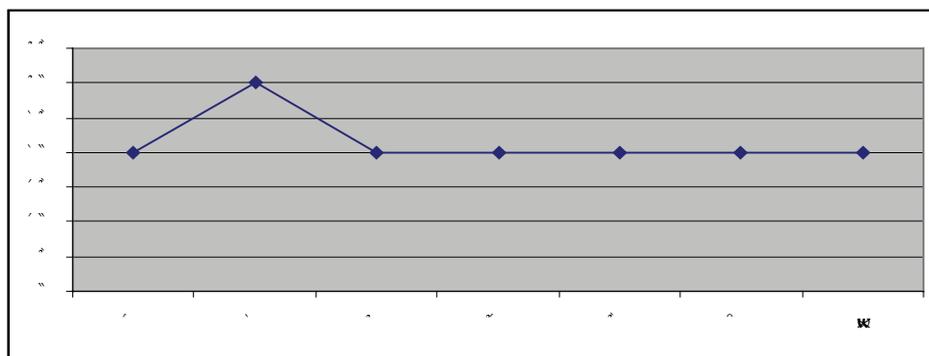


Прежде всего, следует отметить более низкий уровень «осмысленности брака». Женятся по любви, но как признают сами супруги, основным мотивом заключения брака было то, что «семьёй легче прожить», т.е. семья не являлась главной жизненной ценностью, а средством облегчения жизни. По-видимому, этот факт сказался на принципах взаимоотношений супругов. Они в большей мере «партнёрски - деловые», чем отношения любящих супругов: резкое разделение труда, - жена ведёт хозяйство, воспитывает детей, муж работает. По признанию супруги, дети почти не видели и не знали отца. Жена – глава семьи и хозяйка в доме, властная, а порой и деспотичная. Супруга держит в «чёрном теле», будучи убеждена, что это единственный способ сохранить порядок в семье. «Двуединое Я» в семье образуется за счёт подчинения одного «Я» другому. Муж уступает, и как он сам считает, лишь благодаря этому сохраняется мир в семье. Жена жалуется на холодность, необщительность, упрямство мужа, наличие вредных привычек (злоупотребление алкоголем). Муж недоволен своим положением в семье, не ощущает себя хозяином жизни, что подтверждается не только данными монографического изучения, но и тестом смысложизненных ориентаций. По данным методики Басса, обоим супругам присуща направленность на себя. «Временное пространство» семейной жизни воспринимается как целостное, но ценностное отношение к совместно прожитому и пережитому не является достаточно высоким: жена признается, что если бы вернуть прошлое, она постаралась бы найти человека более образованного, чтобы не приходилось «тянуть его по жизни». Муж был бы доволен жизнью, если бы жена попала более умная и добрая. В трудных ситуациях семья не способствовала сплочению супругов: когда у дочери решался вопрос о разводе, это вызвало разногласия и напряжённость в отношениях супругов, что ещё более обострило конфликт. По данным монографического изучения и тестам на удовлетворённость жизнью (Панина) и удовлетворённость браком (Столин и др.) жена в большей мере удовлетворена жизнью, по-видимому, во многом потому, что занимала позицию главы семьи и хозяйки дома. Тем не менее, у супругов никогда не возникало мысли о разводе. Одной из причин, укрепляющих их союз, был тот факт, что в традициях их семей не было разводов.

Теперь приведём «модели» жизненных показателей «ценностно-смыслового» отношения к семье у некоторых молодых супругов и краткие комментарии к ним.

#### Модель семьи Ермиловых.

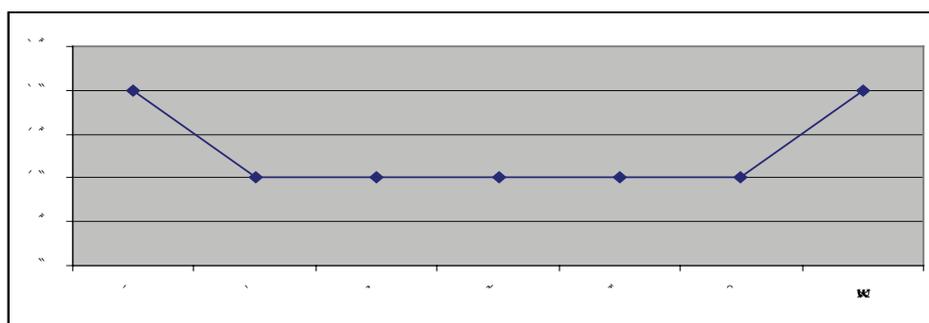
График №4.



Пётр и Надежда состоят в законном браке 5 лет. Им по 27 лет. Воспитывают трёхлетнюю дочь. Пётр – предприниматель (открыл собственную стоматологию), Надежда «по профессии» жена и мать. Муж – «добытчик», опора. Материальная обеспеченность семьи, проблемы отношений с окружающим миром, проектирование жизни семьи в будущем – полностью прерогатива мужа. Пётр уважительно и бережно относится к жене, не даёт её в обиду; во время беременности оберегал её от тяжёлой работы, заботился о её здоровье и здоровье ребёнка. Возникающие конфликты обычно решаются путём компромисса. Как будто прекрасная семья, если бы не одно обстоятельство. Это не брак по расчёту, а скорее «разумный брак», в котором господствует «интеллектуальная доминанта». Пётр долго присматривался к будущей жене. Ему нужна была хорошая хозяйка и женщина, которая бы не превосходила его умом. С помощью безупречной логики он добивается того, что жена в большинстве случаев соглашается с его решением. Взаимоотношениям супругов недостаёт тепла. Надежда пишет в своём сочинении: «Семья – это маленькое государство, в котором должен царить мир и покой». Однако по нашим наблюдениям, это спокойствие сочетается с эмоциональной холодностью, ей присущи такие черты как «занудство», часто ворчит, не стремится быть интересной мужу, не тревожится, если он где-то задержится. Эмоциональная составляющая взаимоотношений как бы приглушена. Показательно, что по данным теста Рокича у мужа семья на 1-м месте, а любовь на десятом. Это союз двух людей, но не двух сердец. Имеет место негативное влияние «привычно-рутинных» тенденций. Здесь нет «двуединого Я», супруги не «люди одной мысли». Недостаток эмоциональной составляющей во взаимоотношениях супругов препятствует ощущению полноты жизни. Согласно тестам Паниной, Столина, они не полностью удовлетворены жизнью и браком. Можно сделать вывод о среднем уровне сформированности ценностно-смыслового отношения к семейной жизни.

#### Модель семьи Кабировых.

График №5.

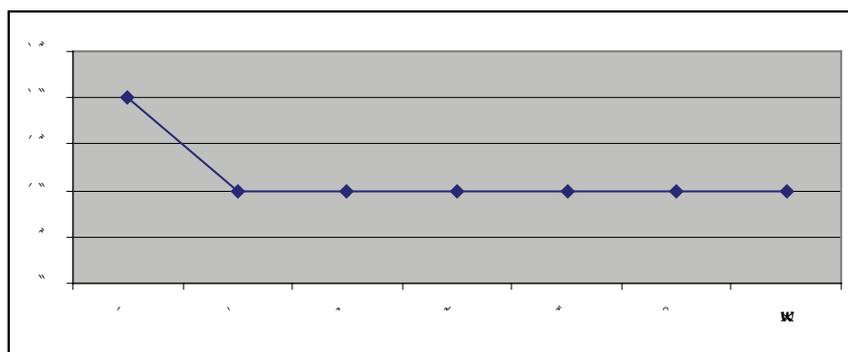


Любимый человек Лили погиб в автокатастрофе. Она согласилась выйти замуж за Рамиля, но любовь не проснулась в сердце супруги. Её личные интересы – за пределами семьи. Показательно, что по тесту Рокича, у Лили счастливая семейная жизнь на 2-м месте, а любовь на 17. У мужа любовь на 2-м месте, а семья на 9. Основная ценность семьи у обоих супругов – дети. В основном, каждый живёт своей жизнью. Нет осознания ценности семьи как неразрывной супружеской общности, «двуединого Я» и, следовательно, нет психологического комфорта. Нередко бывают конфликты. Муж «на вторых ролях» и смирился с этим ради мира в семье. Для данной модели характерна недостаточная

осознанность ценности брака, различия в личностной направленности супругов (у жены – направленность на себя, у мужа – деловая направленность). Супруги живут сегодняшним днём. Нет достаточно ценимого прошлого (жена признаётся, что если бы вернуть время, она предпочла бы жить одна). В жизни семьи в полной мере проявляются привычно-рутинные тенденции. Жена в большей мере, чем муж удовлетворена жизнью: её устраивает положение «хозяйки семьи», а также возможность иметь большой круг знакомств за её пределами.

#### Модель семьи Пылёвых.

График № 6.



В семье Пылёвых нет достаточной осмысленности брака. У обоих супругов направленность на себя, есть два отдельных «Я», но отсутствует их единство. Жена после 4-х лет жизни в гражданском браке не уверена в правильности выбора супруга. По этой причине не решается на регистрацию брака и рождение ребёнка. У мужа ценность семьи занимает 5 место, любовь на 8 месте, у жены на втором, нет восприятия семейной жизни как целостного «временного пространства», супруги предпочитают жить сегодняшним днём, не строя планов на будущее. Напряжённость взаимоотношений стала причиной конфликта, который длился 9 месяцев, и последующей депрессии у жены, т.е. сама семья стала источником возникновения трудной ситуации. Каждый из супругов ждёт от другого тепла и заботы. Муж считает, что он должен быть главой семьи («президентом»). На этой почве возникают разногласия. Имеет место неудовлетворённость браком.

Для понимания особенностей взаимосвязи психологических факторов формирования у супругов ценностно-смыслового отношения к семейной жизни представляют интерес результаты статистической обработки полученных данных (корреляционный анализ, 2-х факторный дисперсный анализ, значимость различий по критерию Стьюдента) по пожилым и молодым семьям.

Наиболее значимый из них – положительная корреляция между показателями СЖО, удовлетворённости браком и удовлетворённости жизнью у супругов в молодых семьях. Представляет интерес положительная корреляция в пожилых семьях между показателями «удовлетворённость браком» и «творчество», что указывает на отношение к браку как задаче. Показательны также следующие данные: отрицательная корреляция между осмысленностью жизни и направленностью на себя; положительная корреляция между показателями «альтруизм» (Лири) и удовлетворённость жизнью; удовлетворённость жизнью и счастливая семейная жизнь, осмысленность жизни и терпимость. Сопостав-

ление данных по пожилым и молодым семьям показывает, что у супругов пожилых семей уменьшается подозрительность, большую значимость приобретает чуткость, счастье других. Согласно полученным данным для супругов из молодых семей малозначимыми являются счастье других, красота природы и искусства, творчество, чуткость, широта взглядов (Рокич). На основе обобщения результатов монографического и экспериментального исследования была разработана модель взаимосвязи факторов формирования ЦСО к семье.

**Модель взаимодействия факторов становления ценностно-смыслового отношения супругов к семейной жизни.**



На схеме представлено 3 вида факторов, взаимодействующих между собой. Вместе с тем показано, что ценностно-смысловое отношение к семье, достигнув определённого уровня сформированности, становится ведущим личностным качеством, во многом обуславливающим характер взаимоотношений супругов и качество семейной жизни.

**Выводы:**

I. Показано, что взаимоотношения супругов и удовлетворённость семейной жизнью существенно обусловлены уровнем сформированности у них ценностно-смыслового отношения к семейной жизни.

На основе проведённого исследования выделены и описаны 3 уровня сформированности ценностно-смыслового отношения супругов к семье:

1. Высший уровень. Осмысление брака как главной или весьма значимой составляющей смысла жизни супругов. Создание семьи как «смыслового переживания» новой жизненной ситуации, в которой образуется «двуединое Я», включающее в себя целостный союз «Мы» при сохранении индивидуального своеобразия личности каждого из супругов. Отношение к семье как величайшей ценности на протяжении всего «временного пространства» семейной жизни.

ни, способствующей преодолению возникающих жизненных трудностей и дающей ощущение полноты жизни и удовлетворённости ею.

2. Средний уровень. Отношение к семье как значимой жизненной ценности, как средству, помогающему выжить, вырастить и воспитать детей. Наличие супружеского союза «Мы», но недостаточной сформированности «двудеяного Я». Временное пространство семейной жизни оценивается неоднозначно, отсутствует проектирование будущей жизни семьи. Трудные ситуации осложняют взаимоотношения супругов, имеет место негативное проявление «привычно-рутинных» тенденций. Неполное удовлетворение жизнью и браком.

3. Низкий уровень. Недостаточная осмысленность брака как главной или значимой составляющей смысла жизни. Понимание семейного счастья как результата случайного стечения обстоятельств, мало зависящего от собственной активности супругов. Отсутствие сколько-нибудь прочного союза «Мы». Супруги живут «сегодняшним днём». Семейные конфликты являются источником возникновения трудных ситуаций. В полной мере проявляются «привычно-рутинные» тенденции. Имеет место неудовлетворённость семейной жизнью и браком.

II. Показано, что феномен ценностно-смыслового отношения к семье, достигнув высокого уровня сформированности, становится ведущим личностным качеством, во многом определяющим проявления других личностных образований, достоинств и недостатков характеров супругов.

### Литература

1. Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3-14
2. Диагностика семьи. Методики и тесты / под ред. Д,Я. Райгородского. – Самара, 2004.
3. Завалишина Д. Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности / Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. — М., 2001.
4. Кон И. С. В поисках себя. М., 1984.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: «СМЫСЛ», 2003.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). - М.: «СМЫСЛ», 1992.
7. Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя. // Мир психологии. 2001. № 2.
8. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. 2001. № 2.
9. Москвичёва Н.Л. Семья в системе ценностных ориентаций личности студента // Диссерт. на соискание учёной степени канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2000.
10. Обуховский К. Психология влечений человека. - М., 1972.
11. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998.
12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: «Академия», 2004.
13. Трубецкой Е. Смысл жизни // Смысл жизни: Антология / Сост., общ. ред., предисл. и прим. Н. К. Гаврюшина. М., 1995.
14. Учебное пособие по психологии семейных отношений / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2004.
15. Франк С. Смысл жизни. // Смысл жизни: Антология / Сост., общ. ред., предисл. и прим. Н. К. Гаврюшина. — М., 1995.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборн.: Пер. с англ., нем. - М.: Прогресс, 1990.
17. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.
18. Шульга Т.И., Олифиренко Л.Я. Помощь детям группы риска. – М.: Копи – Центр, 2004.

*Иванова Е.Н.*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (КУРСАНТОВ И ОФИЦЕРОВ)**

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования одного из социально-психологических факторов семейного самоопределения военнослужащих – готовности к браку. На основе анкетирования и других методов обнаружен ряд показателей готовности к браку курсантов. Отражена специфика семейного самоопределения по сравнению с девушками. Обозначена задача психологической помощи курсантам в решении вопросов, связанных с браком и семьей.

Ключевые слова: семья военнослужащего, психологическая готовность к браку, психодиагностика готовности к браку, семейное консультирование.

*Ivanova E.N.*

## **RESEARCH OF READINESS TO MARRIAGE OF SERVICE- MEN (CADETS AND OFFICER)**

Abstract. Reading to marriage it is one of social-psychological factors of family self - determination. Some rates of readiness to marriage of disclosed with helping of ankets and other methods. Represent different interpretation of family life between men and women. Main aim psychological rescue for cadets stand in the solution questions of marriage and family.

Key words: family soldier psychological readiness for marriage, psychodiagnostics readiness for marriage, family counseling.

Необходимость решения проблемы подготовки молодежи к брачно-семейным отношениям обусловлена самой исторической ситуацией, сложившейся к началу третьего тысячелетия и характеризующейся осознанием большинством людей новой системы ценностей, новой стратегией и тактикой поведения человека в современной жизни, что требует поиска и осуществления новых подходов к образованию молодежи, ее когнитивному и духовному развитию. В настоящее время в России остро стоит вопрос об изменении отношения к семье, а именно - о необходимости воспринимать семью как самоценность. При этом на первый план выдвигаются морально-этические качества партнеров, проблема удовлетворенности браком, требования супругов друг к другу. Не случайно 2008 год объявлен годом семьи в нашей стране.

Успешность брака и стабильность семьи в первую очередь зависят от личностной готовности вступающих в брак индивидов, их способности к саморазвитию, самосовершенствованию и развитию в личностном плане партнера по браку. В настоящее время происходящие трансформации брачных ценностей (которые исследуются в работах Л.Ф. Бурлачук, Л.А. Коростылевой и других) изменяют детерминанты брачных отношений: если раньше акцент делался на хозяйственно-бытовой и детоцентрической функциях семьи, то сейчас - на психоцентрированной, обеспечивающей психологический комфорт, влияющий на психофизиологическое состояние, удовлетворенность и длительность отношений, личностный рост супругов [1]. Демографический подход свидетельствует об изменении брачного

поведения современного человека, мотивации создания семьи, репродуктивных мотиваций (А.И. Корешкин, Л.И. Савинов, Е.И. Новикова и др.). Наблюдаются достаточно тревожные тенденции: по данным последней переписи населения уменьшилось число супружеских пар с 36 млн. до 34 млн.; три миллиона россиян состоят в незарегистрированном браке; количество никогда не состоявших в браке возросло с 161 до 210 (на 1000 человек). Эти факты ставят перед психологами, педагогами, социальными работниками, психотерапевтами проблему психологической готовности личности к созданию и сохранению своей семьи. Произошедшие в последнее время изменения в институте брака влияют и на сознание военнослужащих, их процесс семейного самоопределения. Целью нашего исследования семейного самоопределения военнослужащих выступило изучение содержательных и динамических аспектов этого многомерного явления (выступающего одновременно и состоянием и процессом), а также определение детерминант, влияющих на его развитие. Исследование (с применением анкетирования, беседы) ССО проводилось в четырёх группах: курсантов, офицеров, девушек – студентов, женщин-военнослужащих. Еще в период обучения в вузе на сознание курсантов влияет их представление (установка) о том, что при вхождении в систему ВС РФ им не избежать в своей жизни реализации традиционной схемы: «муж–добытчик», а «жена сидит дома и воспитывает детей». Исходя из такой логики, получается, что в случае брака с военнослужащим вероятность самореализации женщины (её личного и профессионального роста) падает в прямой пропорциональной зависимости от удаленности военной части от крупных населенных пунктов. Курсанты констатируют в беседе и анкетировании, что семьи военнослужащих по-прежнему объединяют законы, традиции, общественное мнение. Анализируя свои возможности и готовность вступить в брак, одни курсанты искренне хотят этого, другие – смиряются с необходимостью вступления в брак, есть и такие, которые решают отложить брак до удобного им случая, чтобы расторгнуть контракт или оттягивают момент заключения брака до достижения материального благополучия. Брак с курсантом на современном этапе для девушек, как считают сами курсанты, не является престижным. Причём, многие из них об этом предпочитают не думать; большая часть курсантов испытывают стремление жениться до распределения, чтобы ехать с женой к месту службы. Они надеются на «взаимную, большую любовь» или на то, что его избранница – из семьи военнослужащих, воспитывалась в военном гарнизоне, знает специфику военной службы, что может способствовать некоторому иммунитету для привыкания к тяготам военной службы.

Особенно важно для психологической подготовки молодежи к браку не упустить добрачный период семейного самоопределения (ССО), представляющий собой сензитивный этап осознания и построения образа Я как будущего семьянина, на котором начинается поиск смысла семьи, способов удовлетворения личных потребностей, автономно решается вопрос выбора партнера. В этой связи возникает проблема психологической поддержки ССО курсантов, повышения их психологической грамотности в вопросах построения межличностных отношений, подготовки к созданию семьи.

В психологии известно, что психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только ее начала, но и эффективного завершения. Таким образом, феномен психологической готовности значим в случаях, когда психологические возможности человека реализуются в необычных, новых ситуациях. Не удивительно, что одними из первых наиболее остро не-

обходимость формирования психологической готовности к профессиональной деятельности (например, к бою) осознали и целенаправленно начали развивать военные специалисты и руководители, так как высокая психологическая готовность к бою всегда сопутствовала успехам в боевых действиях. Как показали результаты беседы с курсантами, офицерами, даже вопрос женитьбы многие военнослужащие воспринимают как самоприказ, т.е. для них формирование готовности - закономерный процесс уже с начала учебы в военном вузе.

Годы обучения курсантов в вузе, их возрастной период перехода к юношеству - один из этапов личностного становления, интенсивного развития сознания, рефлексии, самосознания (Я-концепции), построения картины мира, поиска себя в нем. На этом этапе происходит планирование, прогнозирование будущей жизнедеятельности, решение ряда экзистенциальных проблем (в том числе, связанных с построением собственной семьи), осуществляется планирование профессионального роста, реализуются притязания личности, а также происходит преобразование мотивации, системы ценностных ориентаций, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией. Поступление в военный вуз влечет за собой смену социальной роли личности, социального окружения, требует преодоления прежних стереотипов и усиления внутренней мотивации учебной деятельности, перестройки функциональных систем, ответственных за ее выполнение, развития волевых качеств, ответственности. В этот период курсанты переживают и осознают ряд противоречий социального и психологического характера, в процессе разрешения которых происходит, в том числе, и формирование готовности к браку. Психологическая готовность курсанта к созданию семьи – существенная предпосылка эффективности, успешности не только его личной жизни, но и профессионального роста, карьеры [2].

К проблеме готовности ученые обратились в XX веке. Первое исследование психологической готовности к бою провел советский психолог Б.М. Теплов (Ум полковника. М., 1943). В послевоенный период в психологии разрабатываются проблемы психологической готовности к той или иной деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Д. Парыгин и др.), изучается связь готовности с профессиональной деятельностью (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, Э.П. Утлик, А.Г. Караяни, С.В. Лазарев, В.Ф. Дубяга, В.Н. Дружинин и др.), психологическая готовность к школе (Н.И. Гуткина и др.), готовность к материнству (С.Ю. Мещеряков, Н.Н. Авдеева и др.), и что важно для нашего исследования - готовность к созданию семьи (С.В. Ковалев, И.В. Гребенников, Н.В. Малярова, Е.И. Зритнева и др.). Каждый из исследователей давал свое определение готовности. Одной из её характеристик выступает «мобилизация ресурсов субъекта» (В.Н. Дружинин, 2000). В большом энциклопедическом словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова (2002) мобилизация трактуется как «приведение кого-либо или чего-либо в активное состояние, сосредоточение сил и средств для достижения». Следовательно, психологическая готовность курсантов к браку представляет собой мобилизацию ресурсов субъекта – внутренних (индивидуальных и личностных качеств) и участие внешних условий и детерминант, (социальных установок, особенностей жизни и быта военнослужащих и др.), обеспечивающих (питающих энергией) процесс ССО, мотивирующих курсантов на прогнозирование, планирование, выбор невесты, построение собственной семьи (заключение брака), ролевое взаимодействие, выбор

и реализация типа общения в семье, отношение к вопросу рождения детей и их воспитанию и т.п.. Гуманистический подход, в русле которого проведено наше исследование семейного определения курсантов, их психологической готовности к браку, предполагает создание условий роста их семейного самосознания, осознания готовности к браку, освобождение от штампов, копинговых реакций в решении экзистенциальных проблем, связанных с построением семьи, оказание поддержки развитию понимания, рефлексии, ответственности, эмпатии к другому человеку. На основании выделенных в констатирующем эксперименте детерминант семейного самоопределения нами был построен спецкурс по поддержке психологической готовности к браку у курсантов, проведен формирующий эксперимент.

Семейное самоопределение военнослужащих (курсантов и офицеров) осуществляется в системе взаимодействия объективных и субъективных условий, которые составляют множество индивидуально–психологических и социально–психологических факторов, определяющих (детерминирующих) процесс семейного самоопределения и один из его ведущих компонентов – психологическую готовность к браку. Их влияние исследовалось и зафиксировано в работах Н.П. Решетовой, И.А. Козловой, Н.Л. Москвичёвой, В.В. Форсова, Т.А. Семькиной, В.С. Торохтий, О.М. Епхиева и других, изучавших семьи военнослужащих. Эти и некоторые другие факторы были выявлены и в ходе нашего исследования.

Наиболее важным фактором, по нашему мнению, является, *образ жизни* военнослужащих, который выступил предметом научного анализа в работах Торохтия В.С., Милорадова Н.А., Богатырёва Е.Д., Глебова и других.

В процессе нашего эмпирического исследования [4] мы обнаружили влияние на ССО курсантов *особенностей их жизнедеятельности в период учёбы в ВВУЗе*, к которым относятся: редкие увольнения во время учёбы, преобладающий мужской состав учебного заведения, закрытость учебного заведения, неопределённость относительно места распределения после учёбы и т.п. Было выявлено, что семейный очаг для курсантов играет большую роль, а каким он будет – зависит и от партнёра по браку, и от того, насколько серьёзно военнослужащий отнесётся к выбору партнёра, принятию решения о браке, какой смысл он вкладывает в ценность семьи, семейной жизни; требования к будущей семье обусловлены особенностями образа жизни курсанта и службы офицера, т.е. семейное самоопределение военнослужащих имеет профессиональные особенности.

Детерминантами готовности к браку выступают два основных фактора: личностный и социальный. И если в настоящее время в семьях среди гражданского населения социальный фактор утрачивает свое былое доминирующее влияние (традиции, закон, нравы), например, на готовность к браку (Обозов Н.Н., 1997), то у военнослужащих несколько иная закономерность: социальная специфика профессии остаётся важным мотивом создания семьи; по-прежнему сильна функция преемственности поколений, сохранения военных традиций и ритуалов.

С точки зрения физиологии, возможность сознательной выработки психологической готовности (в том числе, к браку) основывается, прежде всего, на функциях второй сигнальной системы, которая в единстве первой, обеспечивает постановку цели субъектом, осуществляемое им планирование, сознательное влияние на процесс настройки и развёртывания готовности в ходе де-

тельности (общения и взаимодействия с другими).

В процессе семейного самоопределения периодически может возникать *дефицит* готовности к следующему его этапу, в результате того, что каждый новый этап несёт в себе новые требования, а прежних знаний, умений, навыков, способов, приемов, операций (осознания и действия), планирования, осуществления сознательного выбора и т.п. недостаточно для решения новых и более сложных (чем на предыдущих этапах) задач. В личностном и духовном плане субъекту еще нужно проделать какие-то важные шаги – прочитать художественную и научную литературу, овладеть теми или иными навыками общения, продвинуться в понимании себя и другого человека, интенсифицировать рефлексивную работу и т.п. Дефицит может наблюдаться в каком-либо одном компоненте семейного самоопределения (когнитивном, эмоциональном, операциональном) или в нескольких сразу. Успешность ССО заключается в своевременном устранении дефицита до перехода к следующему этапу.

*Семейное самоопределение* – социально детерминированный процесс. Еще в конце XIX в. основатель французской социологической школы - Э. Дюркгейм, полагал, что психика человека, его сознание социально обусловлены. Брак, с его точки зрения, представляет собой «социальный факт», следовательно, человек, готовящийся к нему и пребывающий в нем, испытывает на себе влияние «коллективных представлений» о браке.

Процесс семейного самоопределения начинается с раннего детства и длится на протяжении всего периода активности деятельности человека. Образ «Я», и в целом, «Я-концепция» в процессе семейного самоопределения видоизменяется, совершенствуется, обогащая (либо обедняя, в случае деградации личности) ресурсы субъекта деятельности. В семейном самоопределении – сложном многоступенчатом процессе человек, как создающий себя субъект, на каждом из его этапов открывает в себе и для себя, а также и для «Другого» (любимого человека) новые горизонты развития, самосовершенствования, формирует в себе устойчивое положительное отношение к созданию собственной семьи. На этот процесс оказывают влияние социально-психологические факторы – внешнее окружение, традиции, стереотипы, социальные установки в больших и малых группах, в художественной литературе, в СМИ, в военной части, имидж военнослужащих у девушек, а также зона ближайшего развития, на которую необходимо опираться в обучении и воспитании будущего семьянина. Этот процесс может стать более осознаваемым, регулируемым. Психолог – специалист в области межличностных, семейных отношений может оказать психологическую помощь и поддержку в ССО курсантов, оптимизировать этот процесс, сделать его более осознаваемым и управляемым для самого субъекта.

Механизм оптимизации готовности к браку представляет собой совокупность средств, процессов, способствующих переводу его потенциальных ресурсов в актуальные.

Под «готовностью к браку» мы понимаем интегративное личностное образование, которое формируется в процессе социализации с детства в виде установки или системы социально-психологических установок, определяющих эмоциональное отношение к образу жизни и ценностям супружества, решению вопросов, связанных с созданием собственной семьи. В него включаются: положительная направленность на создание семьи, которая воспринимается и переживается как ценность, потребность в осуществлении семейного самооп-

ределения с учётом своих возможностей, степень сформированности необходимых для принятия решения и выбора партнёра знаний и умений, адекватная самооценка значимых качеств личности, позволяющих в совокупности успешно решать задачи семейного самоопределения, готовность взять на себя роль семьянина и ответственность за неё.

Зритнёва Е.И. выделяет три уровня готовности к семейной жизни, выбрав в качестве основания степень выраженности качеств и знаний, необходимых для семейной жизни: 1 уровень (базовый) содержит осведомлённость в предстоящей деятельности, элементарные прикладные знания; 2 уровень (средний) характеризуется способностью реализовывать приобретённые знания, умения и навыки, положительное отношение к деятельности, повышение требовательности к себе; 3 уровень (высокий) характеризуется готовностью к браку как устойчивым личностным образованием, определяет возможность успешно выполнять деятельность - стержневым качеством личности является отношение к семье как ценности; ценностные ориентации регулируют выполнение роли семьянина [3, с.87].

Таблица 1.

## Компоненты готовности к браку и их психологическое содержание

<i>Когнитивный компонент</i>	<i>Эмоционально-мотивационный</i>	<i>Операциональный компонент</i>	<i>Психофизиологический компонент</i>
- рефлексия; - самооценка; - способность планировать, делать выбор, принимать решения; - Образ Я- семейно-определяющегося	- способность любить; - эмпатия; - эстетическая культура чувств; - мотивы, желания, установки; - ответственность - направленность на создание и сохранение семьи; - ценностные ориентации;	- коммуникативные умения; - умение разрешать конфликты; - знания (правовые, педагогические, хозяйственные и т.п.)	- половая конституция; - особенности Ц.Н.С.; - физическое и психическое здоровье; - брачный возраст; - возможность рождения детей;

Эта типология была использована нами для построения модели уровней готовности к семейному самоопределению военнослужащих.

Сама структура компонентов готовности носит устойчивый формально динамический характер, который не зависит от субъективных и объективных факторов ситуации и деятельности.

На основе анализа исследований по готовности к разным видам деятельности и учёта специфики образа жизни военнослужащих в факторе «готовность» мы выделяем следующую структуру: *когнитивный, эмоционально-мотивационный, операциональный и психофизиологический компонент*.

Компоненты готовности связаны между собой и взаимообусловлены.

Не все они могут быть развиты одинаково и в полной мере присутствовать у того или иного субъекта, на последовательно разворачивающихся и сменяю-

щих друг друга этапах ССО. На первый план могут выходить разные компоненты готовности - в этом проявляется её динамичность. Готовность обогащается за счёт появления новых и инволюции старых мотивов, изменения значимости отдельных компонентов в структуре готовности. Проявление готовности зависит от ситуации, осуществляется в деятельности и общении, фиксируется в поведении, трансформируется в личностные качества. На основании теории и определения личности С.Л. Рубинштейна, можно предположить, что внешние - социально-психологические факторы, влияющие на готовность к браку и в целом, выступающие условиями ССО военнослужащих, являются причинами, преломляющимися через внутренние условия – индивидуальные и личностные качества семейно-определяющегося субъекта. Результат этого преломления, в свою очередь, влияет на социально-психологические факторы, таким образом, кольцо детерминации замыкается. В этом обнаруживает себя активность самоопределяющейся (в том числе в семейном плане) личности.

Одной из задач нашего эмпирического исследования было выявление социально-психологических факторов, влияющих на готовность к браку, а также особенностей содержания наиболее дефицитных моментов готовности.

Исследование проводилось в четырех группах: курсанты, студенты – девушки, женатые офицеры, замужние военнослужащие – женщины (всего обследовано 447 человек). Влияние социально-психологических факторов на процесс готовности мы исследовали с помощью разработанных нами анкет «Готовность к браку» (для каждой группы был подготовлен свой вариант анкеты с учётом гендерной и возрастной специфики).

Для измерения личностных качеств готовности к браку были использованы следующие методики: «Ценностные ориентации» М.Рокича, тест 16-РФ Кеттелла, тест самоактуализации Э. Шострома, (в адаптации Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз и М.В. Латинской), «Уровень субъективного контроля» (УСК) Роттера - Бажина, «Индивидуальная мера рефлексивности» А.В. Карпова, «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда. При анализе подробнее остановимся на группе курсантов, а данные по другим группам будем использовать выборочно, чтобы «оттенить» некоторые важные, на наш взгляд, особенности ССО. В исследовании по самооценке готовности к браку приняли участие 50 курсантов 4 курса социологического факультета Военного университета.

Таблица 2

Самооценка курсантов готовности к браку

Ранги по «необходимости»	Ранги в наличии	Качества	Баллы Средние
1	6	взаимная любовь	3,66
2	1	ответственность	4,08
3	9	психологическая совместимость	3,34
4	10	материальная готовность	3,24
5	2	устойчивые ценностные ориентации	3,86
6	7	терпение	3,50
7	3	самостоятельность	3,80
8	4	уверенность в себе	3,78
9	5	эмоциональная зрелость	3,76
10	8	умение планировать	3,5

Из таблицы видно, что некоторые, занимающие первые места в ряду качества, необходимые для готовности к браку, по оценке курсантов, у них самих находятся в дефиците. Методом кластерного анализа с 50% долей факторов было определено, что к первой группе (два человека) относятся опрошенные, наиболее уверенные в себе, но ниже среднего оценивающие остальные свои качества. У двадцати человек (40%) показатель «умение планировать» - выше среднего, но другие показатели - ниже среднего уровня. Двадцать шесть человек (52%), по всей вероятности в большей степени готовы к браку, так как оценивают свои качества выше среднего уровня.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что задача психологической поддержки заключается в том, чтобы показать курсантам, что материальное (материальная обеспеченность, наличие квартиры и т.п.), конечно, важно в жизни, но не должно превосходить и «перекрывать» духовное. Важно правильно расставить приоритеты, дать возможность осознать их. Для того, чтобы психологически грамотно прогнозировать, моделировать процесс построения своей семьи, необходимо развитие ответственности, рефлексивности, способностей планировать, осознавать цель, последствия решения (выбора), а также осуществление реальных шагов в семейном самоопределении. Качество «умение планировать» в ряду «необходимых» для готовности к браку курсанты ставят на 10 место, а в самооценке - на восьмое.

На основе анализа самооценки готовности к браку курсантов мы обнаружили наличие некоторых дефицитов, рассогласования между идеальным и реальным рядом в оценивании своей готовности к браку (по показателям «взаимная любовь», «психологическая совместимость», «материальная готовность»).

С помощью анкет мы исследовали влияние социально-психологических факторов на семейное самоопределение. Информационными блоками анкетирования, выявляющего социально-психологические факторы семейного самоопределения военнослужащих выступали мнения курсантов по поводу того, готовят ли их к браку в семьях; какие и в какой степени родительские предписания (установки) влияют на готовность курсанта к браку. Курсанты отмечали факторы, ускоряющие принятие решения о браке; стереотипы девушек о профессии офицера и семейной жизни с ними; мотивы, влияющие на процесс выбора невесты; знания и умения, необходимые для готовности к браку; желательный материальный уровень и некоторые демографические данные.

Результаты ответов на вопрос «Готовят (готовили) ли Вас к браку в семье?» приведены в таблице №3.

Таблица 3

Готовят ли (готовили) Вас к браку в семье?

Группы	Да %	Нет %
Девушки	56	44
курсанты	16,6	83,4

По результатам анкетирования, большинство курсантов (83%) считают, что родители не готовили их к браку. Очевидно, это одна из причин того, что курсанты не чувствуют себя готовыми к браку. На вопрос: «Влияют ли родители на готовность к браку?» больше половины курсантов (64,3%) ответили:

«Скорее «нет», чем «да»»; 10,2% считают, что действуют вопреки родительским предписаниям (действуют наоборот): 25% курсантов ответили положительно на вопрос о влиянии родителей на готовность к браку: из них -6,6% выделили ответ – «сильно повлияло»; и 18,3% -

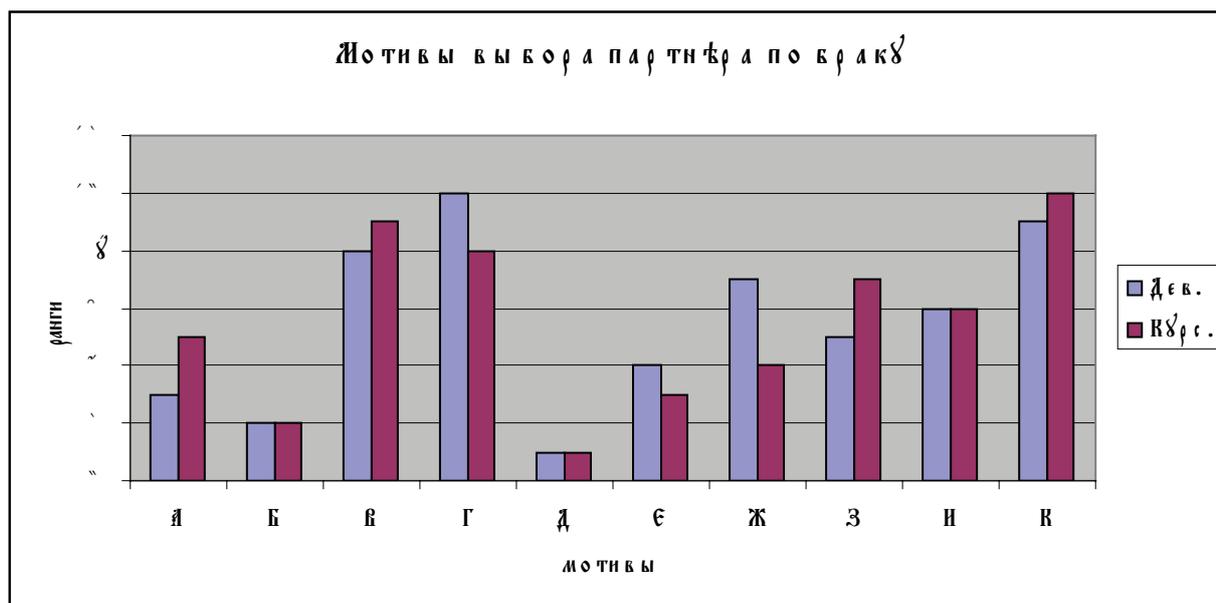
Таблица 4

Влияют ли родители на готовность к браку?

Группы	Повлияло сильно	Скорее «Да»	Скорее «нет»	Действовал наоборот
девушки	0	36	64	0
курсанты	6,6	18,3	64,3	10,8

Количество респондентов, полагающих, что родители не влияют на их готовность к браку, одинаково в группе курсантов и девушек (64%). А считающих, что «скорее «да», чем «нет»», у девушек почти в два раза больше (36%) по сравнению с курсантами.

В результате анкетирования было выявлено, какой мотив является ведущим при выборе партнёра по браку. Предложенные группе курсантов и девушек мотивы брачного выбора необходимо было проранжировать по значимости от 1 до 10.



А – мнение родителей;

Б – собственное желание вступить в брак;

В – мнение друзей, сокурсников;

Г – необходимость заключения брака перед распределением;

Д – взаимная любовь;

Е – решение бытовых проблем;

Ж- необходимость регулярной половой жизни;

З – повышение статуса;

И – для уверенности в себе;

К – страх одиночества;

Рис.1 Мотивы выбора партнёра по браку в семейном самоопределении

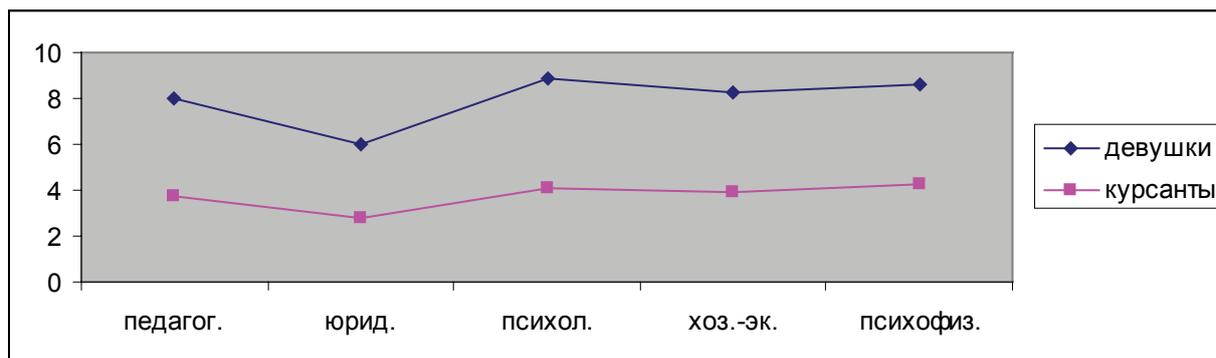
Ранжирование мотивов выбора партнера по браку курсантами и девушками свидетельствует о том, что, не смотря на проявляющуюся самостоятель-

ность в выборе партнёра, мнение родителей всё же отмечают и курсанты, и в значительно большей мере, девушки. Родительские предписания, ожидания, установки влияют на семейное самоопределение.

В процессе пилотажного исследования в ходе бесед мы выявили у курсантов их мнение о наличии стереотипов у девушек по поводу профессии военнослужащих и личностных качеств курсантов: «профессия офицера не престижна», «жена офицера - это призвание», «армия прививает хорошие качества», «они самостоятельны и ответственны», «военные – очень примитивные, всё по команде». Представление об этих стереотипах, очевидно, влияет на самооценку курсантов по готовности к браку (правы ли курсанты в своих представлениях о стереотипах девушек? Это уже другой вопрос). Одной из задач нашего исследования является изучения особенностей и содержания рефлексии курсантов в ССО – т.е. как курсанты смотрят на себя глазами девушек, оценивают себя с их точки зрения. На основании анкетирования мы можем сделать вывод о том, что представления о стереотипах девушек о военнослужащих при условии их значимости, фиксации в сознании, рефлексии на них курсантами в процессе ССО выступают факторами, влияющими на этот процесс. Курсанты «похвалили» себя в глазах девушек, приписывая им стереотип о своей самостоятельности и ответственности в большей мере, чем представители других групп – 72%, при этом они в минимальной степени отмечали стереотип «военные – очень примитивные, всё по команде» -13%. В то же время курсанты намного опережают все группы в приписывании девушкам стереотипа о непрестижности профессии офицера – 75%, и 60% - отметили стереотип «всю жизнь по гарнизонам мыкаться». Только 30% девушек воспроизвели этот стереотип.

Мы также попытались выяснить с помощью анкеты, какие факторы, по мнению респондентов, *ускоряют формирование решения о готовности к браку*. Оказалось, что курсанты отмечают влияние следующих факторов: «жилищная проблема» (68,8%), «потребность регулярной половой жизни» (40%), «удалённость некоторых гарнизонов» (33%) «традиция ехать с женой по распределению» (30%), «невозможность выбора места службы» (25,5%), «воспитание в семье военнослужащих» (23%) и «продвижение по карьерной лестнице» (24%). Таким образом, подтверждается наше предположение о том, что готовность к браку зависит от особенностей профессии, службы военнослужащих. Образ жизни военнослужащих, их профессиональная деятельность (в т.ч. явления организационно – правового плана) являются важными социально-психологическими факторами и выступают его особенностью. Что же касается курсантов, то они, скорее всего, в своём большинстве ещё не готовы к браку в силу нерешённости жилищно-бытовых проблем, отсутствия определённости в будущей стабильной намечаемой жизни, небогатого опыта построения межличностных отношений с противоположным полом.

Это предположение подтверждают и полученные нами результаты соотношения уровней готовности молодёжи в операциональном плане - (Рис.2). На каждый вид знаний в анкете было заложено по три вопроса и три варианта ответа на них: 0 баллов, если знаний по данному компоненту нет; 1балл, если некоторые знания присутствуют; 2 балла, если есть уверенность в своих знаниях.



**Рис.2** Уровень развития знаний, необходимых для готовности к браку

Наиболее высокий балл знаний в сферах, необходимых для готовности к браку (педагогической, юридической, психологической, хозяйственно-экономической и психофизиологической) поставили себе девушки (и, согласно результатам, представленным в табл. 3, родители в большей мере готовят их к браку). Курсанты отстают от девушек практически по всем показателям готовности к браку, за исключением оценки по психофизиологической готовности. На рассогласование в мнениях о готовности к браку юношей и девушек, очевидно, влияет такой устойчивый социокультурный стереотип воспитания, что девочку надо готовить к браку, а для мальчика главное - карьера. Дефицит знаний подростки и юноши восполняют за счет информации, получаемой в СМИ, в дружеских беседах на темы интимных отношений с «более продвинутыми» в этих вопросах товарищами.

По результатам анкетирования обнаруживает себя недостаточно высокая оценка молодёжью своих юридических знаний, примерно на одном уровне с нею - сфера педагогических, хозяйственно-экономических и психофизиологических знаний. Выше всего оцениваются психологические знания.

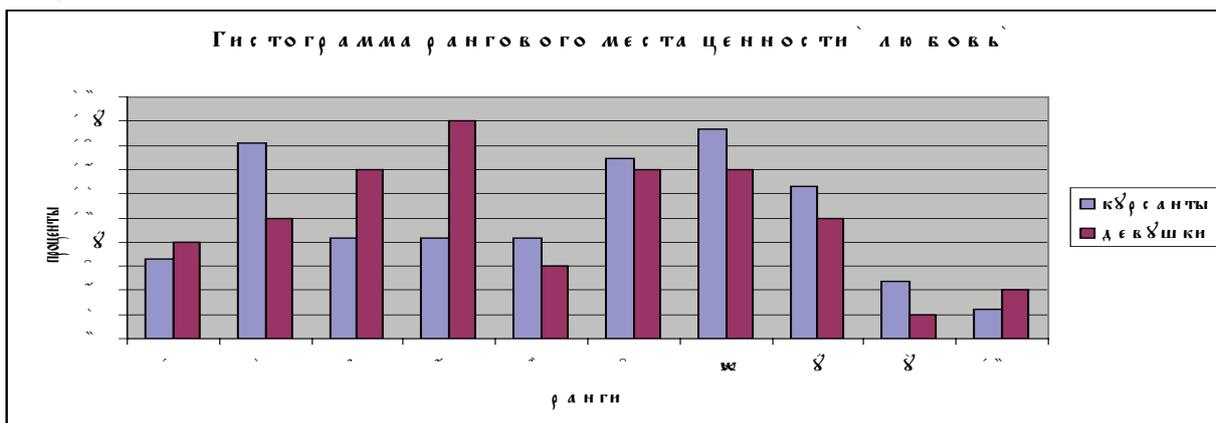
Таким образом, по результатам анкетирования можно сделать вывод, что готовность курсантов к браку невысокая по сравнению с девушками их возраста.

Изучение готовности к браку военнослужащих осуществлялось и с помощью метода «Семантический дифференциал». Для того, что бы выявить характер успешности ССО, мы нашли «индекс расхождения» между «Я-здесь и теперь» в семейном самоопределении и «Я-идеальное» в семейном самоопределении. Для этого шкалы «Семантического дифференциала» (53 шкалы) и «Ценностных ориентаций» (20 шкал) - всего 73 шкалы прокоррелировали, используя критерий Стьюдента. Были получены следующие результаты. Наибольшая неудовлетворённость процессом собственного семейного самоопределения (показателями которой является значительное расхождение реального Я с идеальным) наблюдается у курсантов. Не совпадения на самом высоком уровне ( $p=0,000$ ) прослеживается по 36 шкалам. Как показывает анализ расхождений, курсантам не хватает «опыта», «готовности», «смелости» и «уверенности в себе». Они хотели бы стать более «коммуникабельными», «общительными», «сильными» и «верными», «любящими», «ухаживающими», «альтруистами». Они также отмечают в себе недостаток «целеустремлённости» и «сознательности», «умения планировать», «лидерских качеств», «карьеризма» и «способности обеспечивать». Что касается ценностных ориентаций

курсантов, то значительное расхождение их идеала с реальностью ( $p=0,000$ ) наблюдается в параметрах: «интересная работа», «развлечения» и «свобода»; на уровне значимости ( $p=0,01$ ) - «ориентация на счастье других», «альтруизм» и «умение планировать».

Если сравнивать молодёжную выборку, то противоречий (рассогласований) между «идеальным» и «реальным» Я в ССО у девушек в два раза меньше, чем у юношей, тем не менее они хотят быть более опытными, смелыми, сильными, страстными, верными, принимающими, но при этом не уступать в самостоятельности, целеустремлённости, самореализованности, сознательности, в умении планировать и делать карьеру. В ценностных ориентациях 100% совпадение идеала и реальности у девушек наблюдается в показателях «любовь», «обеспеченность», «наличие верных друзей», «самоактуализация», «жизнерадостность», «ответственность».

Следует отметить, что готовность к браку у юношей и девушек отличается в соответствии с половой принадлежностью. Причём характер различий наиболее ярко отражается в ценностях: «любовь», «счастливая семейная жизнь». Если посмотреть на гистограмму рангового места ценности «любовь», то мы увидим, что 18% девушек ставят эту ценность на 4-е место, около 14% - на 3-е, 6-е, и 7-е место.

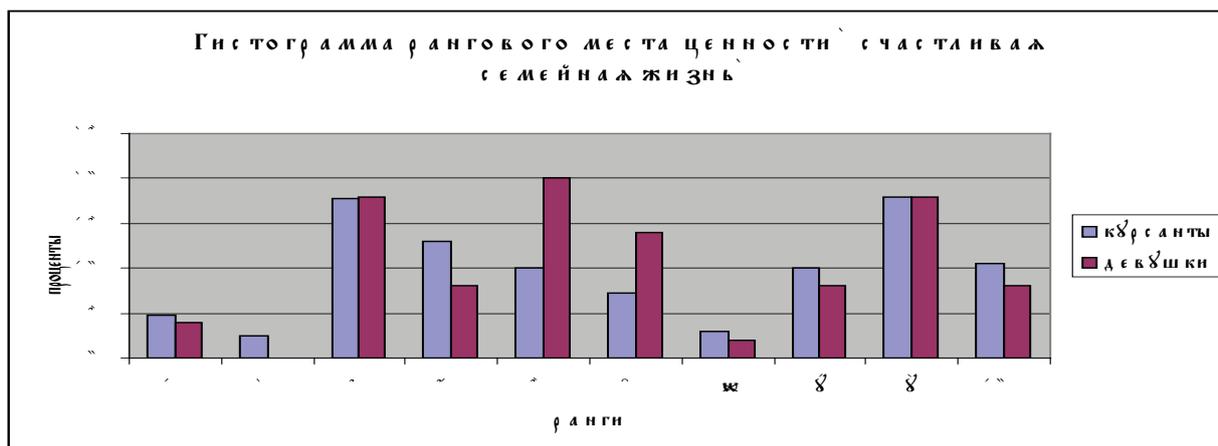


**Рис. 3 Место ценности «любовь» в самоопределении курсантов и девушек**

Только 10% ставят эту ценность на 2-е место, столько же на 8-е. На первом месте «любовь» - у 8% респондентов.

У курсантов ранговое место ценности «любовь» по сравнению с девушками смещается с приоритетных позиций: 18% «любовь» ставят на 7-е место, чуть меньше (16%) - на второе и шестое места. На 1-е, 3-е, 4-е и 5-е места ценность «любовь» ставят примерно 8% респондентов.

Ниже приводится гистограмма рангового места ценности «счастливая семейная жизнь» в самоопределении курсантов и девушек.



**Рис.4.** Место ценности «счастливая семейная жизнь» в ССО курсантов и девушек.

Из гистограммы следует, что на первое место эту ценность ставят меньший процент респондентов (5%) как среди курсантов, так и среди девушек. Мнения в обеих группах совпадают, когда около 18% курсантов и девушек ставят ценность «счастливая семейная жизнь» на 3-е и 9-е места.

Как мы видим, явные предпочтения отдаются ценности «любовь», ценность «счастливая семейная жизнь» отстаёт в приоритетах и ожиданиях. Молодёжь очевидно полагает, что если есть любовь, то будет и счастливая семейная жизнь. Сначала любовь (её ожидают в первую очередь, она не требует ответственности, в отличие от счастливой семейной жизни).

В целом на основании исследования можно сделать вывод о том, что психологическая готовность военнослужащих к браку выступает значимой компонентой, социально-психологическим фактором успешности субъекта в семейном самоопределении. Происходящие изменения полоролевых функций в российской в семье (К. Аккерман, Н.В. Гаврилова, Н.Н. Обозов) усложняют этот процесс. Если исследования Н. Обозова, проведенные в 80-е годы, свидетельствовали о том, что замужество воспринималось женщинами в качестве одного из основных путей самореализации (что подтверждено в проведенном нами исследовании среди современных женщин-военнослужащих), однако, далеко не все современные девушки (в нашем исследовании – студентки) так считают. Очевидно, современная молодежь пытается построить новую модель брака, в которой женщина наравне с мужчиной хочет самореализации в профессии и не торопится выходить замуж, рожать детей.

Несмотря на то, что общие тенденции института брака в стране (более поздний брак, прагматизм, стремление к личной реализации и т.п.) влияют и на современных курсантов, однако, организационно-правовые факторы, связанные с профессионально-служебной деятельностью военнослужащих (неопределённость при распределении, прогнозирование служебных трудностей, образ жизни военнослужащих), а также, социокультурные факторы, ориентирующие молодёжь на стремление к терминальным ценностям «любовь» и «счастливая семейная жизнь», сохраняют необходимость постановки и решения курсантами задачи *более раннего* формирования семьи в отличие от гражданских сверстников. Этот факт влияет на содержание и динамику семейного самоопределения военнослужащих, что отражается на их готовности к браку,

не смотря на то, что существуют дефициты во всех компонентах готовности, по сравнению с девушками их возраста. Дефициты готовности при их осознании мотивируют на самосовершенствование, способствуют развитию процесса семейного самоопределения. У военнослужащих выявлены свои особенности, определяющиеся образом жизни военнослужащих во время учебы и профессиональной деятельности: существенное влияние, конечно же, оказывает семья, родительские установки, детство, окружение, социальные стереотипы, т.е. межличностные и социально-психологические факторы.

### **Литература**

1. Бурлачук В.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М., Медицина, 1998.
2. Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России. Автореф. докт. дисс. по педагогике. М., 2007.
3. Зубкова Е.А. Ведущие ценностные ориентации супругов и проблема удовлетворённости семейной и трудовой жизнью // Вестник МГОУ, Серия «Психология и педагогика», №1, 2006.
4. Иванова Е.Н. Семейное самоопределение военнослужащих // Соискатель. Приложение к журналу «Вестник военного университета». 2007, №1, С.101-112.
5. Коростылёва Л.А. Психологическая самореализация личности: брачно-семейные отношения. Автореф. докт. дисс. по психологии. СПб, 2000.
6. Кочкарова Ф.Я. Психологическая готовность студентов к созданию семьи. Автореф. канд. дисс. по психологии. Карачаевск. 2006.

Вислова А.Д.

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЛЮДЕЙ ПО ПРИНЦИПУ «СВОЙ-ЧУЖОЙ» В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и экспериментального изучения психологических механизмов формирования критерия «свой-чужой» у детей в контексте внутрисемейного взаимодействия. Автор на репрезентативной выборке 285 семей Кабардино-Балкарии выяснила потенциальные возможности семьи по формированию доверительности, влиянию межличностных отношений и поведенческих реакций на развитие доверия к миру у детей.

Ключевые слова: внутрисемейное взаимодействие, психология семьи, доверительность в межличностных отношениях, детско-родительские отношения.

*Vislova A.D.*

## «FRIEND OR FOE» RECOGNITION OF OTHER PEOPLE DURING CHARACTER DEVELOPMENT OF CHILDREN

Abstract. The article provides the results of theoretical and empirical researches of psychological mechanisms that form «friend or foe» recognition in the context of family relationships. Using data gathered from the experimental group of 285 families author found out some ways to form more trustful child-other people and child-the world relationships.

Key words: a family interaction, psychology, family, intimacy in interpersonal relationships, child-parent relations.

Все более углубляющиеся процессы демократизации российского общества способствуют тому, что население постепенно освобождается от предвзятости, неверных стереотипов мировосприятия и поведения. Проблемы социальной жизни находят все более объективную представленность в общественном сознании. Однако все еще велико влияние неверных установок, устаревших взглядов на культурные различия.

Любая «инаковость» по-прежнему рассматривается не в качестве естественной характеристики партнера по социальному, политическому или культурному диалогу, а как индикатор, сигнализирующий о том, что речь идет о враге, диалог с которым бессмыслен или даже опасен (11). И способность воспринимать не только «своих», но и «чужих» без предубеждения является актуальной проблемой общества. Отсутствие этой способности ведет, как правило, к различным отклонениям в развитии. Дифференциация людей на «своих» и «чужих», по нашему мнению, это проблема соответствия - несоответствия мнений, взглядов и убеждений.

Общепринято, что другой человек воспринимается в качестве «своего» в том случае, если он обладает свойственными самому себе чертами личности или же связан родственными, близкими отношениями, совместной работой, общими убеждениями.

«Чужой» - это посторонний человек, не связанный родственными отношениями или же имеющий взгляды, убеждения и интересы, противоречащие

собственным. «Свой» человек, внутренне отдалившийся, утративший душевную близость и взаимопонимание переходит в разряд «чужих» людей. В этом случае человек в какой-то степени становится «чужим» среди «своих» (13).

Существование «своих» и «чужих» не является противоестественным: люди рождаются в определенной социокультурной среде, усваивают язык, традиции и обычаи своего народа, придерживаются тех ценностей, норм поведения, которые соответствуют принятым в данном сообществе и обладают сходными с ними признаками внешности. Именно поэтому всегда существует риск противопоставления «своих» и «чужих».

Опасность заключается в том, что «чужие» - это объекты негативных оценок и враждебных установок, тогда как «свои» являются предметом позитивных установок, причем это одобрение имеет не критический характер. При этом «чужие» находятся социально ниже «своих» (Adorno, 1959). Более того, «враждебная триада» - гнев, отвращение и презрение - составляет эмоциональный фон, который выключает «чужого» из принятых моральных и этических норм и категоризирует социализированное зло (6).

Доказано, что психика человека содержит инстинкты самосохранения и сохранения своего потомства, в соответствии с которыми происходит деление окружающих людей на «своих» и «чужих» (14). С этими инстинктами связано и то, что человек более лояльно относится к «своим» и проявляет настороженность, а иногда и враждебность к «иным».

Враждебное отношение к «чужим» приобретает особое значение в подростковом возрасте, когда идет интенсивный процесс взросления. Как правило, в этот период усвоение социокультурных норм и ценностных ориентаций идет довольно сложно и неоднозначно. Наряду с тем, что подросток испытывает потребность быть признанным в референтной группе и активно стремится быть «своим», он осознает необходимость сохранения своего «Я». И в этой ситуации возникает проблема определения границ «допустимого-недопустимого»: как сохранить индивидуальность и автономность и при этом соответствовать социально приемлемым формам поведения?

«Я» есть особый мир существования, предполагающий других, но не отождествляющийся с ними. «Я» перестает существовать, когда внутри существования ему не дано существования Другого, оставаясь в себе безвыходным и в этом его социальность. «Я» познает себя как продукт собственной активности, которая возможна лишь при наличии Другого (2). Фиксация восприятия других людей на уровне «свой-чужой» не позволяет дифференцировать качества партнера по общению, порождает настороженность, недоверчивость, негативизм, недоброжелательность, замкнутость, неспособность вникнуть в его реальные качества, понять его как человека. «Чужого» можно и обидеть, и нанести ему какой-либо иной ущерб - все позволительно, другое дело «свой», но и он легко может стать «чужим». У некоторых людей фиксация этого уровня может сохраняться в течение всей жизни.

В наиболее яркой форме это проявляется в группах подростков с девиантными формами поведения, где особенно четко противопоставляются «свои» и «чужие». Для таких подростков характерно отсутствие собственного устойчивого мировоззрения, собственной шкалы ценностей, которые в этом возрасте заменяются «групповой» картиной мира и групповыми ценностями. Как пишет С. Гурски, подросток гораздо менее ориентируется на себя самого (или на родителей, по при-

чине характерного для этого возраста негативизма), чем на группу сверстников с присущими ей нормами, ценностями и моделями поведения (4).

Деление на враждующие группировки по принципу «свой-чужой» представлено и в уголовном мире. Суть его - «своих» всячески защищать, «чужих» - притеснять и эксплуатировать. Появление в «зоне» враждебных группировок, придерживающихся разных криминальных ценностей, норм, традиций, сразу же ведет к возникновению борьбы за власть. В прошлом, чтобы избежать этого, членов разных группировок направляли для отбывания наказания в «свои» колонии. В современных условиях в связи с активизацией национализма этот «закон» возродился и используется на иной - националистической базе. В «зоне», как и в обычном армейском подразделении, состоящем из лиц разных национальностей, господствовать будут представители той национальности, которая составляет большинство: это - «свои», а остальные - «чужие» (10).

Характерна такая фиксация и для социальных общностей низкого уровня развития, где «чужой» является «табу». Она становится естественной основой и для идеологического ее насыщения с формированием «образа врага», стремлением объяснить любые неудачи действиями «вредителей». (7). Так, тревожные данные получены при ответе на вопрос о том, как часто молодые люди настроены агрессивно по отношению к другим людям. Около 80% в той или иной степени охарактеризовали свое поведение агрессивным по отношению к другим людям. Здесь стоит заметить, что окружающие к молодым людям относятся, по мнению самих опрошенных, менее агрессивно, чем они к окружающим (73%).(5).

Именно поэтому, особое значение приобретает мысль Д.Б. Эльконина о том, что «первое, что мы должны воспитать у наших детей и что развивается на протяжении всего детства - это потребность детей в человеке, в другом человеке, сначала в матери, отце, затем в товарище, друге, в коллективе и, наконец, в обществе» (8). Содержание этого утверждения можно обозначить в качестве задач воспитания здоровой личности, которой чужды стереотипы, предубеждения, ксенофобии и другие формы негативного восприятия «чужих», которые лежат и в основе возникновения риска наркогенного заражения.

Иррациональные предрассудки против других людей закладываются еще в раннем детском возрасте. По мнению Э. Эриксона в детстве происходит страшная вещь - «на конкретных примерах «чужих», на которых не следует походить, чтобы быть принятым своим кругом, показываются те потенциальные черты, которые ребенок должен научиться мысленно представлять, чтобы их не повторять».

Никакие нормы и правила не могут быть взяты в готовом виде, они должны «прорасти» вместе с взрослением каждого конкретного ребенка.

Именно в контексте семейного взаимодействия ребенок научается не только дифференцировать людей по принципу «свой-чужой», но и адекватно воспринимать признаки различия. Семья дает первые уроки, которые служат основой для устойчивого развития зрелой, самоактуализирующейся личности.

Благорасположение и доверие не только к «своим», но и «чужим» людям не возникает на пустом месте. В реальных житейских ситуациях, как справедливо замечает Г. Оллпорт, происходит «формирование аффилиативного взгляда на жизнь», через «сочетание врожденных качеств и обучения»(9). И в этом процессе многое зависит от наблюдательного участия взрослых, их стремле-

ния подмечать и фиксировать в сознании ребенка любые действия, содержащие элемент нравственности.

Хотелось бы поделиться некоторыми воспоминаниями из детства, которые созвучны теме нашего обсуждения. Здоровое восприятие разнообразия мира и культурных различий, необходимость достойного отношения к уникальности и неповторимости каждого человека, ценности его существования воспитывались в контексте реальных жизненных ситуаций.

Школьные годы проходили в удивительно живописном месте Кавказа, недалеко от величественного Эльбруса. Известно, что в недалеком прошлом этот регион был местом паломничества туристов со всех концов света, несмотря на так называемый «железный занавес». В большинстве, это были путешественники-«дикари» из разных республик СССР, которые на «авось» ехали в отпуск отдохнуть с семьей. Случалось, что в летнее время въезд в ущелье, ведущее в район Приэльбрусья, закрывали на карантин в связи с какими-то заболеваниями животных. В этих случаях, ветеринарная служба жестко контролировала ситуацию и никого не пропускала в возделенный район ледниковых источников. Отец был одним из первых ветеринаров, хорошим специалистом и гостеприимным человеком. Помнится, как с наступлением темноты отец возвращался с дежурства в сопровождении каких-нибудь «горе-туристов», которые не только не знали местности, особенностей культуры людей, на ней проживающих, но не знали, что делать с «карантинным режимом». Как заведено на Кавказе, будучи детьми, мы не позволяли себе перечить родителям. Как только во дворе появлялись гости, мы сразу отправлялись спать. Тем временем, мама кормила, поила гостей, стелила им чистую постель в специально отведенной гостевой комнате. И это не было связано с какими-то меркантильными соображениями. Утром следующего дня, когда гости готовились продолжить свой путь, мы имели возможность видеть их, а если среди них оказывались наши сверстники, то непременно обменивались адресами. В результате таких контактов, в школьные годы мы переписывалась со сверстниками из разных городов России и Украины, что расширяло сознание, обогащало культуру, облегчало становление нашей идентичности. Вспоминается случай, когда отец по нашей просьбе повез нас с сестрой на своем новеньком мотоцикле в то место Приэльбрусья, где остановились афроамериканцы (нам не терпелось увидеть людей африканского происхождения). Когда мы издалека увидели катающихся на роликах «темнокожих» туристов, отец сказал: «Я понимаю, что вам интересно, но неприлично «глазеть» на людей. Не поворачивайте голову и не оглядывайтесь. Я еще раз развернусь и проеду мимо них - у вас будет возможность увидеть их ближе». Мне представляется, что отец, сам того не осознавая, преподнес нам урок этической культуры, обозначил границы дозволенного. Иными словами, наряду с тем, что «любопытство не порок», мы должны были усвоить, что мир Другого человека должен быть уважаем.

Человек - продукт своего времени и его формирование в онтогенезе осуществляется в соответствии с той моделью, которая имеет место в обществе. Дифференциации людей по принципу «свой-чужой» предшествует формирование образа Другого. В психологии принято считать, что потребность в Другом является базовой потребностью человека. По С.Л. Рубинштейну, именно Другой человек выступает непременным условием жизни. Как отмечал Л.С. Выготский, основным источником развития ребенка является материальная и духовная культура внешнего мира, которая раскрывается взрослым в процес-

се общения и совместной деятельности, то есть удовлетворение потребностей ребенка пролегает через отношение к Другому.

Потребность взаимного узнавания является врожденной потребностью, как считает Э. Эриксон. По его мысли неудовлетворенность этой потребности может причинить ребенку непоправимый вред - «погасить его тягу к получению впечатлений», столь необходимых для развития. Автор эпигенетической концепции развития личности Э. Эриксон утверждает, что именно события первого года жизни формируют у ребенка «основу доверия» или недоверия в отношении внешнего мира. При этом очень важно, чтобы соотношение между базовым доверием ребенка к миру и базовым недоверием складывалось в пользу первого.

Первый опыт узнавания ребенок получает еще в младенчестве в процессе взаимодействия со значимыми людьми, и в первую очередь, с матерью. Данный опыт расширяется, когда в поле зрения появляются другие. Однако, по мнению, А.Адлера, наиболее значимым в социализации является опыт взаимоотношений с матерью.

Это утверждение соотносится со словами Э. Эриксона о том, что мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обращения с ним, который совмещает в себе чувствительную заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре. Проявление интереса к Другому, при котором малыш внимательно смотрит и реагирует на голос, а также эмоциональный отклик на появление Другого и его стремление заслужить одобрение выявлены М.И. Лисиной.

В раннем возрасте происходит также развитие способности к различению того, «что такое хорошо и что такое плохо» с точки зрения взрослых. Исходя из этого, можно предположить, что и первые «азы» нравственности ребенок начинает постигать столь же рано. Правильно сформированная потребность человека в другом человеке является важнейшим основанием нравственности. Стабильные отношения к окружающему миру в целом закладываются как функция стабильности, предсказуемости и доброжелательности отношений ребенка с близкими людьми.

Вместе с тем, потребность человека в другом человеке может не только «возвышаться», но также и деградировать, «выхолащиваться» или оставаться неразвитой. При этом ее фиксация на каком-либо промежуточном уровне искажает психическое развитие человека (7). Рассуждая о значимости толерантности, Г. Оллпорт указывает на то, что для детей, обладающих этим качеством, имеется устойчивость к неопределенности, и для них не обязательна определенная и структурированная ситуация. Сталкиваясь с ограничениями, они не впадают в панику... Если все идет не так, нет необходимости обвинять других: можно нести ответственность самому, не впадая при этом в панику»(8).

По мнению М. Уолцера, толерантность как установка включает в себя ряд возможностей. Первая - отстраненно-смирненное отношение к различиям во имя сохранения мира. Вторая - позиция пассивности, расслабленности и равнодушного отношения к различиям между людьми. Третья - признание того, что «другие» обладают правами, даже если их способ пользования этими правами вызывает неприязнь. Четвертая - открытость в отношении других, любопытство, даже уважение, желание прислушиваться и учиться. Пятая - вос-

---

---

торженное одобрение различий. Способность понять и принять несоответствие Другого (читай, «чужого»), обладающего нетипичными свойствами, культурными стандартами и умение взаимодействовать с ним является признаком социально-психологической зрелости.

Критерий «свой» и «чужой» в понимании ребенка появляется в результате становления его личности. Как выше указывалось, критерий «свой» и «чужой» нами определяется как проблема соответствия-несоответствия. В свою очередь, доверительность является социально значимой характеристикой, которая определяет такой способ принятия различий, который исключает любые конфронтации с Другими.

Э. Берну принадлежат слова о том, что «на ранней стадии развития ребенок воспринимает всех как «волшебных» людей». Но мы догадываемся о том, какое разочарование его ждет впереди, если учесть, что в процессе своего развития рано или поздно он столкнется со сложной дилеммой «свой-чужой». И вполне оправдано, думается, наше понимание того, что «выпестовывание» «волшебных» людей, способных проявлять эмпатию к Другим, вне зависимости от их внешних признаков, религиозной и национальной принадлежности – приоритетная задача современной семьи и системы образования.

Доверительное отношение не только к «своим», но и «чужим» призвано оградить подрастающее поколение от любых форм дискриминации, особенно по религиозному и национальному признаку. Опишем случай, который произошел несколько лет назад. Автору довелось разбираться с внуком ситуацию, связанную с дилеммой «свой-чужой».

Внук-дошкольник играл с соседскими мальчиками, старшими по возрасту и чтобы не обидеть его, те старались играть «на его уровне». Через какое-то время вышла мать одного из мальчиков и по-армянски обратилась к своему сыну. Мартин стал свидетелем их диалога. Ребенок говорит на кабардинском и русском языках, иную речь ранее ему не доводилось слышать. Внук подбегает к бабушке и изумленно вопрошает: «Ты знаешь, что Роберт говорит на другом языке?! Нет, не на нашем языке, а *на совсем-совсем непонятном!*». Он был еще больше удивлен, когда выяснилось, что кроме него об этом знают все. В доме нашлась большая карта мира, которую ему предложили принести и развернуть. Яркая палитра красок карты помогла объяснить Мартину, что наш мир очень многообразен. Это позволило дать ребенку поверхностное представление о том, где он живет, кто его ближайшие соседи, а кто живет поодаль – в других краях, областях и странах. Тогда его очень заинтересовали Индия и Китай. Ему удалось объяснить, что люди иногда меняют свое место жительства по разным причинам. Вот и Роберт не живет в Армении, потому что родители когда-то решили жить в его любимом городе. Но чтобы все его понимали, он говорит на русском языке. Его любопытство еще больше возросло, когда он узнал, что среди мальчиков, с которыми он играет, есть балкарцы, евреи, хотя все они говорят на русском языке. Позже, когда перед поступлением в школу его повезли в Москву, то теоретические познания мира, которые были освоены с помощью карты, дополнились реальным осознанием того, что окружающая нас среда является многоликой. Когда он стоял возле Большого театра, и ему рассказывали о его всемирном значении, неподалеку проходила экскурсия англоговорящей группы. Он согласился на предложение подойти к ним ближе – посмотреть на них и послушать их речь. Бабушка старалась опередить перевод вопросов, задаваемых туристами гиду и растолковать их суть внуку. При

этом намекнула, что если бы он выучил английский язык, то имел бы возможность спросить туристов о том, из какой страны они приехали, как живут и чем занимаются их дети. Он огорченно вздохнул. Но когда она сказала, что знание английского языка позволило бы ему понимать почти половину жителей планеты, внуком овладело волнение: «А ты все языки знаешь?» – не то спросил, не то предположил он. Важнее было другое - в его маленькую душу запали зерна, которые позволят позитивно воспринимать культурное разнообразие мира. Им овладело любопытство больше узнать о народах, населяющих Землю. И в очередной раз, когда он проявил инициативу поработать с картой мира, его внимание обратили на то, как можно определить какие флаги соответствуют тем или иным странам. Спустя некоторое время, Мартин с гордостью демонстрировал всем свои познания об отличительных особенностях жителей Европы, Азии, Африки, а также стран Востока. Он пытался выучить некоторые слова из речи ребят, говорящих на других языках и радовался, когда те хвалили его за хорошее произношение. Думается, что эти моменты являются профилактической «прививкой» от ксенофобии. И очень важно, чтобы этот интерес к Другим у него не погас, а наоборот, развивался и позволил ему в процессе взросления успешно интегрироваться в социум, в который мы пытаемся внедрить принцип единства непохожих людей, преодолеть проблему жесткой дифференциации людей на «своих» и «чужих» без особых на то оснований.

А.Г. Асмолов поясняет значение толерантности: «Когда вы встречаете иного, вы не сводите его к общему знаменателю, а признаете ценность инаковости» и предлагает «поразиться и понять, что инаковость каждого..., возможность иных логик, иных действий» (1)

В ходе исследования, посвященного изучению механизмов формирования критерия «свой-чужой» у детей в контексте внутрисемейного взаимодействия, было опрошено 285 семей в Кабардино-Балкарии.

Результаты исследования получены на репрезентативной выборке: представлены разные районы республики, соответствующие основным национальным признакам, пол, возраст, семейное положение, стаж семейной жизни, количество детей в семьях и их возраст. Так, подавляющее большинство опрошенных - женщины (71,13%). Мужчины-респонденты составили около 30%. Возрастной срез респондентов представлен следующим образом: родители в возрасте 40-49 лет составили 35,4%; 30-39 лет - 27,5%; 50-59-летние - 14,3% и 25-29-летние - 12%. Значительная часть опрошенных (93%) состоит в браке. При этом у 80% респондентов брак однонациональный, у 14% - межнациональный. Национальный состав обследованных выглядит следующим образом: русские - 38%; кабардинцы - 27%; балкарцы - 26%; другие национальности - 4,8%. Примечательно то, что большинство респондентов имеет значительный стаж семейной жизни: у 26,8% он составляет свыше 21 года, 16-20 лет - отмечается у 24,4%, 10-15 лет - указывается 16,84%, 6-9 лет - имеют 12,71%, от 1 до 5 лет - у 17%.

Целью данного исследования было выяснить потенциальные возможности семьи по формированию доверительности, влиянию межличностных отношений и поведенческих реакций на развитие доверия к миру у детей. Исходя из цели исследования, был сформулирован ряд конкретных задач:

- изучение представлений родителей о том, как дети относятся (должны относиться) к «своим» и «чужим»;
- выяснение особенностей родительского воспитания и межличностного

взаимодействия в семье, а также способностей разрешения возникающих проблем;

- выявление уровня сформированности в семье умений бесконфликтного взаимодействия с другими людьми;

- описание и анализ психологических условий, способствующих формированию доверительности у детей в семье; влияние особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений на доверительность детей.

В качестве основы исследовательской работы была выдвинута гипотеза о том, что фундаментальные основы доверия к миру формируются в детском возрасте в семье.

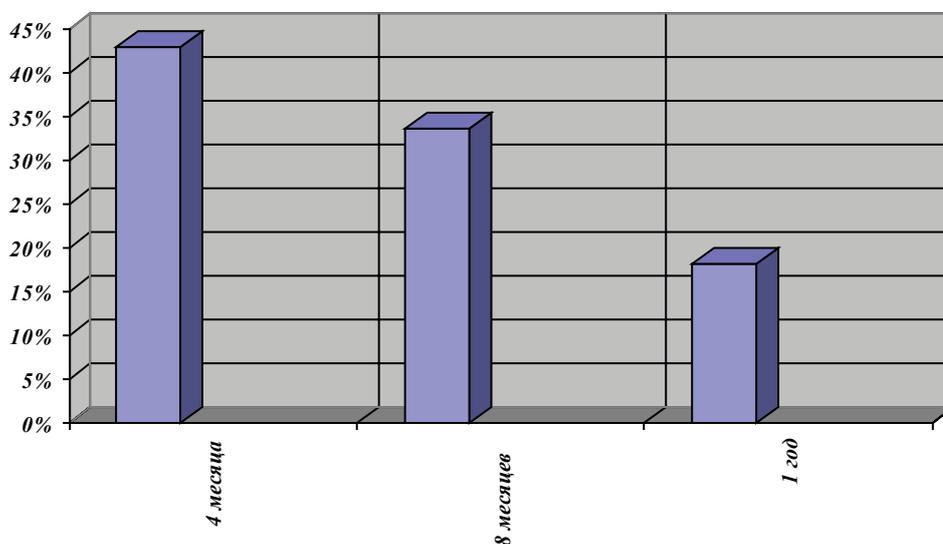
Полученные результаты подвергались компьютерной обработке с использованием методов статистической обработки данных.

В анкету были включены вопросы относительно различий между людьми и особенностей их восприятия детьми:

- в каком возрасте дети начинают различать «своих» и «чужих» людей; на какое различие дети не обращают внимание;
- как дети воспринимают различия между людьми; если ребенок отрицательно воспринимает различия между людьми, то каким образом он реагирует на них;
- в каком возрасте дети перестают бояться и обращать внимание на «чужих» людей;
- по каким признакам дети определяют «своих» и «чужих»;
- в каком возрасте дети больше всего боялись «чужих» и у кого из детей проявлялась большая чувствительность к ним.

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, показали, что, по мнению опрошенных респондентов, между людьми существуют определенные различия, которые могут проявляться во внешности, в манере одеваться, в поведении и т.д. Респонденты считают, что, с раннего возраста дети начинают замечать эти различия и способны отличать «своих» от «чужих» уже в возрасте 1 года.

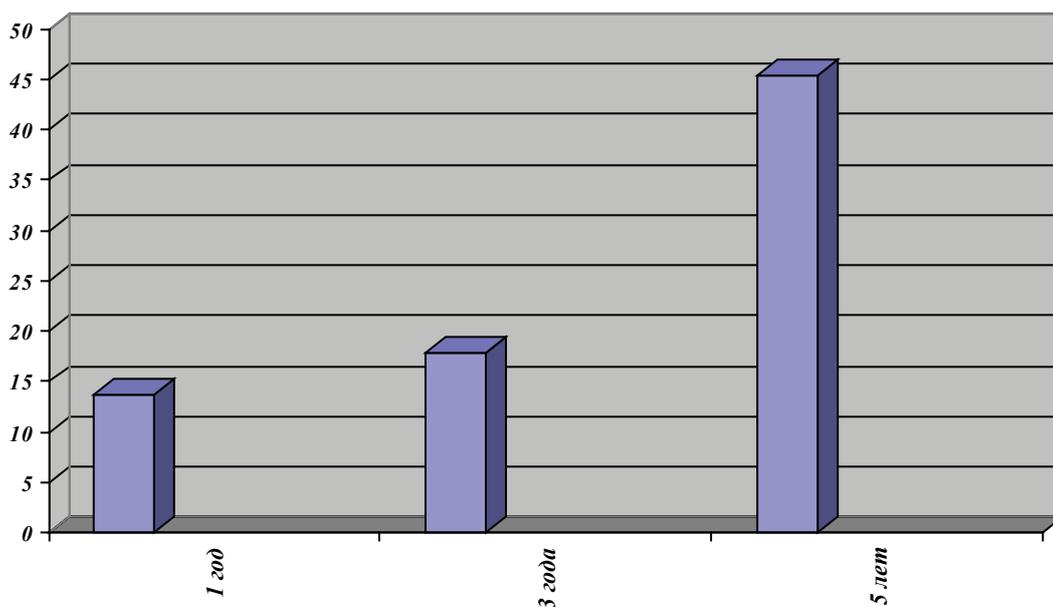
#### *Представления родителей о том, с какого возраста дети начинают различать «своих» и «чужих».*



При этом особое значение придается разговору, мимике лица и жестам. Среди опрошенных превалирует мнение о том, что дети меньше всего внимания обращают на одежду, внешние признаки и реагируют на поведение людей. Восприятие детьми различий между людьми, по мнению 33,33% респондентов находят положительным, в то время как 23,71% считают отрицательным, и 31,62% отмечают безразличное отношение. Половина опрошенных полагает, что при отрицательном восприятии различий между людьми дети держатся ближе к родителям. Остальные утверждают, что дети реагируют плачем и попыткой дистанцироваться от посторонних людей. «Дети перестают бояться «чужих» людей в возрасте пяти лет» - признают менее половины респондентов.

По свидетельству большинства респондентов собственные дети проявляли наибольшую чувствительность к «чужим» людям в возрасте до трех лет, более четверти связывают это с возрастным периодом от 4 до 5 лет. Сформулировать свое мнение затруднились 8%, в то время как остальные называют другой возраст.

*Мнение родителей относительно возраста детей, когда они перестают бояться «чужих» людей*



В результате нашего исследования мы пришли к выводу о том, что:

- Именно семья, где ребенок обретает первый опыт взаимодействия с людьми, учится оценивать и ценить окружающий мир, должна закладывать основы его позитивного восприятия как «своих», так и «чужих».
- Роль родителя обязывает формировать не только «базовое доверие к миру», но и предвзятую любую возможность возникновения предвзятого отношения к «чужим».
- Воспитывать детей необходимо в понимании того, что люди различаются, и эти различия сами по себе ничего негативного не несут. Другие - «чужие» - не обязательно должны соответствовать собственному восприятию и пониманию образа, смоделированного самим человеком.
- Деформированное восприятие картины мира формируется тогда, когда в

сознание растущего человека закладывается представление о том, что к «своим» следует относиться благожелательно и даже рисковать жизнью ради них, а к «иным» - проявлять нетерпимость.

Известен принцип гештальтистов: «Я живу в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям. А ты живешь в этом мире не для того, чтобы соответствовать моим. Ты - это ты, а я - это я. И если нам случится найти друг друга - это прекрасно». Этот принцип, на наш взгляд, провозглашает доверительное отношение как к «своим», так и «чужим». И если «зона ближайшего развития» будет следовать соответствующим принципам, то это позволит создать оптимальные условия становления личности ребенка, которой будут чужды многие пороки современного общества, связанные с неоправданно жесткой дифференциацией людей на «своих» и «чужих».

### **Литература**

1. Асмолов А.Г. Формирование установок толерантного сознания: что могут СМИ?// Век толерантности.2003. Выпуск 5. С.8.
2. Белых С.Ю. Проблема Я и Другого /Толерантность и проблема идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции.Ежегодник Российского психологического общества. Т.9. Вып.4. / Отв. ред. Н.И.Леонов, С.Ф Сироткин -Ижевск, 2002. - С.6-8.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Минск, 2000.
4. Гурски С. Внимание, родители: наркомания! М.: Профиздат., 1989 – 128 с.
5. Завражин С.А. Подростковая делинквентность: транскультурная перспектива // Социологические исследования. 1995. № 2. С. 128
6. Ениколопов С. Агрессивные установки личности, истоки фобий в конфликтных ситуациях // Век толерантности. – М., 2001. – № 3-4. – С. 52–59
7. Колесов Д.В. Эволюция психики и природа наркотизма. – М., 1991. – 312 с.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 2007.
9. Оллпорт У. Гордон. Природа предубеждения.
10. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. – М., 1998. – 324 с.
11. Романенко Л.М. Лики российской толерантности. (Размышления участницы симпозиума)//Полис.-2002.-№6.- с. 175-180.
12. Скрипкина Т. П. Один из возможных подходов к анализу доверия в отношении детей со взрослыми // Личность и семья. – М., 1981. – С. 199–211.
13. Толковый словарь живого великорусского языка / Сост. В. И. Даль. Т. IV – М., 1955. – С. 402.
14. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. статей. М.:Изд.МПСИ; Воронеж:Изд.НПО «МОДЭК»,2002.- С.28.
15. Уолцер М. О терпимости. – М.: Идея-пресс, 2000.

Мазирка И. О.

## **ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ВЕРБАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЕВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, СТРАДАЮЩИХ ДУШЕВНЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ)**

Аннотация. В статье анализируются личностные характеристики героев художественной литературы, страдающих эпилепсией. На основе этих характеристик формируются соответствующие экзистенциальные концепты.

Ключевые слова: индивидуальные особенности личности, экзистенциальная психология, психолингвистика, психология искусства, контент-анализ.

*Mazirka I.O.*

## **FICTION CHARACTER SUFFERING FROM MENTAL ILLNESSES VERBAL DESCRIPTION**

Abstract. In the article fiction characters suffering from epilepsy personality traits are analyzed. These character traits determine the corresponding existential concept formation.

Key words: personality, personality, existential psychology, psycholinguistics, psychology of art, content analysis.

Взаимодействие личностных подструктур указывает на преобладание персоналистского подхода к анализу научной литературы, не противопоставленного экзистенциальному жизненному подходу к анализу творчества, опирающегося на позиции Жана Поля Сартра в поисках пограничных пунктов духа и психических состояний, реализуемых в творческой деятельности человека (Гройсман А.Л. 2003)

В знаменитом романе «Преступление и наказание», являющемся образцом русской классической литературы, выдающийся русский писатель Ф. М. Достоевский поставил вопрос, до сих пор не решённый людьми, и составляющий этическую проблему человеческой совести. Это смежная проблема, интегративно разрабатываемая психологами, лингвистами и философами, являющаяся «стыковой» темой поисков личностной и экзистенциальной проблематикой научного знания (Шумский В. Б. 2007, Петренко В. В. 2005, Фрейд З. 1991, Гройсман А. Л. 2003, Мелехов Д. Е. 1999) Словами главного героя Родиона Раскольникова он спрашивает, кем должен быть человек: тварью дрожащей или Наполеоном. Это уже проблема XXI века. Написанный в 1866 году роман «Преступление и наказание» до сих пор остаётся одной из самых читаемых в мире книг. Обратимся к тексту романа и процитируем знаменитый монолог-размышление Раскольникова: «Мне надо было узнать тогда, и поскорее узнать, вошь ли я, как все, или человек? Смогу ли я переступить или не смогу! Осмелюсь ли нагнуться и взять или нет? Тварь ли я дрожащая или право имею...» (Достоевский, 2005, с.448)

В эпилоге книги при рассмотрении приговора судебные следователи отме-

тили следующие, не поддающиеся сомнению обстоятельства, которые свидетельствуют о наличии болезненности и нищеты студента Раскольниковва ещё до совершения преступления: «Болезненное и бедственное состояние преступника до совершения преступления не подвергалось ни малейшему сомнению». (Достоевский, 2005, с. 572)

Следствием объективно были отмечены и позитивные поступки Раскольникова, подтверждённые свидетельскими показаниями. Ими стали два положительных эпизода. Во-первых, во время пожара Раскольников вытащил двух маленьких детей, при этом сам получил ожоги. Во-вторых, во время происшествия с Мармеладовым Раскольников вызвал доктора, заплатил ему, отблагодарил помогавших ему людей, сообщил фамилию потерпевшего, чем удовлетворил полицейских, и доставил потерпевшего домой, оплатив все расходы.

Ведь в процессе чтения романа мы убеждаемся в абсолютной бедности Раскольникова. Вот свидетельство из письма матери: «Что было со мною, когда я узнала, что ты уже несколько месяцев оставил университет за неимением, чем содержать себя». (Достоевский 2005, с.35)

Его психическое состояние довольно неустойчиво: почти все время как читал Раскольников письма матери, «лицо его было мокро от слез; но когда он кончил, оно было бледно, искривлено судорогой, и тяжёлая, желчная злая улыбка змеилась по его губам». (Достоевский, 2005, с. 45)

Теперь мы видим, что наряду с сентиментальностью происходит сосудодвигательная реакция, сопровождающаяся судорогами и сменой настроения. В этой психосоматической реакции мы можем заподозрить эпилептоидное состояние, которое автор дальше уточняет. Достоевский описывает далее импульсивное поведение Раскольникова, сопровождающееся стереотипными персеверативными вопросами. Достоевский описывает продромальное, предшествующее эпилептическому приступу состояние: «Нервная дрожь перешла в какую-то лихорадочную; он чувствовал даже озноб; на такой жаре ему становилось холодно. Как бы с усилием, начал он, почти бессознательно, по какой-то внутренней необходимости всматриваться во все встречавшиеся предметы, как будто ища усиленно развлечения, но это плохо удавалось ему, и он поминутно впадал в задумчивость». (Достоевский, 2005, с. 60)

Далее Достоевский описывает болезненные сны Раскольникова, со свойственной эпилептикам яркостью и визуализацией подробностей: «В болезненном состоянии сны отличаются часто необыкновенной выпуклостью, яркостью и чрезвычайным сходством с действительностью. Слагается иногда картина чудовищная, но обстановка и весь процесс всего представления бывают при этом до того вероятны и с такими тонкими, неожиданными, но художественно соответствующими всей полноте картины подробностями, что их не выдумать наяву этому же самому сновидцу, будь он такой же художник, как Пушкин или Тургенев. Такие сны, болезненные сны всегда долго помнятся и производят сильное впечатление на расстроенный и уже возбужденный организм человека». (Достоевский, 2005, с. 61)

В последующих эпизодах не только романа «Преступление и наказание», но и в материалах романа «Идиот» Достоевским приводится клинически достоверный материал, касающийся как его собственной психопатологии, так и героев его произведений, страдающих эпилепсией. Эти рассуждения стыкуются с данными профессиональных психиатров о взаимосвязи клинических

проявлений с проблемами духовной жизни человека, а также с тайнами его творческой деятельности. Интересно рассуждение Д. Е. Мелехова о влиянии психопатологии на гениальность и одарённость творца. Причём, если психиатр Мелехов видит связь одарённости с клиническим развитием синдромов, то другой психиатр *Шумский В. Б. видит проблему не в персонологической направленности, рождающейся у творца психопатологии, а в экзистенциальной онтологической картине мира.*

Далее следует подробное описание чудовищных снов. Хотя Достоевский - не врач, но он как художник образно дает нам представление о предстоящих эпилептических приступах, которые являются предвестниками большого развернутого эпилептического припадка: «Вдруг далеко, шагов за двести от него, в конце улицы, различил он толпу, говор, крики... Замелькал среди улицы огонек. «Что это такое?» Раскольников поворотил вправо и пошел на толпу. Он точно цеплялся за всё и холодно усмехнулся, подумав это, потому что уж наверно решил про контору твёрдо знал, что сейчас все кончится». (Достоевский, 2005. С. 188)

Достоевским описано также сочетание импульсивных поступков с негативными, отказными реакциями героев. Так, объяснение в любви с Дуняшей: «Я Вас помню и люблю» сопровождается отказными реакциями: «Оставьте меня одного! Я так решил еще прежде... А теперь, когда любите меня, откажитесь... Иначе я Вас возненавижу, я чувствую... Прощайте!» (Достоевский, 2005, с. 333)

Такие импульсивные реакции, как правило, проявляются амбивалентными тенденциями, что опять же характерно для эпилептических состояний.

В другом эпизоде Достоевский описывает смену подъемов настроений и энергии противоположными качествами депрессий и апатии:

«Даже тоска прошла, ни следа давешней энергии, когда он из дому вышел, с тем «чтобы все кончить!» Полная апатия заступила ее место» (Достоевский, 2005, с. 84)

В эпизоде, когда Раскольников увидел утопленницу, у него возникли мысли о самоубийстве: «Что ж это исход! - думал он, тихо и вяло идя по набережной канавы. - Все-таки кончу, потому что хочу... Исход ли однако? А все равно! Аршин пространства будет, - хе! Какой, однако же конец! Неужели конец? Скажу я им иль не скажу? Э... черт! Да и устал я: где-нибудь лечь или сесть бы поскорей! Всего стыднее, что очень уж глупо. Да наплевать и на это. Фу, какие глупости в голову приходят...» (Достоевский, 2005, с. 184)

В эпилоге было заявлено многими свидетелями давнишнее ипохондрическое состояние Раскольникова, засвидетельствованное доктором Зосимовым, что способствовало заключению, что Раскольников непохож на обыкновенного убийцу и к величайшей досаде защищавших его, сам преступник не пробовал защищать себя. Все странности и особенные обстоятельства дела были приняты во внимание. «Приговор однако ж оказался милостивее, чем можно было ожидать, судя по совершенному преступлению, и, может быть, именно потому, что преступник не только не хотел оправдываться, но даже как бы изъявлял желание сам еще более обвинить себя. Все это окончательно способствовало смягчению участи обвиненного». (Достоевский, 2005, с.573)

Качественный анализ вербальных характеристик индивидуальных особенностей личности героев Ф.М. Достоевского был дополнен количественным анали-

зом. Использовался традиционный для психологических исследований контент-анализ. Несмотря на всю деструктивную направленность текстов описывающих психическую болезнь героев, нами были выявлены по 10 ситуаций, раскрывающих как негативный, так и позитивный экзистенциальный конструкт (образ мира) героев Достоевского. Экспертами по выделению типичных ситуаций выступили 5 докторов филологических наук Центра психолингвистики и теории коммуникации ИЛиМК МГОУ. Методика контент-анализа проводилась по схеме Q-сортировки, предполагающей использование шкалы жесткого распределения (см. табл.) из девяти пунктов: пункт 1 соответствует минимальной степени интенсивности измеряемого признака, а пункт 9 — максимальной степени интенсивности. Цель здесь состоит в том, чтобы просто ранжировать (упорядочить) все суждения вдоль единой оценочной оси. Эксперту давалась определенная жесткая квота на каждую категорию шкалы (то есть ожидаемое число слов или фраз, которые должны быть им отнесены к данной категории), а затем ему предлагалось распределить заданный набор терминов так, чтобы установленные квоты не нарушались. Квоты основаны на предположении, что колебания в интенсивности слов и фраз должны укладываться в рамки нормального распределения (когда изучаемые случаи максимально сосредоточены в средней части шкалы, а по мере продвижения к ее полюсам их число равномерно убывает). Эксперты, таким образом, вынуждены были давать относительные оценки конкретным словам и фразам (случаям), относя их к определенным категориям шкалы [7]. В результате были получены следующие данные (см. табл.).

Таблица

Результаты контент-анализа с использованием методики Q-сортировки по определению взаимосвязи индивидуальных особенностей и экзистенциального конструкта (образ мира) личности (на примере 10 ситуаций вербальной характеристики героев Достоевского, в средних, цветом отмечены статистически значимые различия на уровне  $p < 0,01$  по круговому фи-критерию Фишера)

	Шкалы Q-сортировки*							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Позитивный экзистенциальный конструкт (образ мира)	7,4	6,8	8,0	4,3	4,4	4,9	6,0	3,1
Негативный экзистенциальный конструкт (образ мира)	7,3	6,6	8,2	6,7	7,2	5,3	6,4	4,2

\* *Примечание:* шкалы Q-сортировки: 1 - наличие болезненности и нищеты; 2 - позитивные поступки; 3 - неустойчивость психического состояния

4 - судороги и смена настроения; 5 - поведение, сопровождающееся стереотипными персеверативными вопросами; 6 - болезненные сны; 7 - сочетание импульсивных поступков с негативными, отказными реакциями; 8 - мысли о самоубийстве.

Итак, раскрытие измененных личностных концептов и языковой картины мира Раскольников свидетельствует о смешанной психопатологии, называемой в современной психиатрии ядерным, то есть комплексным психозом (это может быть шизофрения, маниакально-депрессивный психоз, эпилепсия и прочие «большие психозы», извращающие картину мира и разрушаю-

щие личностные концепты Раскольников, что привело его к бредовым идеям, обусловившим преступление. Причины, которые привели к разрушению у героя концептов личности и картины мира являются как наследственными ввиду деструктивности психогенетического концепта, так и приобретенными в течение жизненного пути ввиду взаимодействия с макро и микросоциумом (негативный экзистенциальный концепт).

Как мы отмечали выше, Зигмунд Фрейд описал один из главных и используемых писателями психоаналитический механизм литературно-художественного творчества. Это механизм идентификации. Точно также и в описании личности героев романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевский подробно, художественно и научно достоверно описывает личность своего героя, идентифицируя не только психопатологию Раскольникова, но и его физическое нездоровье, эпилептическую болезнь, которой страдал и сам Достоевский.

Обратимся к исследованию известного психиатра, доктора медицинских наук, профессора Д.Е. Мелехова, который в своей работе «Психиатрия и проблемы духовной жизни» анализирует психопатологическую симптоматику и ее связь с творчеством Достоевского (цит. по книге «Экспедиция в гениальность». Изд-во «Новь», М, 1999, с. 402-407). Мелехов пишет: «Очень поучительным примером врожденной наследственной эпилепсии является болезнь Ф.М. Достоевского: гениальный писатель страдал ею с 15 лет... Это была относительно благоприятная по течению форма смешанной эпилепсии с редкими припадками эквивалентами, благодаря чему он до конца жизни сохранил творческие способности, хотя и страдал значительными дефектами памяти. Заболевание дало обострение в студенческие годы, а затем в период суда, смертного приговора, каторги и солдатской службы...» (Д.Е. Мелехов, 1999, с. 402).

По словам Мелехова «Будучи писателем автобиографическим, в своем творчестве Достоевский показал, в частности, и всё многообразие и противоречивость проявлений переживаний неуравновешенных типов человеческой личности... Он в ряде своих героев отразил и свои попытки осмыслить свою болезнь и опыт борьбы с болезнью». (Д.Е. Мелехов, 1999, с. 404).

Далее Д. Е. Мелехов в цитируемой работе пишет: «Из записных книжек Достоевского мы знаем, что к созданию образа Мышкина в романе «Идиот» он также подходил с четко осознанной задачей показать положительного героя в литературе, автор упоминает Дон Кихота, Пиквика, Жана Вольжана и считает их неудачными. А для выполнения поставленной задачи выбирает образ и судьбу человека, больного эпилепсией?!... При встрече его с обществом того времени начинают выявляться парадоксы: это - нездоровый человек с эпилептическими чертами характера и поведения, с преобладанием защитных, дефензивных черт с гиперсоциальностью. Его за необычность суждения и поступки, не стесняясь, в мире называют «идиотом». Но, в то же время он производит на окружающих неизгладимое впечатление: он покоряет самых разных людей своей человечностью, добротой и мудростью. Конечно, с точки зрения врачебной, он и в это время ремиссии не полностью здоров: его организация надломлена болезнью (как и сам автор, был, конечно, надломлен болезнью, хотя и не сломлен), его ранимость, сверхчувствительность к чужому горю и несправедливости окружающей жизни обрекают его на страдания.

Его душевный мир нарушается благодаря крайней ранимости, сензитив-

ности, что приводит в конце концов к рецидивам припадков, но в этой чуждой среде петербургского мещанства того времени он оказывается единственным человеком, кто сохраняет духовную независимость, поэтическую гармонию естественно проявляемых чувств». (Д. Е. Мелехов, 1999, с. 404)

Известный психиатр констатирует идентификацию писателя со своим героем Раскольниковым, то есть психогенетический концепт Раскольникова, «входящий в общую структуру предвестников припадка, сделанного автором, конечно же, на основе своего опыта и даже с точностью и полнотой медицинского документа». (Мелехов, 1999, с. 404)

В героях Достоевского мы видим черты двойственности и полярности в различных романах Достоевского у различных героев, будь то Раскольников и Порфирий Петрович в романе «Преступление и наказание», князь Мышкин и Рогожин в «Идиоте», или смиренный верующий старец Зосима, елейный Алеша Карамазов, или бунтарствующий Федор Карамазов в романе «Братья Карамазовы».

Вновь обратимся к мнению психиатра Д.Е. Мелехова, который определяет двойственность героев и как черту самого писателя, который компенсировал свою болезнь писательским трудом. Незадолго до смерти в итоговом письме он так анализирует свою двойственность: «Эта черта свойственна человеческой природе вообще. Человек, может, конечно, век двоиться и, конечно, будет при этом страдать... Надо найти в себе исход в какой-либо деятельности, способной дать пищу духу, утолить жажду его... Я имею у себя всегда готовую писательскую деятельность, которой предаюсь с увлечением, в которую влагаю все мои страдания, все радости и надежды мои, и даю этой деятельности исход». (Ф.М. Достоевский.

«Итоговое письмо» цитируется по статье Д.Е. Мелехова (Д.Е. Мелехов, 1999, с.407))

Достоевский вложил в слова князя Мышкина свои размышления над проблемой болезни и её значения в общем духовном опыте человечества:

«Он (Мышкин) думал о том, что в эпилептическом состоянии его была одна степень, когда (если только припадок проходил наяву), вдруг среди грусти, душевного мрака, давление - мгновениями как бы воспламеняло мозг, и с необыкновенным порывом разом напрягались все силы жизни. Ум, сердце озарялись необыкновенным светом, все волнения, все сомнения, все беспокойства как бы умиротворялись разом, разрешались в какое-то высшее спокойствие, полной ясной, гармонической радости и надежды, полной разума и окончательной причины (но это было только предчувствие той окончательной секунды, с которой начинается самый припадок). Эта секунда была, конечно, невыносима». (Д.Е. Мелехов, 1999, с. 405)

Д.Е. Мелехов считает, что необходимо следующим образом суммировать поучительное для врачей тел и души больных людей отношение Ф.М. Достоевского к болезни и борьбе с ней: «Больной гений! Всю сознательную жизнь борющийся с болезнью и преодолевающий её! Это находит отражение в дневниках Достоевского и его жены, в изданных его воспоминаниях и письмах, и в творчестве. Гениальность, конечно, не болезнь. Но болезнь гения является фактом большой художественной и духовной значимости, в особенности у Достоевского. Все его герои в их противоречивости и двойственности отражают его личный опыт, его удивительную, прекрасную и жестокую судьбу». (Д.Е.

Мелехов, 1999, с. 406)

Гениальность как основа профессионально-личностного концепта писателя пропитала все концепты его личностных подструктур, сделав их настолько чувствительными и эмпатичными, что его языковая картина мира отражала всё, что реально настолько глубоко, многоаспектно и многогранно, что он видел не только то, что видят другие, но он видел перед мысленным взором те детали, которые другим обычным людям недоступны, он видел причины и следствия событий, он, словно чувствовал биение сердца своего героя, словно мать чувствует биение сердца своего ребенка. Он видел то, что может увидеть художник-гений. Возможно, эта необычность и называется болезнью и её концептами... Трудно сказать. Но, думается, ни один учебник психиатрии не смог так ярко описать эпилептические припадки героя, как Достоевский, не только потому, что он страдал теми же болезнями, иначе каждый эпилептик был бы талантливым писателем. Прочитав произведения Ф.М. Достоевского, познакомившись с его трудной жизнью, проанализировав работы З. Фрейда и Д.Е. Мелехова, можно сделать вывод о том, что психогенетический концепт (жизнь писателя) при создании художественного произведения, герой которого страдает тем же психическим заболеванием, что и писатель, играет важную роль, так как помогает реалистично и достоверно до мельчайших деталей описать течение болезни, разрушения в личностных подструктурах героя и их детерминантах, а также извращения в языковой картине мира героя. Возможно, это происходит потому, что, как правило, судьба у этих писателей жестокая, такая же, как и у их героев, потому что они, имея неадекватную картину мира, не умеют приспособливаться и часто не хотят приспособливаться к макро и микросоциуму. Они ждут сочувствия и понимания, но у средних, особенно преуспевающих в социуме людей, другая картина мира и совершенно иначе устроена личностная концептосфера, поэтому они считают делинквентными, ненормативными не только людей психически больных, но и гениев, которые выше их, значительно выше духовно. Отсюда желание избавиться от гениев как физически, так и духовно. Писатели делают судьбу гения трудной, так, чтобы можно было его сломать, а еще лучше убить героя. Что остается гению, а тем более, если он болен? Изливать свои мысли на бумаге, создавая гениальные произведения, он, его душа и интеллект произрастают в героях; вся его концептосфера переходит в концептосферу героя, создавая мощный взрыв для среднего обывателя, тем более для умного читателя, именуемый катартическим концептом или катарзисом, связанным с очищением души от скверны лицемерия. Этому великому очищению способствует и мощный эстетический концепт, которым владеют такие гении-духовные гиганты, как Ф. Достоевский, Л. Толстой, Ш. Бронте и многие другие писатели. Они раскрывают жизненный путь (экзистенциальный концепт), личностную концептосферу своих героев так ярко и образно, что нам кажется, что они находятся рядом с нами, общаются с нами, смотрят нам в глаза. Этот эффект личностного присутствия достигается тем, что великий писатель прекрасно знает концептосферу читателя, умея выделить в них истинное, вечное и типичное. Он мастерски воссоединяет три концептосферы воедино, создавая свои произведения: концептосферу свою, читателя и героя. Он делает это настолько мастерски, что часто становится современным не только для своего века. Его книги читают с искренним восторгом через сотни лет. И еще одно, на наш взгляд, важное обстоятельство: когда писатель создает свои

произведения, он изливает свои мысли, все самое сокровенное, ему становится легче: уходят физическая и душевная боль. Её излечивает радость творчества, вдохновение. Эти мощнейшие эмоции «чистят» всю личностную концептосферу. Получают своё дальнейшее развитие и варианты психокоррекционных методик. Так, А. Л. Гройсман различает «терапию радости» как псевдотеатрализованный механизм оптимизации творчества, не связанный напрямую с уроками творческой классической психотехникой К. С. Станиславского, его последователей и его учеников.

### **Литература**

1. Мелехов Д.Е. Психиатрия и проблема духовной жизни //Экспедиция в гениальность – М.: Изд-во «Новь», 1999. – С. 402-407
2. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. Роман в шести частях с эпилогом. – М.: Изд-во Эксма, 2005. – 592 с.
3. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: Наука, 1991. – 312 с.
4. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: МГУ, 1988 – 280 с.
5. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: онтологическое и персонолистское направление. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М., 2007, №3 – с. 359-369.
6. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества. - М.: Когито-Центр, 2003. – 187 с.
7. Методологические и методические проблемы контент-анализа. Вып. 1-2. М.: Изд-во «Наука», 1973.

## РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Чуваткина Н.В., Зиньковская С.М.*

### ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ СТЕПЕНИ РИСКА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ МЧС

Аннотация. В данной работе дано понятие риска и перечислены факторы в опасных профессиях; рассмотрена классификация рисков. На основании полученных результатов сделаны выводы об индивидуальной оценке степени риска у студентов высшей школы МЧС.

Ключевые слова: степень риска, педагогическая психология, классификация рисков в профессиональной деятельности, управление рисками.

*Chuvatkina N.V., Zinkovskaya S.M.*

### THE RESEARCH OF THE INDIVIDUAL ESTIMATE OF THE RISK DEGREE OF THE HIGH SCHOOL OF EMERGENCY MINISTRY STUDENTS

Abstract. In this article the definition of risk is given and factors of hazardous professions are named: the classification of risks is examined. On the basis of the received results conclusion about individual estimate of the risk degree of the High school of Emergency Ministry students are made.

Key words: risk, educational psychology, classification of risks in their professional activities, risk management.

В последнее время понятие риска из сферы математического анализа теории вероятности и обыденной жизни (рисковый человек, рискованная операция и др.) прочно утвердилось в научно-практической сфере деятельности.

Под опасностью понимается возможность, угроза чего-нибудь опасного [6].

Происхождение термина «риск» не совсем ясно. Некоторые предполагают его арабское происхождение. В Европе оно встречается уже в средневековых источниках, поначалу относительно редко и в разных предметных областях, главным образом в мореплавании и морской торговле. Новолатинское «*risicum*» употребляется уже в конце XV века, однако в литературе, и уже заметно чаще, появляется гораздо позже с развитием книгопечатания: в толковых словарях примеры в области риска относятся к середине XVI века в Германии и второй половине XVII века в Англии [5].

В самом определении понятия «риск» заложена основа методологического выделения направлений исследований — оценки, анализа и управления риском, несмотря на то, что вплоть до настоящего времени в трактовке этого термина не существуют единого мнения. В современных научных концепциях общее понятие риска трактуется как «характеристика ситуации или действия, когда возможны многие исходы, существует неопределенность в отношении конкретного исхода, и, по крайней мере, одна из возможностей является нежелательной» [6]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова [6] риск опреде-

---

---

ляется кратко и достаточно близко отражает современное научное понимание и употребление этого термина: «Риск: 1. Возможная опасность. Идти на риск. Без риска. 2. Действие наудачу в надежде на счастливый исход. На свой риск или на свой страх и риск действовать (принимая на себя могущие произойти неприятности)». В этом определении заложены все основные элементы, которые входят в современные научные трактовки риска. В первую очередь — это опасность, неопределенность или случайность. Если нет опасности, то нет и риска. Для того чтобы существовал риск, необходима опасность, по крайней мере, нежелательность одного из возможных результатов или развития ситуации. Но в развитии ситуации заложена и неопределенность, связанная с недостатком нашего знания, имеющейся информации или предполагающая также другие, в том числе благоприятные, исходы. На результат могут влиять многочисленные случайные факторы, которые приводят к случайности реализации возможных исходов.

Первая трактовка риска, по Ожегову (возможная опасность), задает риск как состояние или ситуацию, вторая (действие наудачу в надежде на счастливый исход) — определяет риск как действие. Поэтому методологическая схема, выделяющая этапы оценки, анализа риска (в узком смысле) и управления риском, во многом опирается на различия в приведенных двух трактовках риска: оценка и анализ риска — это изучение состояния, ситуации с присущими признаками опасности, неопределенности и случайности, управление риском — это действие в условиях опасности, неопределенности и случайности.

В.И. Даль приводит определения слова *рисковать* и его образований с большим количеством примеров употребления (причем некоторые слова и фразы сейчас уже вышли из оборота или употребляются крайне редко): «*рисковать*, рискнуть: фрн. [risquer], пускаться наудачу, на неверное дело, наудачую, отважиться, идти на авось, делать что-либо без верного расчета, подвергаться случайности, действовать смело, предприимчиво, надеясь на счастье, ставить на кон (от игры)...» [2].

Понятие «риск» в настоящее время широко употребляется как в естественно-научных, общественных и гуманитарных дисциплинах, так и в быту. Содержание этого термина охватывает столь различные области реальной жизни человека и общества, что трудно выделить те из них, в которых понятие риска не использовалось бы. Это риск крупных природных катаклизмов — землетрясений и наводнений, жары и холода, увеличения «озоновой дыры», падения астероидов; это риск природных явлений меньших масштабов — набега саранчи на поля, попадание молнии в жилище или человека, возникновения лесных пожаров, распространения СПИДа, вирусных инфекций и возникновения эпидемий. Понятие риска используется для описания действий людей и организаций — риски банкротства и разорения, проигрыша на выборах, риск заболеть, потерять работу, наконец, риск купить некачественную бытовую технику или получить плохую отметку из-за невыученного урока, риск получить оскорбительный ответ на вполне невинную просьбу [9].

Кроме того, риск определяется как вероятностная мера возникновения техногенных или природных явлений, сопровождающихся формированием и действием вредных факторов, а также нанесенного при этом социального, экологического, экономического и других видов ущербов и приводятся общая (1) и упрощенная (2) формулы для оценки риска:

$$R = R_1 \cdot R_2 \cdot R_3, (1)$$

где  $R$  – уровень риска, то есть вероятность нанесения определенного ущерба человеку и окружающей среде;

$R_1$  – вероятность возникновения события или явления, обуславливающего формирование и действие вредных факторов;

$R_2$  – вероятность формирования определенных уровней физических полей, нагрузок, полей концентрации вредных веществ в различных средах и их дозовых нагрузок, воздействующих на людей и другие объекты биосферы;

$R_3$  – вероятность того, что указанные уровни полей и нагрузок приведут к определенному ущербу;

$$R = R_2 R_3. (2)$$

Кроме того, отмечается, что иногда риск интерпретируют как математическое ожидание ущерба, возникающего при авариях, катастрофах и опасных природных явлениях.

$$R_{\text{мо}} = \sum_{i=1}^n R_i Y_i, (3)$$

где  $R_{\text{мо}}$  – уровень риска, выраженный через математическое ожидание ущерба;

$R_i$  – вероятность возникновения опасного события  $i$ -го вида или типа;

$Y_i$  – величина ущерба при  $i$ -м событии.

Последняя интерпретация риска находит практическое применение. Однако определение уровня риска как вероятностной категории является более удобным и приемлемым при решении широкого круга задач научного и практического характера, в особенности задач, касающихся общей оценки уровня безопасности.

На основании систематизации данных, изложенных в различных литературных источниках, посвященных проблеме риска, предложено классифицировать риски по следующим признакам в соответствии с рис. 1. [1]

Труд пожарных относится к категории опасных профессий и на протяжении всей профессиональной деятельности связан риском. В профессиях, где роль психологического фактора особенно велика (авиационный персонал, военные специалисты, космонавты, диспетчеры энергосистем, спортсмены и т.д.), все большее значение приобретает специально организованная, сознательно осуществляемая психологическая адаптация человека к его деятельности.

Труд пожарного в этом отношении не исключение, а по своему психологическому содержанию весьма своеобразен, его необычность и большая эмоциональность обусловлены спецификой деятельности: нервно-психическим напряжением в условиях высокой температуры, большими концентрациями углекислого газа (СО), ограниченной видимостью, постоянной угрозой для жизни [4].

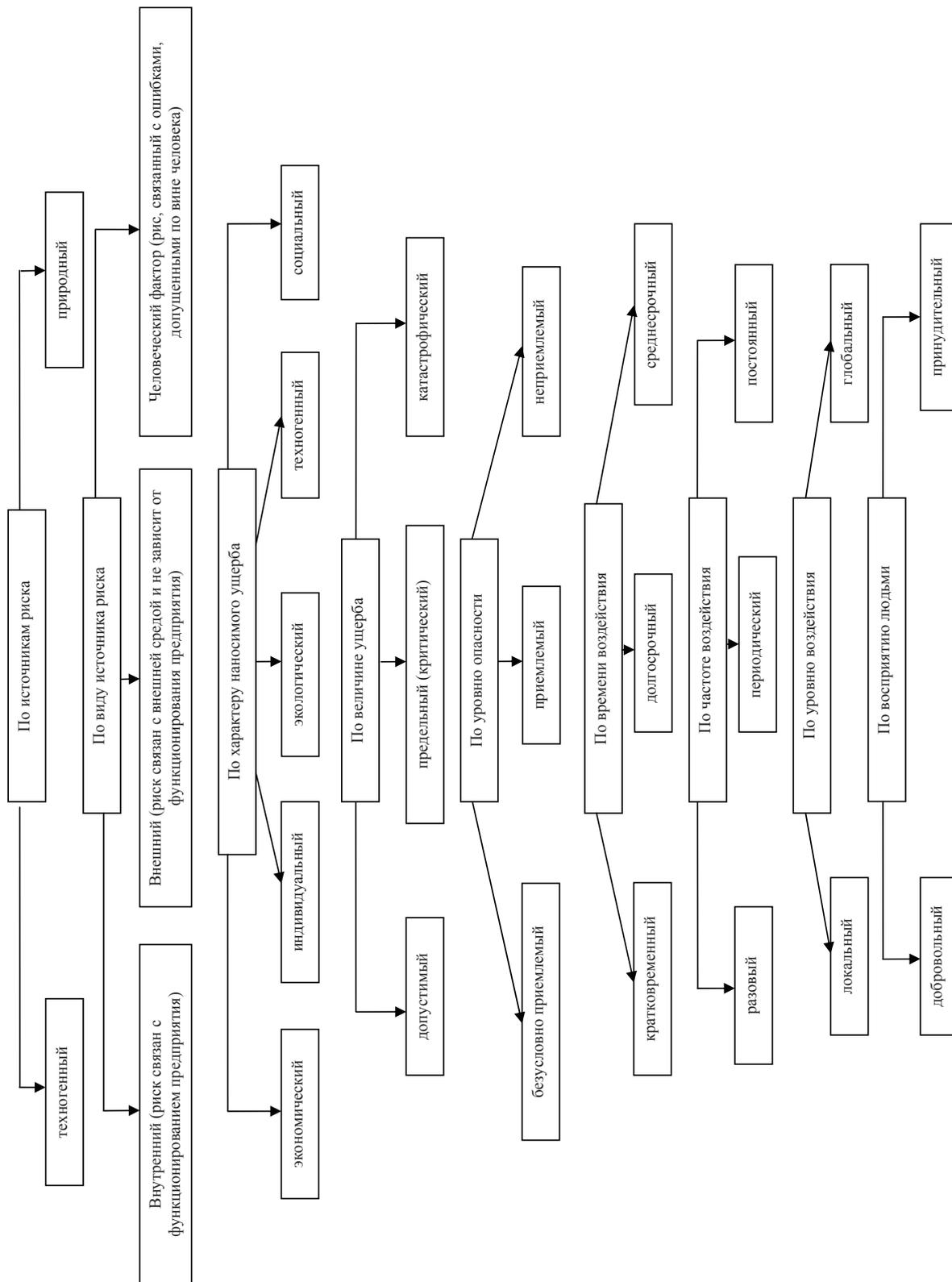


Рис. 1. Классификация рисков

При этом пожарный несет очень большую физическую нагрузку и моральную ответственность [3, 7]. Установлено также, что ведущим неблагоприятным фактором условий труда пожарных является психологический, определяемый как переживание работником угрозы здоровью и жизни, высокой ответственности за жизнь спасаемых людей в сочетании с частой невозможностью оказания им необходимой помощи, высокой вероятности непредсказуемых ситуаций - взрывов, обрушений и завалов, необходимости работы в тяжелейших условиях со значительными физическими и тепловыми перегрузками, информационного дефицита. Все это в совокупности дает особо выраженный негативный эффект.

Для пожарных характерна следующая классификация рисков (рис. 2).

При исследовании риска, как отмечалось выше, наибольший интерес у специалистов вызывают обычно три аспекта данной проблемы, это:

- 1) анализ риска;
- 2) оценка риска;
- 3) управление риском.

Под анализом пожарного риска понимается выявление нежелательных событий, влекущих за собой реализацию опасности пожара, анализ механизмов возникновения подобных событий, выявление и характеристика возможных негативных воздействий и последствий реализации опасности. Оценка пожарного риска предусматривает процедуру количественного определения пожарного риска. Управление риском – совокупность мероприятий, направленных на предупреждение, устранение причин пожаров или снижение их последствий, т.е. практическая деятельность, направленная на снижение риска [10].

Нами была проведена опытно-поисковая работа по изучению индивидуальной оценки степени риска у студентов третьего курса высшей школы МЧС на базе Уральского института Государственной Противопожарной Службы МЧС России в количестве  $n=168$  человек. По предложенному фрагменту видеofilmа, пожар во Владивостоке: «16 января на всю страну прогремело сообщение об ужасной трагедии, произошедшей во Владивостоке. Там в результате пожара, в одном из офисных зданий погибло девять человек, а 20 до сих пор находятся в больницах. В середине рабочего дня люди оказались в ловушке: пожар возник между этажами, а на пожарных выходах были установлены металлические решетки. События развивались следующим образом. В 5.10 утра по московскому времени и около полудня по местному на лестничном пролете между шестым и седьмым этажами офисного здания произошло возгорание. Через несколько минут пожар уже бушевал и на восьмом этаже. Сообщение о том, что горит офисное здание, поступило только через 30-40 минут, и не от людей, находившихся в горящих офисах, а от прохожего, увидевшего пламя. Сначала очаг пожара пытался ликвидировать охранник банка. Не были приняты меры по информированию персонала о случившемся, а потом просто стало поздно что-либо предпринимать... Свою роль в этой трагической истории сыграло еще то, что к середине дня, когда произошел пожар, прилегающая парковка была забита до отказа автомобилями — прибывшим пожарным пришлось растаскивать некоторые автомашины вручную. Первые пожарные подразделения прибыли на место через восемь минут после вызова. К моменту их приезда часть людей погибла, а другие висели на окнах и растяжках. При этом два человека разбились в период боевого развертывания пожарных

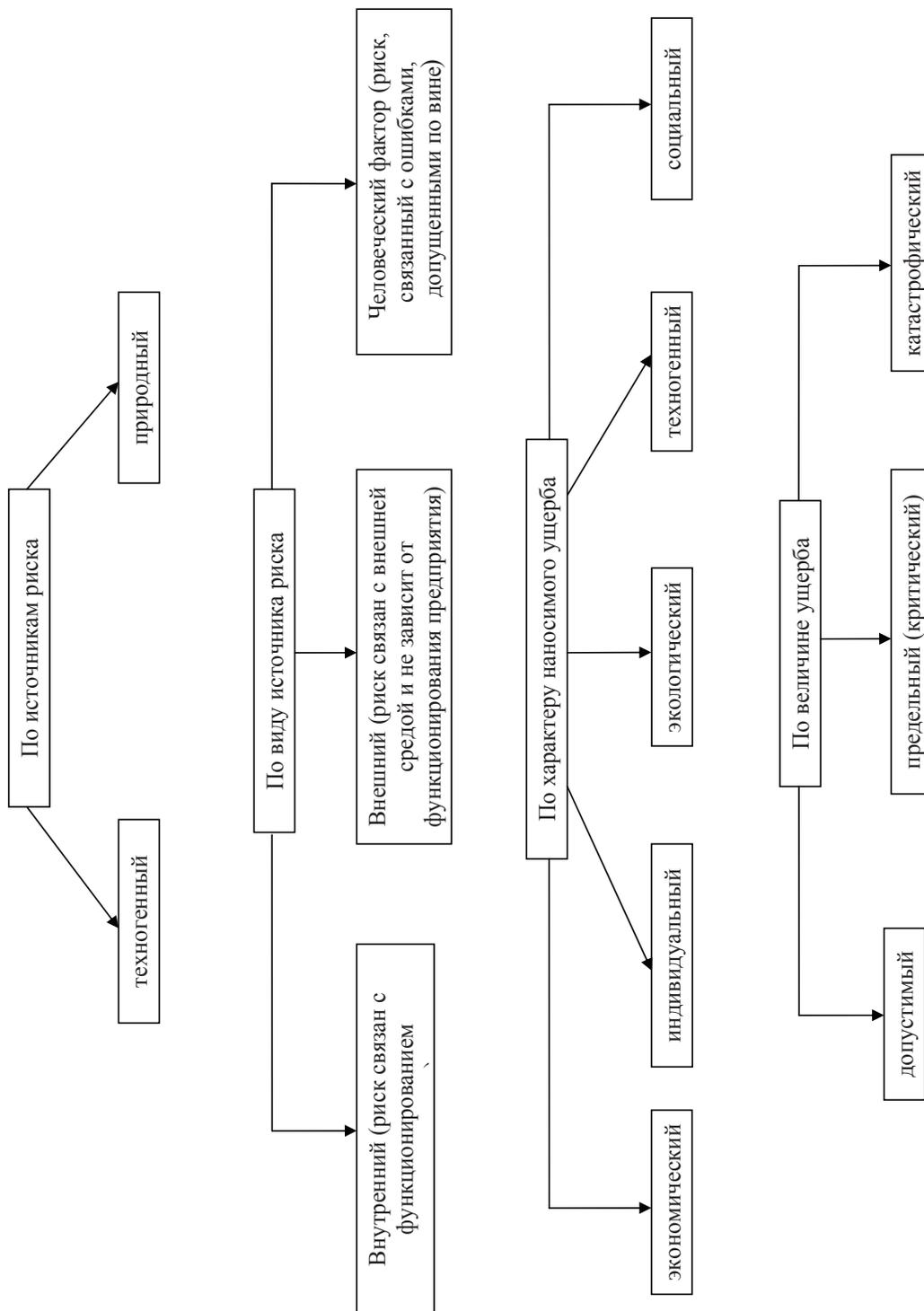
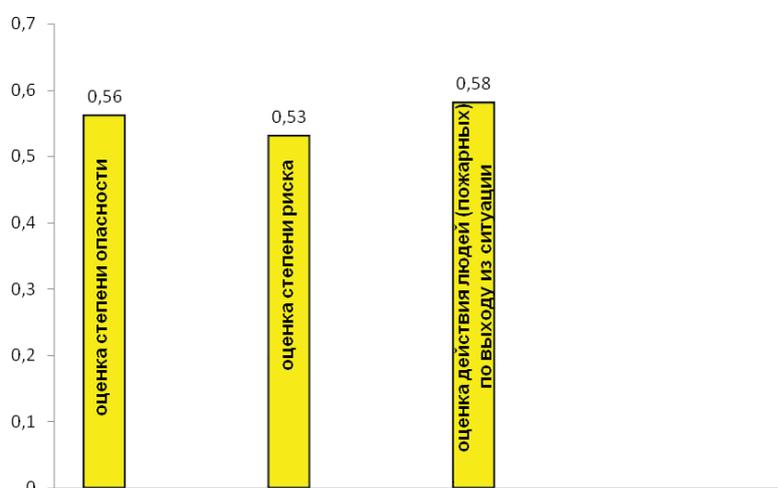


Рис. 2. Классификация рисков

подразделений. 102 человека были спасены при помощи пожарных лестниц» [11], необходимо было дать оценку степени риска; оценку степени опасности; оценку действий людей (пожарных) по выходу из ситуации по от минимального значения до максимального.

При подсчете результатов использовался метод средних значений. На рис. 3 приведена гистограмма определения индивидуальной оценки степени риска.

По результатам исследования высшее значение составляет оценка действия людей (пожарных) по выходу из ситуации (0,58 - хорошо, в соответствии с бальной шкалой), что противоречит комментариям видеофильма (0,5 - удовлетворительно). Это говорит о том, что студенты высшей школы МЧС в недостаточной мере могут дать реальную оценку действиям пожарных в данной ситуации.



**Рис. 3 Гистограмма определения индивидуальной оценки степени риска.**

Среднее значение имеет оценка степени опасности (0,56 – сложная, аварийная ситуация, по бальной шкале), а согласно комментарию видеофильма, сложившаяся ситуация оценивается как критическая, то есть катастрофическая (1,0). Это свидетельствует о том, что студенты не в полной мере понимают смысл данного понятия, так как они не могут реально оценить происшедшую ситуацию с профессиональной точки зрения.

Наименьший результат составляет оценка степени риска (0,53 - персонал – временная потеря работоспособности; оборудование – незначительные повреждения). По комментариям видеофильма можно сделать выводы, что степень риска сложившейся ситуации составляет 0,5 балла. Это означает, студенты высшей школы МЧС на третьем курсе могут реально оценить степень риска, так как именно с этого курса они начинают изучать спецдисциплины.

При исследовании у студентов высшей школы МЧС индивидуальной оценки степени риска можно сделать следующий вывод, что они не в значительной мере владеют данными понятиями; завышают оценку действиям пожарных в связи с недостаточными знаниями по таким дисциплинам как пожарная тактика, пожарная безопасность объектов и населенных пунктов, пожарная техника. Наша задача заключается в том, чтобы научить курсантов правильно

оценивать подобные ситуации, а также внимательно анализировать комментарии видеофильма (то есть слушать и воспроизводить информацию). Поэтому в поэтапном развитии умения обучаемых адекватно оценивать степень риска в той или иной чрезвычайной ситуации необходимо: в процессе теоретической подготовки акцентировать внимание на формировании коммуникативных качеств личности, умения работать в команде, умения реально оценивать ситуации (ситуационная осознанность), лидерства, настойчивости; в процессе практической подготовки – акцентировать внимание на качество выполнения самостоятельной работы (написание реферативных и научных работ, выполнение курсовых и контрольных работ, разработка докладов),

### **Литература**

1. Акимов В.А. Риски в природе, техносфере, обществе и экономике / В. А. Акимов, В. В. Лесных, Н. Н. Радаев ; М-во Рос. Федерации по делам гражд. обороны, чрезвычайн. ситуациям и ликвидации последствий стихийн. бедствий. – М. : Деловой экспресс, 2004. – 348 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т., Т. 3. — М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994.
3. Дутов В.И. Исследование особенностей поведения людей при пожарах // Пожарная профилактика: Сб. науч. трудов. – М., 1981. – С. 141-150.
4. Зиньковская С.М. Рисковать профессионально: Системный взгляд на проблему человеческого фактора в опасных профессиях: монография. – Екатеринбург, 2006. – 514 с.
5. Мягков С.М География природного риска. — М.,1995
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М: Советская энциклопедия. 1964.
7. Самонов А.П. Психология профессионального мастерства пожарных: «Электронные издательские системы», 2000. – 113 с.
8. Словарь иностранных слов. — 12-е изд., стереотип.- М.: Рус. яз., 1985. — 608 с.
9. Солнцева Г.Н. Риск и рефлексивная регуляция деятельности (опыт психологического анализа понятия риска). // Вопросы анализа риска, 2000, Том2, № 3-4.
10. Шевчук А.П., Иванов В.А., Косачев А.А. Проблемы количественной оценки пожарного риска // Пожаровзрывобезопасность – 1994 - № 1.
11. Шолох В. Мне стыдно за всех//Гражданская защита.-2007, №5, - с.4-7.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКОГО ВУЗА

Аннотация. Проведенный в статье психологический анализ учебной деятельности иностранных студентов показал необходимость содействия их личностно-профессиональному развитию на всех этапах обучения.

Ключевые слова: психологический анализ учебной деятельности, личностно-профессиональное развитие студентов, психологическое сопровождение учебной деятельности, факторы психологического сопровождения учебной деятельности.

Kiyaschuk T.V.

## PSYCHOLOGIC ACCOMPANIMENT BY FOREIGN STUDENTS BY THE EXAMPLE OF (RUSSIAN UNIVERSITY OF NATION'S FRIENDSHIP)

Abstract. The psychologic analysis by the educational activity makes it clear that it is essential to assist personal and professional development by the foreign students at the all points of education.

Key words: psychological analysis of educational activities, personal and professional development of students, psychological support training activities, the factors of psychological support training activities.

Проведенный психологический анализ учебной деятельности показывает необходимость **содействия** личностно-профессиональному развитию иностранных студентов на всех этапах обучения. Это обусловлено:

- общим пониманием процесса развития как процесса решения личностью тех или иных проблемных ситуаций (преодоления противоречий, выступающих движущей силой процесса развития);
- выделением в качестве значимого понятия «саморазвития», трактуемого как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования;
- констатацией в качестве объективной реальности множественных проблемных ситуаций, характеризующихся действием позитивных и негативных факторов, влияющих на развитие молодого человека;
- формулировкой значимой социальной задачи, связанной с молодежью в решении возникающих проблем;
- определением роли самостоятельной активности субъекта развития как основного условия оказания помощи в предупреждении и преодолении проблем.

В настоящее время традиционные формы взаимодействия и коррекции заменяются «парадигмой сопровождения» (М.Р. Битянова), которая задает принципиально иной взгляд на личность обучаемого в рамках психологической деятельности.

Очевидно, что движущей силой процесса сопровождения выступает противоречие между наличием у человека проблемы, требующей решения, и его

способностью к разрешению данной проблемы. Это базовое противоречие может проявляться в различных видах (табл. 1).

Таблица 1

Виды противоречий как движущих сил процесса сопровождения

№	Параметр анализа	Виды противоречия
1.	Мера осознания проблемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Человек понимает сущность своей проблемы</li> <li>• Человек не осознает свою проблему, ощущая ее лишь как общее неблагополучие</li> <li>• Человек не осознает проблему, считает свое положение благополучным</li> </ul>
2.	Наличие опыта решения проблем	<ul style="list-style-type: none"> <li>• У человека нет опыта решения подобных проблем</li> <li>• У человека имеется опыт решения проблемы, который приводит к регрессу</li> <li>• У человека есть опыт решения проблемы, ведущий к прогрессу в развитии</li> </ul>
3.	Наличие желания решать проблемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Имеется желание проблему решить</li> <li>• Проблема решается в силу внешнего давления</li> <li>• К проблеме имеется индифферентное отношение</li> <li>• Проблема воспринимается как жизненная данность, апатия, нежелание решить проблему</li> </ul>
4.	Готовность к запросу помощи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Человек готов обратиться за помощью</li> <li>• Человек готов принять помощь</li> <li>• Человек отказывается от помощи</li> </ul>

Пересечение этих характеристик порождает особенности в трактовке ведущего противоречия, и в целях упрощения рабочей модели необходимо выделить наиболее общие признаки исследуемого противоречия, выступающего движущей силой процесса сопровождения:

- под воздействием внешних и внутренних факторов человек оказывается (или может оказаться) в некоторой ситуации неблагополучия;
- его собственный опыт выхода из сложившегося положения недостаточен, чтобы изменить ситуацию;
- в качестве внешнего фактора развития данной ситуации выступает другой субъект, обладающий достаточным опытом для помощи в разрешении сложившейся ситуации;

субъекты принимают решение о взаимодействии, в процессе которого происходит поиск пути решения данной проблемы.

С этих позиций цель сопровождения состоит в том, чтобы организовать сотрудничество с учащимся, направленное на его самопознание, поиск путей самоуправления, его внутренним миром и системой отношений.

**Методика «Сопровождение»** (приложение 3), которая направлена на выявление психологических детерминант, определяющих качество субъект-субъектных отношений сопровождения в процессе адаптации иностранных студентов. Данная методика построена на основе СМИЛ и 16-факторного личностного опросника Кетелла и содержит 60 вопросов.

Обработка, полученных данных позволила выделить ряд факторов, определяющих качественные характеристики сопровождения.

Содержательный анализ затруднений в деятельности иностранных студентов, описание зон неопределенности в различных сферах позволили выявить особенности субъект-субъектных отношений, которые в свою очередь определяют тип психологического сопровождения обучения иностранных студентов.

**Позитивное сопровождение.** Основу данного типа сопровождения составляют **конструктивные субъект – субъектные отношения**. Характерным для них является гармоничное сочетание действия психологических механизмов рефлексии и стереотипизации. Это можно проиллюстрировать следующим образом. Так при непонимании ситуации затруднения, например, недостаток в знаниях, опыте, за счет высокой мотивации, положительного эмоционального фона взаимоотношений рефлексировается возникшее затруднение, вырабатывается программа действий, а в дальнейшем закрепляется в практической деятельности. При внешней мотивации взаимопонимание, взаимопереживание субъектов сопровождения позволяют создать условия для перехода внешней мотивации во внутреннюю. В тоже время мотивированность, понимание значимости разрешения ситуации затруднения создают необходимые предпосылки для формирования соответствующего эмоционального фона субъект - субъектных отношений.

Здесь следует отметить, что на различных этапах позитивного психологического сопровождения данные механизмы имеют различную выраженность и направленность.

На этапе диагностики важную роль играет совместная рефлексия субъектов сопровождения, направленная на разбор ситуации затруднения, определения зон локализации неопределенности. На этапе построения системных моделей рефлексия выступает в качестве средства мыследеятельности. При проектировании путей решения ситуации затруднения рефлексия является основным инструментом прогнозирования в построении эффективных стереотипов деятельности при преодолении трудностей. В тоже время реализация построенной модели основывается на механизмах стереотипизации, которые позволяют закрепить ее на практике.

В этой связи необходимо выделить личностные особенности субъектов, обеспечивающих эффективное психологическое сопровождение.

Наше исследование позволило выявить связи между факторами: Ф1- мотивационно – деятельностным, Ф3-коммуникативной дезадаптированности, Ф4 - эмоциональной неустойчивости, Ф2- психосоматическим, Ф5- психофизиологической дезадаптированности.

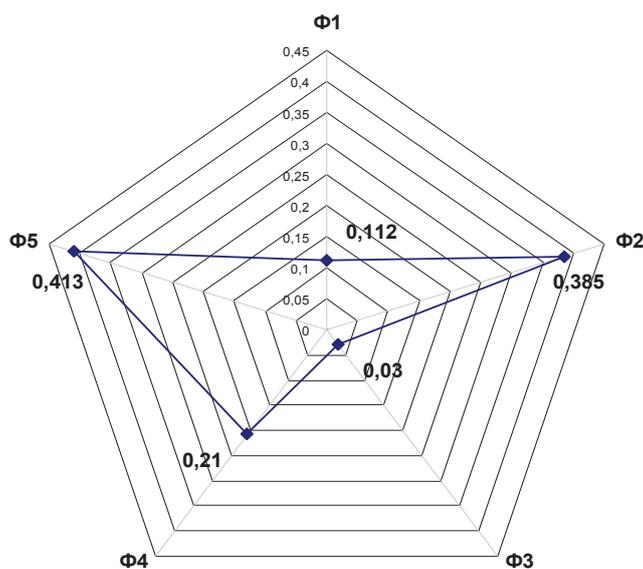


Рис. 1. Структура корреляционных связей субъекта сопровождения при позитивном варианте

Как видно из представленных данных, высокий уровень мотивации обеспечивает заинтересованность и готовность в решении возникающих проблем, коммуникативность определяет способность к их обсуждению (отметим, что даже недостаточное знание русского языка, не является барьером в этом виде общения), в свою очередь эмоциональная устойчивость создает благоприятный фон для разрешения ситуаций затруднения. В тоже время повышенные показатели по факторам Ф2, Ф5 иллюстрируют, что в определенной мере при снятии затруднения во время сопровождения задействуется весь потенциал личности. Действительно, как показывают наши наблюдения при данном развитии, повышается риск психосоматических заболеваний, эмоциональных срывов, ситуативно - обусловленной конфликтности даже в стандартных ситуациях.

Таблица 2

Рубрики, отмеченные в самоотчетах	
Положительное отношение к профессии	44%
Карьерные устремления	39%
Стабильная профессиональная ориентация в жизненной перспективе	30%
Описание своих положительных профессиональных качества	48%
Самореализация средствами будущей деятельности	26%
Гармоничное сочетание целей деятельности с жизненной перспективой	32%
Включенность «Я» в учебную деятельность	21%
Профессиональное развитие средствами учебной деятельности	19%

Необходимо отметить, что в этом случае среди студентов отмечается высокая профессиональная направленность, интерес к учебе (табл. 2), а затруднения в большинстве лежат в области непосредственно учебного процесса, адаптации к новой социокультурной среде.

**Адаптивное психологическое сопровождение** может выступать как этап позитивного сопровождения. Этим акцентируется важность роли процессов адаптации субъектов сопровождения при установлении отношений. Вместе с тем незавершенность решений проблем адаптации на первом этапе сопровождения приводит к дисгармонии **субъект-субъектных отношений**. Это проявляется в нарушении баланса между механизмами рефлексии и стереотипизации. Проиллюстрируем данное положение следующим образом.

Преобладание механизмов рефлексии на последнем этапе сопровождения приводит к устойчивым затруднениям в реализации построенной модели поведения и, как следствие, постоянная потребность в помощи, в советах. Иными словами, построенная модель выхода из трудной ситуации в действительности не снимает неопределенность в учебной деятельности, то есть, стандартные задачи постоянно несут в себе элемент новизны. Установлено, что в структуре отношений ведущим является эмоциональный компонент, а источниками формирования данных отношений выступают: на деятельностном уровне – низкая первоначальная подготовка, слабое знание русского языка, недостаточная информированность о сложившихся традициях в социокультурной среде российского вуза; на личностном – повышенная тревожность, неуверенность в себе, низкая самооценка, слабость «Я» концепции субъектов сопровождения.

В случае преобладания механизмов стереотипизации на этапах психологического сопровождения происходит деформация рефлексивных действий. Так, при диагностике, стереотипизация сужает рефлексивное поле разбора

ситуаций затруднений, не дает достаточных оснований для определения зон локализации неопределенности. На этапе построения системных моделей шаблоны инициируют уже существующие средства мышледеятельности. В дальнейшем это приводит к стандартным подходам в прогнозировании по преодолению трудностей в учебной деятельности. При реализации построенной модели на практике происходит повторное закрепление стереотипов, шаблонов действий, что приводит к своеобразной «консервации» неопределенности, новая задача вытесняется, снижается ее значимость для субъекта. Здесь важно отметить: причинами выступают защитные механизмы, барьеры, которые возникают между субъектами в процессе психологического сопровождения. В основе данного развития событий лежат нарушения в эмоциональной компоненте отношений, изменения в когнитивной и мотивационных составляющих.

Обобщение результатов корреляционных связей (рисунок 2), позволило сделать следующие выводы.

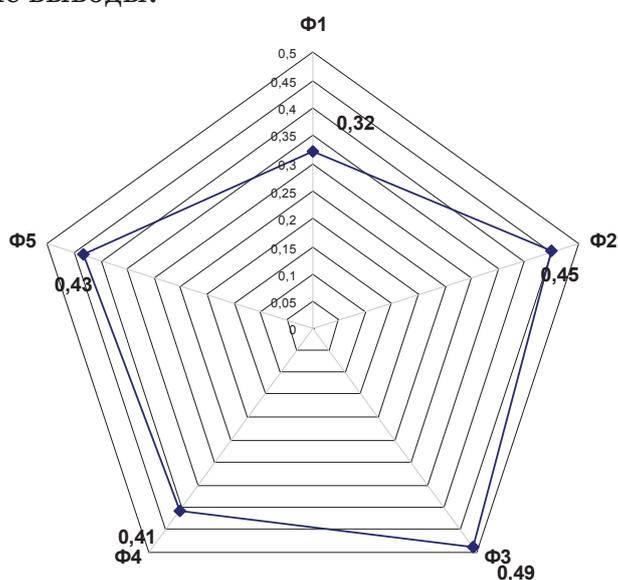


Рис. 2. Структура корреляционных связей субъекта сопровождения при адаптивном варианте

Как видно из представленных данных, по сравнению с позитивным сопровождением, произошло повышение по всем факторам, но ведущими выступают коммуникативная дезадаптация и эмоциональная неустойчивость.

Это можно прокомментировать следующим образом. Высокая рефлексивность в ситуациях затруднений (как правило, связанные с установлением коммуникативных связей в процессе деятельности) приводит к невозможности принятия адекватного решения или реализации проекта по снятию трудности, что формирует негативный эмоциональный фон по отношению к собственному «Я». За счет авторефлексивных процессов решение ситуации не выходит за пределы субъекта деятельности и служит источником образования негативных установок на себя – «Я - плохой», «Я – не справлюсь», «Я - не могу», а как следствие - повышенная внутренняя конфликтность. На практике это проявляется в ориентации на фрагментарность во взаимодействии слабой мотивированностью на взаимодействие, непонимании в полном объеме целей и задач психологического сопровождения, сворачивании коммуникативных связей, повышении риска психосоматических заболеваний, ухудшении общего самочувствия. Слабость собственного «Я», устойчивые негативные психологичес-

кие состояния могут служить причинами конфликтного поведения с профессорско-преподавательским составом, однокурсниками, нарушений правил внутреннего распорядка

Вместе с тем, повышенная рефлексивность инициирует ограничительное поведение субъекта, которое служит защитным механизмом собственного «Я». Здесь можно зафиксировать переход от механизмов рефлексии к стереотипизации. Так, за счет создания барьеров, избегания, вытеснения и переноса причин ситуаций затруднений, субъект создает иллюзию защищенности собственного «Я». Это проявляется в выработке и следовании определенным ритуалам, в проявлении шаблонности в деятельности.

Однако, исходя из экспертных оценок, на практике данные студенты характеризуются как ответственные, исполнительные, трудолюбивые, но нуждающиеся в постоянной помощи, требующие обязательного внешнего контроля, ориентированы на отдельные стороны учебной деятельности.

Важно отметить, что в этом случае отмечается определенная профессиональная направленность, интерес к учебе, но фиксируется неустойчива профессиональная позиция (таблица 3).

Таблица 3

Рубрики, отмеченные в самоотчетах	
Положительное отношение к профессии	32%
Карьерные устремления	12%
Стабильная профессиональная ориентация в жизненной перспективе	23%
Описание своих положительных профессиональных качества	41%
Самореализация средствами будущей деятельности	6%
Гармоничное сочетание целей деятельности с жизненной перспективой	4%
Включенность «Я» в учебную деятельность	15%
Профессиональное развитие средствами учебной деятельности	18%

При конфликтном психологическом сопровождении в психологической структуре субъекта сопровождения выявлены следующие связи и отношения (рис. 3).

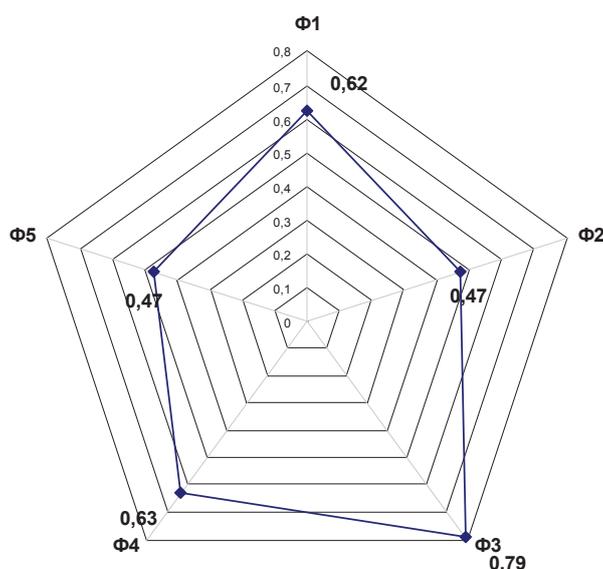


Рис. 3. Структура корреляционных связей субъекта сопровождения при конфликтном варианте

При конфликтном психологическом сопровождении выявлены в психологической структуре субъекта сопровождения следующие связи и отношения (рис. 3).

По сравнению с предыдущими вариантами отмечаются повышенные показатели по всем факторам, определяющим дезадаптивное поведение. В основе конфликтного сопровождения лежат 3 группы факторов.

1 группа факторов сформирована негативными установками субъекта сопровождения на цели и задачи обучения в российском вузе. Это детерминирует низкую мотивацию обучения, отказ от контактов в общении с администрацией, однокурсниками, переориентацию на деятельность, которая не совпадает, а порой, противоречит обучению студента в российском вузе, высокой конфликтности в поведении. Данное положение подтверждается анализом самоотчетов (таблица 4), экспертных оценок.

Таблица 4

Рубрики, отмеченные в самоотчетах	
Положительное отношение к профессии	4%
Карьерные устремления	9%
Стабильная профессиональная ориентация в жизненной перспективе	-
Описание своих положительных профессиональных качества	11%
Самореализация средствами будущей деятельности	1%
Гармоничное сочетание целей деятельности с жизненной перспективой	4%
Включенность «Я» в учебную деятельность	-
Профессиональное развитие средствами учебной деятельности	6%

Среди экспертных оценок студентов преобладают такие характеристики как грубость, высокомерие, малоинициативность, потребность в постоянной помощи, обязательность внешнего контроля, недисциплинированность, отсутствие авторитета у коллег, низкая работоспособность.

Вторая группа факторов связана непосредственно с самим процессом взаимодействия в ходе сопровождения. Здесь психологический аспект определяется личностными особенностями, характеризующими содержательную сторону общения, и охватывающий другие явления от отчужденности и аутизма до избыточности и бессодержательности общения. Здесь речь идет чаще о неумении или неспособности установить и поддерживать контакт в ходе взаимодействия. На основе эмпирического исследования мы выделяем следующие качественные характеристики взаимодействия в ходе конфликтного сопровождения.

**Коммуникативный аспект конфликтного сопровождения** чаще всего демонстрирует несформированность умений и навыков общения, а также незнание норм, регулирующих поведение принадлежащих к разным сообществам и этническим группам.

Установлено, что нарушения общения, неспособность к глубокому психологическому контакту свойственны специалисту с определенными особенностями направленности, характера и обуславливаются такими личностными качествами, как обостренный эгоцентризм и нарциссизм, эмоциональная нестабильность и неадекватный уровень личностной тревожности, что приводит к нарушениям в области межличностных контактов. Коммуникативный же аспект выражается в данном случае в неумении контактировать с различными людьми (например, неумение слушать и слышать другого).

---

---

**Барьеры межличностного общения** преимущественно возникают в случаях, когда:

- общение ведется на «разных языках», при котором содержание и смыслы словарей общающихся не совпадают;
- весьма существенны различия культурно-обусловленных норм общения, когда, общаются представители разных культур, классов, наций, особенно, имеющих стойкие предубеждения, установки и стереотипы;
- имеет место различие поколений (беседа молодого человека с пожилым иногда является свидетельством полной их разобщенности и непонимания).

Все перечисленное может быть отнесено к психологическому аспекту данного типа взаимодействия, когда главная причина осложнений - специфические особенности индивидуального сознания общающихся..

**Затруднения в общении** - это явления субъективной природы, проявляющиеся в форме острых эмоциональных переживаний субъекта в ходе общения и сопровождающиеся высоким внутриличностным нервно-психическим напряжением.

**Нарушения** - болезненные взаимодействия такого типа: в ходе контакта собеседником систематически обращается внимание на те стороны личности, которые он не осознает и которые находятся в противоречии с его представлениями о самом себе. Это могут быть варианты способов психологической защиты типа перенесения. Например, человек, находящийся с кем-то в сложных межличностных отношениях, и будучи фрустрирован по поводу неудовлетворения важных жизненных потребностей, может систематически «преследовать избранную жертву», высмеивать публично, задевать достоинство в ситуациях, исключая отпор и самозащиту.

Последствия болезненного взаимодействия – это неудовольствие и досада в результате контакта, агрессия или апатия и уход, внутреннее беспокойство и страх, личностные нарушения. Главная психологическая основа этих нарушений:

- самообман участника взаимодействия относительно его истинной цели («помочь», «понять», «направить» и т.д.);
- отношения вражды и опасения.

Применительно к проблематике конфликтного сопровождения используются такие понятия, как: «блок», «дефект», «деформация», «сбой», «растройство», «патология», «нарушение» общения и т.д.

Как показывают результаты исследования, в основе конфликтного взаимодействия лежат причины, которые зависят от природных свойств человека, им свойственны более жесткая предопределенность и неизбежность их возникновения. Большую роль в их возникновении играют личностные свойства субъекта, «отвечающие» за такие особенности взаимодействия субъекта общения как боязнь новых контактов, импульсивность, агрессивность, необщительность, подозрительность, мнительность.

Следующие причины обусловлены биогенным, психогенным, социогенным характером.

Биогенные - соматические болезни (язва, эндокринные заболевания, гипертония и пр.) влекут за собой определенные изменения прежде всего доверительного общения.

Психогенные - психические травмы, неврозы; неадекватная самооценка,

психологическая защита; неправильный индивидуальный стиль общения.

Социогенные:

- внешние барьеры (коммуникативные, смысловые, лингвистические);
- неудачный опыт эмоциональных и социальных контактов;
- просчеты воспитания (грубость, невоспитанность);
- социальные ситуации общения (невозможность уединиться, или же, напротив, изоляция, депривация в детском возрасте, сверхинтенсивное общение и др.).

Таким образом, при взаимодействии субъектов возникают коммуникативные барьеры, нарушения, затруднения, которые являются потенциально конфликтными зонами психологического сопровождения и оказывают существенное влияние как на результат сопровождения, так и на достижения целей и задач ведущей деятельности.

Вместе с тем конфликтное сопровождение имеет свою динамику, специфические характеристики развития, которые обусловлены ведущей деятельностью субъектов. В этом плане можно выделить следующие пути формирования конфликтного сопровождения иностранных студентов.

При позитивном психологическом сопровождении **условиями трансформации** являются психосоматические и психофизиологические факторы дезадаптации субъектов взаимодействия в процессе учебной деятельности. Как было показано выше высокая мотивированность, значимость для субъекта целей и задач учебной деятельности поддерживается за счет задействования личностных ресурсов. Длительное существование в таких условиях приводит к формированию синдрома «эмоционального сгорания». В этой связи отметим ряд подходов в психологии, которые характеризуют данное состояние.

Так С. Маслач (1981г.) детализирует проявления этого синдрома:

- чувство эмоционального истощения;
- изнеможения (человек чувствует невозможность, отдаваться работе так, как это было прежде);
- дегуманизация, деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к клиентам);
- негативное самовосприятие в профессиональном плане - недостаток чувства профессионального мастерства.

Она же в 1982 г. выделила в качестве ключевых признаков синдрома «эмоционального сгорания»: 1) индивидуальный предел, «потолок» возможностей эмоционального Я противостоять истощению, противодействовать «сгоранию», самосохраняясь; 2) внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания; 3) негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и/или их негативные последствия.

Е. Махер (1983 г.) уточняет перечень симптомов «эмоционального сгорания»:

- усталость, утомление, истощение;
- психосоматические недомогания;
- бессонница;
- негативное отношение к самой работе;
- скудость репертуара рабочих действий;
- злоупотребления химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем,

наркотиками;

- отсутствие аппетита или, наоборот, переедание;
- негативная «Я - концепция»;
- агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбужденности, гнев);
- упадническое настроение и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности;
- переживание чувства вины.

К. Кондо (1991 г.) кратко определяет «синдром эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Этому соответствует и данное им образное толкование: «сгоранию» подвержены те, кто работает страстно, с особым интересом; долгое время помогают другим, они начинают чувствовать разочарование, так как не удается достичь того эффекта, которого ожидали; такая работа сопровождается чрезмерной потерей психологической энергии, приводит к психосоматической усталости (изнурению) и эмоциональному истощению (исчерпыванию) и как результат - беспокойство (тревога), раздражение, гнев, пониженная самооценка на фоне учащенного сердцебиения, одышки, желудочно-кишечных расстройств, головных болей, пониженного давления, нарушений сна, а также семейные проблемы. (Т.В. Форманюк 1994).

Ведущую роль в развитии синдрома «эмоционального сгорания» играют три фактора (Т. В. Форманюк 1994): личностный, ролевой и организационный (у К. Кондо соответственно: индивидуальное, социальное и «характер работы и рабочего окружения»).

**Личностный фактор.** Установлено, что на развитие синдрома оказывают влияние: неудовлетворенность профессиональным ростом, установка на поддержку, значимость работы для сотрудника, система сверхконтроля по отношению к персоналу А. Пайнс (1982 г.). Показано, что у женщин в большей степени развивается эмоциональное истощение (exhaustion), чем у мужчин (Т. С.Яценко 1989).

Вместе с тем для развития синдрома наиболее важным оказывается характер стрессоров и то, как разрешаются стрессовые ситуации. Наиболее уязвимы те, кто реагирует на стресс по типу «А»: агрессивно, в соперничестве, несдержанно, любой ценой; стрессогенный фактор вызывает у них чувство подавленности, уныния из-за неосуществления того, чего хотелось достичь (К. Kondo 1991).

Исследователями выделены интегративные личностные характеристики людей, которые подвержены «сгоранию» Х. Дж. Фрейденберг описывает их следующим образом: они - сочувствующие, гуманные, мягкие, увлекающиеся, идеалисты, ориентированные на людей и - одновременно - неустойчивые, интровертированные, одержимые навязчивой идеей (фанатичные), «пламенные» и легко солидаризирующиеся. типы поведения человека.

К. Кондо относит к «сгорающим» также «трудоголиков» (кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей, кто нашел свое призвание в работе до самозабвения). Е. Махер (1983 г.) дополняет этот список «авторитаризмом», «низким уровнем эмпатии».

**Ролевой фактор.** Причинами, вызывающие синдром эмоционального сгорания, чаще всего вызывают ситуации, которые приводят к ролевой конфлик-

тностью, ролевой неопределенностью (Х. Кьюнарпуу 1984), где совместные действия в большей мере не согласованы, когда нет интеграции усилий, присутствует конкуренция, в то время как продукт труда зависит от слаженности действий (К. Kondo 1991).

**Организационный фактор.** Влияние организационного фактора проявляется в качественных параметрах учебной деятельности. Здесь важным является система мотивации, характер учебных задач, выполняемых студентом.

При адаптивном психологическом сопровождении **условиями трансформации** выступают негативные психические состояния. Наиболее показательным в этом плане является формирование тревожных состояний. Данные состояния включают несколько аффективных феноменов, закономерно сменяющих друг друга по мере возникновения и нарастания тревоги (Ф.Б. Березин, 1988).

**1. Ощущение внутренней напряженности** – самая слабая степень тревоги, для которой характерны переживания настороженности, тягостного душевного дискомфорта, данное ощущение не имеет оттенка угрозы, а служит сигналом вероятного приближения более тяжелых тревожных явлений.

**2. Гиперестезические реакции.** При проявлении гиперестезических реакций ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при большей выраженности придают стимулам отрицательную эмоциональную окраску, что может стать причиной недифференцированного поведения – раздражительность, подозрительность, сверхбдительность. Усиление реакций на обычно незначимые стимулы и отрицательная окраска нейтральных восприятий еще более уменьшают структурированность ситуаций и усиливают тревогу, способствуя появлению ощущения неопределенной угрозы. Здесь деформация рефлексивных процессов вызвана сглаживанием различий между нейтральными и значимыми восприятиями, между сигналом и фоном. Однако усиление рефлексии в этом направлении еще более уменьшает структурированность ситуации и повышает интенсивность тревоги.

**3. Собственно тревога.** Это центральный элемент, который проявляется ощущением неопределенной угрозы, чувством неясной опасности. Неосознанность причин вызывается отсутствием, бедностью или искаженностью информации, позволяющей в необходимой мере анализировать ситуацию, неадекватностью ее рефлексивной переработки или неосознаванием факторов, вызывающих тревогу. В последнем случае недостаточная структурированность ситуации может быть результатом несовместимости информации о причинах тревоги с установками субъекта.

**4. Страх.** Неосознаваемость причин тревоги, отсутствие связи с определенными объектами, невозможность конкретизировать угрозу приводят к дезорганизации деятельности, направленной на устранение угрозы. Следствием выступает смещение тревоги к тем или иным объектам, что вызывает конкретизацию тревоги. Опасность связывается с вероятностью наступления некоторого события, которое оценивается как угрожающее. Однако данное событие может быть и не связано с действительными причинами тревоги.

**5. Смещение к определенным событиям, объектам** приводит к формированию **ограничительного поведения**, минимизирующее действия факторов, вызывающих тревогу. Как правило, это выражается в сужении объема рефлексивных действий, изменении направленности рефлексии, которые приводят к

стойкой поведенческой стереотипии, следовании определенным ритуалам и т.д.

Моментом усиления действия тревоги или аффективных состояний, связанных с ней, выступает фрустрация как следствие блокады или нарушения удовлетворения актуальных потребностей, рассогласования самих потребностей или невозможности их удовлетворения в будущем.

Здесь, следует отметить, что блокирование актуальных потребностей ведет к нарушению комплекса потребностей, являющимся индивидуальным для каждого человека и зависит от его системы ценностей и отношений. Это нарушение создает фрустрационную напряженность, которое повышает риск деформации в реализации всего комплекса потребностей, связанного с «Я» человека.

В ситуациях фрустрации в поведении наблюдаются агрессивные тенденции, повышенная конфликтность, отмечается высокая вероятность реагирования по типу «эмоциональной свечи».

Дальнейшее увеличение фрустрационной напряженности в случае реорганизации комплекса потребностей, изменения их соответствии психологическим ресурсам индивидуума и особенностям социального взаимодействия в значительной мере обусловлено возрастанием вероятности рассогласования в системе потребностей. Возникновение в указанной системе сравнимых двух равных по силе, интенсивности, но разнонаправленных комплекса потребностей приводит к внутриличностного конфликта.

Здесь следует подчеркнуть, что выбор линии поведения по снятию конфликта обычно строится на основании прошлого опыта и не обеспечивает удовлетворения потребностей. Этот диссонанс между прогнозируемым и реальным результатом выступает дополнительным источником внутриличностного конфликта.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить и описать следующие типы психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе.

Позитивное сопровождение. Для него свойственным являются конструктивные субъект-субъектные отношения и характеризуются гармоничным сочетанием психологических механизмов рефлексии и стереотипизации, конструктивной направленностью в разрешении конфликтов, совпадением целей педагогической деятельности педагога и обучаемых, удовлетворенность во взаимодействии, высокая мотивация на сотрудничество во всех сферах деятельности.

Адаптивное психологическое сопровождение определяется дисгармонией в субъект-субъектных отношениях, вызванной различным уровнем развития рефлексии и стереотипизации деятельности субъектов в ситуациях с высоким уровнем неопределенности. Это проявляется в ориентации на фрагментарность во взаимодействии, слабой мотивированностью на взаимодействие, непониманием в полном объеме целей и задач психологического сопровождения.

Конфликтное психологическое сопровождение детерминируется негативными установками субъекта сопровождения как на сам процесс взаимодействия, так и на цели и результаты ведущей деятельности, личностными особенностями субъектов сопровождения, определяющих конфликтную сторону отношений и коммуникативных связей.

Формирование конфликтного сопровождения может быть представлено, исходя из динамики образования синдрома «эмоционального сгорания» и развития негативных психических состояний в процессе выполнения задач ведущей деятельности.

Таким образом, теоретические обобщения и эмпирическое исследование проблемы психологического сопровождения студентов в вузе позволили сделать следующие выводы:

1. Цель психологического сопровождения состоит в том, чтобы организовать сотрудничество с обучающимся, направленное на его самопознание, поиск путей самоуправления его внутренним миром и системой отношений.

2. Проведенное исследование позволило выделить и описать типы психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе: позитивное, адаптивное, конфликтное.

3. Характер психологического сопровождения зависит от сформированности, согласованности, развития мотивационных, когнитивных, эмоциональных компонент субъект-субъектных отношений психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе.

4. Основными направлениями повышения эффективности психологического сопровождения являются: создание службы сопровождения обучения студентов, совершенствование психолого-педагогической компетентности профессорско-преподавательского и административно-управленческого состава вуза, организация индивидуально-воспитательной работы с иностранными студентами в учебное и внеучебное время, актуализация у иностранных студентов мотивации учебной деятельности в условиях российского вуза.

## **Литература**

1. Приказ Министерства образования РФ от 22 октября 1999 г.; № 636 «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».
2. Приложение к письму Минобразования РФ от 6 апреля 2001 г. № 29\1495-6. Рекомендации Российско-фламандской научно-практической конференции: «Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка».
3. Альбуханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Микроформа) (проблемы методологии, теории и исследований реализации личности). – М.: РГБ, 2004.
4. Киящук Т.В. Социально-психологическое сопровождение студентов РУДН: актуальность и перспектива // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: Духовность, нравственность и культура в российской истории. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 136-144.
5. Киящук Т.В. Теоретические и практические аспекты социально-психологического сопровождения студентов в учебной деятельности. Учебное пособие. М.: РУДН, 2006.
6. Налчаджян А.А. Основы этнопсихологии: учеб. пособие. – Ереван: Огебон, 2003.
7. Полянский М.С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.
8. Селезнев В.Н., Киящук Т.В. Исследование мотивации выбора российскими абитуриентами РУДН, Сер. Психология и педагогика. – 2004. – №2. – С.229-240
9. Укке Ю.В. Психологическая служба в зарубежных вузах // Псих. Служба вуза: принципы, опыт работы: Сб. науч. трудов – М.: НИИВО, 1993. – С. 201-212.

Абуткина М.Н.

## ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Аннотация. Статья посвящена изучению психологического феномена ответственности. В ней изложены результаты исследования семантического понимания ответственности и ее места в ценностно-смысловой сфере студентов психологического факультета. Работа содержит теоретический обзор по данной проблеме и анализ результатов проведенного эмпирического исследования.

Ключевые слова: система ценностей студента-психолога, категория ответственности в психологии, контент-анализ, эмоциональное выгорание.

*Abutkina M.N.*

## RESPONSIBILITY IN THE VALUE SYSTEM OF A STUDENT-PSYCHOLOGIST

Abstract. The present article investigates the psychological phenomenon of responsibility. It reports on the study of semantic interpretation of responsibility and its place in the students' system of values and meanings. The paper provides a theoretical overview as well as findings from an empirical study.

Key words: system of values psychology student, the category of responsibility in psychology, content analysis, emotional burnout.

Сегодня, когда практическая психология глубоко пустила корни во все сферы человеческой жизни, одной из самых актуальных проблем становится осознание человеком собственной экзистенциальной ответственности.

К сожалению, далеко не каждый молодой человек сегодня осознает свою ответственность за устройство собственной судьбы, карьеры, благополучия, сохранение здоровья, реализацию возможностей и способностей и т.д. Не каждый признает свою ответственность за неудачи, ошибки и конфликты, приписывая ее внешним силам: государству, обществу или другим людям. Не чувствуя этой ответственности, человек освобождает себя от чувства вины за жизненные неурядицы, но вместе с этим лишает себя возможности изменить сложившуюся ситуацию. Поэтому один из способов адаптации молодого человека к новым социально-экономическим условиям – это поворот к проблемам его субъективной ответственности.

Анализ литературы по проблеме ответственности позволил нам интегрировать разные аспекты и выделить основные проблемы и структурные элементы ответственности, очерчивающие теоретическое пространство ее определения и исследования. Ответственность рассматривается психологами с позиции *морали* (Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Хелкама), *каузальной атрибуции* (Ф. Хайдер, Г. Келли, Х. Хекхаузен,), как соотношение *внешнего и внутреннего* (Дж. Роттер, Дж. Фарес, А.А. Реан) или *индивидуального и коллективного* (К. Муздыбаев).

С нашей точки зрения, особый интерес представляет понятие **личной (личностной) ответственности**. Р. Гентер определяет личностную ответственность как континуум виктимизации (от англ. victim – жертва – процесс превращения какого-либо человека или социальной группы в жертву). Индивиды

на низших уровнях этого континуума не стремятся принимать на себя последствия персональных действий. Когда они фокусируются на персональных проблемах, они прячут персональную ответственность за поиском чужих неудач. Индивидуумы на высших уровнях не рассматривают себя в качестве жертв и стремятся действовать ответственно при решении собственных проблем.

Понятие человека как личностно ответственного содержится в экзистенциальной философии. Для одного из основоположников экзистенциализма С. Кьеркегора, ответственность – это необходимый фактор этического совершенствования человека, «отчаявшегося, не желающего быть собой», - т.е. условие и принадлежность одного из его возможных состояний.

М. Хайдеггер рассуждает о тревожном переживании как о функции личностной аутентичности или неаутентичности. Аутентичная личность полностью ответственна за свое бытие в мире (более озабочена настоящими (налическими) возможностями, нежели их отрицанием). Неаутентичный индивид отрицает свои возможности и отрицает персональную ответственность за настоящее и прошлое.

Писатель и философ Ж.-П. Сартр идет по пути абсолютизации ответственности, считая, что каждый человек ответственен за все происходящее в мире, независимо от того, имеет ли это отношение к возможностям индивида проявить свое свободное волеизъявление. Быть ответственным для Сартра – значит быть «неоспоримым автором события или вещи». Основания в экзистенциальной философии, эволюция концепции персональной ответственности и ее отношение к современным оценкам могут быть хорошо поняты в отношении к психотерапевтическим системам.

К. Роджерс в начале 50-х годов революционизировал психотерапию в технике и теории с введением персональной ответственности как измеряемой цели в психотерапии. Роджерс полностью принимает идею о том, что люди персонально ответственны, он постулирует, что они свободны и не детерминированы. Он утверждает, что как только личность начинает действовать, она становится более ответственной за персональные проблемы. В практике личностно-центрированного консультирования ставится задача – научить клиентов принимать ответственность за свое отличие от других и за свое поведение.

Категория ответственности является одной из центральных в экзистенциальной психологии и психотерапии. И. Ялом подчеркивает, что «никакая реальная терапия невозможна для пациента, не принимающего такой ответственности и упорно обвиняющего других – людей или силы – в своей дисфории». Одна из целей экзистенциального консультирования, таким образом, состоит в том, чтобы повысить осознание клиентами их ответственности за свою жизнь и научить их принимать ответственность за свою жизнь на себя.

В нашем исследовании ответственность рассматривается как интегральное свойство личности, влияющее, в первую очередь, на осмысленность жизни, и как один из компонентов, составляющих ценностно-смысловую сферу студента. Мы определили ее как *интегральное свойство личности, обеспечивающее реализацию внутренней потребности в саморазвитии, стремления к осознанной свободе выбора и обретению смысла жизни*. В исследовании принимали участие студенты факультета психологии МГОУ, всего было опрошено 50 студентов.

Целью нашего исследования было изучение семантического понимания ответственности и исследование ее места в ценностно-смысловой сфере студента. Мы предположили, что ответственность занимает одно из ведущих мест в ценностной иерархии студентов и взаимосвязана с уровнем осмысленности жизни.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе была проведена предварительная беседа со студентами, обозначена практическая значимость их помощи в исследовании особенностей понимания феномена ответственности и ее места в системе ценностей в студенческом возрасте. На втором этапе испытуемые были проведены через пакет методик, включившим в себя *написание сочинений «Ответственность для меня – это...» и «В своей жизни я беру ответственность за...», тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонов), методику изучения ценностных ориентаций (М. Рокич), методику «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер).* На третьем этапе полученные данные были подвергнуты обработке и анализу. Все полученные результаты исследования обобщены и систематизированы.

Первой задачей нашего исследования являлось изучение понимания респондентами феномена ответственности и его содержательная характеристика. Для нас было важным изучить абстрактно-теоретическое понимание ответственности студентами, для чего мы предложили респондентам написать мини-сочинение «Ответственность – это...», а также раскрыть содержание этого понятия с помощью сочинения «В своей жизни я беру ответственность за...». Для обработки полученных данных методом контент-анализа мы составили кодировочную инструкцию, состоящую из 7 категорий, в которой **категория А – это абстрактно-теоретический смысл** понятия ответственность, выделенный из содержания первых сочинений. В нее вошли попытки студентов дать собственное, уникальное определение понятия ответственность. Выяснилось, что студенты по-разному понимают ответственность: для одних ответственность – тяжелая ноша, долг, обязанность; для других – показатель зрелости, способность к самостоятельному принятию решений и способ реализовать себя. Ответственность так же понимается, как способность отвечать за свои поступки и выполнение определенных обязательств и обещаний. В ряде сочинений подчеркивается аспект осознанности и добровольности в принятии ответственности.

Содержание второго мини-сочинения «В своей жизни я беру ответственность за...» составили остальные 6 категорий нашей кодировочной инструкции.

**Категория В – социальная ответственность.** Под социальной ответственностью понимается «интегральное качество личности, определяющее поведение, деятельность человека на основе осознания его и принятия им необходимой зависимости этой деятельности от общественных целей и ценностей» (Сидорова Е.Н.). В соответствии с этим определением, в категорию В вошли следующие критерии: за доверенное дело; за учебу; за выполнение обязательств и обещаний; за последствия своих решений; за дом, домашний уют и даже за жизнь планеты.

**Категория В – ответственность за поведение.** В эту категорию попали ответы респондентов, связанные с ответственностью за поведенческие реакции, в частности, за поведение; за достижения и успехи и за ошибки и неуда-

чи; за действия и поступки. Следует отметить, что действия мы рассматривали как составляющие поступков. Остальные критерии следующие: за слова; за осуществление поставленных целей и за досуг.

**Категория Г – ответственность за других.** Во многих сочинениях студенты отмечают, что помимо личной ответственности, они несут ответственность и за других: за ребенка, семью и близких, за животных, за тех, кто зависит от них, в частности, за тех, кто младше. Часть студентов для описания ответственности воспользовались изречением А. де Сент-Экзюпери и утверждают, что они ответственны за тех, «кого приручили». В эту же категорию мы поместили ответы тех респондентов, которые взяли на себя ответственность за отношение других людей к ним и за возможное влияние на окружающих.

**Категория Д – экзистенциальная ответственность.** Понимание студентами собственной экзистенциальной ответственности нас особенно интересовало. Выяснилось, что экзистенциальную ответственность наши респонденты понимают как ответственность за себя, за реализацию собственных возможностей, за свою жизнь и здоровье. Испытуемые отметили, что несут ответственность за свое благополучие и счастье, за желания и мысли, за свое прошлое, настоящее и будущее, а также за устройство судьбы, в частности, карьеры. Студенты также вспомнили, что ответственны и за собственное эмоциональное состояние и настроение. Часть респондентов взяли на себя ответственность за отношение к другим людям и дружбу.

**В категорию Е – ситуативная ответственность** – мы поместили ответы, связанные с эпизодическими проявлениями ответственности, например, ответственность за ситуативные поручения. Некоторые респонденты отметили, что несут ответственность за себя не всегда и не во всех ситуациях. В эту категорию также попали упоминания о нежелании брать на себя ответственность, потому что это «неприятная, сложная штука».

**Категория Ж – материальная ответственность** – получилась на удивление маленькой и включает в себя всего 2 критерия: ответственность за материальное благополучие и за расход денег.

Перейдем к рассмотрению полученных нами результатов.

Методом контент-анализа было обработано 50 сочинений, зафиксировано 234 упоминания по всем категориям. Можно выделить 3 категории, включивших наибольшее количество ответов респондентов, это категория А (абстрактно-теоретический смысл) – 30 %, категория В (ответственность за поведение) – 22 % и категория Д (экзистенциальная ответственность) – 26 %. Заметно меньше в нашей выборке оказалось студентов, готовых принять ответственность не только за себя (категория Г – ответственность за других) – 13 %, еще меньше – тех, кто признают ответственность перед обществом (категория Б – социальная ответственность) – 5 %. Наименьшее количество упоминаний содержится в категории Е (ситуативная ответственность) – 3 % и Ж (материальная ответственность) – 1 %.

Графический анализ результатов контент-анализа представлен на рис 1.



**Рис. 1. Графический анализ результатов контент-анализа сочинений  
(зафиксировано 234 упоминания по всем категориям)**

Следующим шагом нашего исследования было изучение у наших респондентов локализации контроля над жизненными изменениями. Для этого мы применили методику Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля». Мы предположили, что тип локализации (интернальный или экстернальный) также связан с субъективным пониманием ответственности.

Средний показатель по шкале общей интернальности по всей выборке составил 30,26 при стандартном отклонении 5,3. Следовательно, студенты, набравшие по шкале 24 и менее баллов, были отнесены к группе с низкой интернальностью; набравшие от 25 до 35 баллов – к группе со средней интернальностью, а набравшие более 35 баллов – к группе с высокой интернальностью. Таким образом, были определены три группы студентов с различным уровнем интернальности.

Рассмотрим теперь особенности понимания ответственности внутри каждой из групп. В группу с низкой интернальностью вошли 9 человек, что составляет 18 % от общего числа испытуемых.

Описываемая группа характеризуется невысоким средним показателем по количеству упомянутых критериев. Чаще всего студенты с экстернальным локусом контроля определяют ответственность как способность отвечать за свои поступки и выполнять данные обещания (способность к опосредованному поведению), что совпадает с данными по общей выборке. Представители этой группы не упоминают об ответственности перед обществом (ни одного упоминания в категории Б) и пока не готовы взять ответственность за близких (лишь 2 упоминания в категории Г). Наиболее значимой для этих студентов оказывается ответственность экзистенциальная – 10 упоминаний, причем половина из них – «ответственность за себя». При этом обнаруживается явное несоответствие между определением ответственности как способности к опосредованному поведению (по результатам первого сочинения) и демонстрируемой экзистенциальной ответственностью, ответственностью за себя (результат второго сочинения). А сочетание высокой экстернальности и стремления взять на себя ответственность за свою жизнь не может не обратить на себя внимание. Ско-

рее всего, это всего лишь декларируемая ответственность, вряд ли полностью осознаваемая участниками этой группы.

В группу со средней интернальностью вошли 29 студентов (58% испытуемых).

Давая определение ответственности, студенты этой группы чаще всего характеризуют ее как способность к опосредованному поведению (44%), что совпадает с данными по всей выборке. 17% респондентов определяют для себя ответственность как «тяжелую ношу», «долг». Такое же количество испытуемых – как самостоятельность в принятии решений и решении проблем. 27% студентов этой группы не удалось подобрать определение ответственности. Анализируя результаты сочинения «В своей жизни я беру ответственность за...», можно отметить значимость для испытуемых ответственности за поведение (36% упоминаний) и экзистенциальной ответственности (30% упоминаний). Чуть меньше половины участников группы со средней интернальностью утверждают, что несут ответственность за свои поступки. За свои действия взяли ответственность 27% испытуемых, 14% - за поведение и слова. Что касается экзистенциальной ответственности, то в основном она понимается как ответственность за себя (44% респондентов), за свое здоровье (14%) и жизнь (10%). Среди прочих вариантов были названы ответственность за реализацию возможностей, за счастье, за устройство карьеры, за прошлое, настоящее и будущее, за отношение к другим людям и за дружбу. В отличие от студентов с низкой интернальностью, участники этой группы начинают осознавать и принимать долю своей ответственности за судьбы других людей (22%). Чаще всего это ответственность за семью и близких (36% упоминаний по категории Г) и за тех, «кого приручили» (23%). Категория ситуативной ответственности была отмечена только двумя респондентами, а категорию материальной ответственности не упомянул никто.

Группу с высокой интернальностью составляют 12 студентов. В первую очередь следует отметить, что студенты этой группы старались дать широкое, полное определение ответственности, наполненное уникальным личностным смыслом. В этой группе не встретилось ни одного упоминания о том, что ответственность – это «тяжелая ноша». Напротив, добровольное и полное принятие ответственности («за все, что происходит со мной в жизни») подчеркнул каждый третий студент с высокой интернальностью. Чаще всего испытуемые понимают ответственность как способность отвечать за свои поступки (33%) и самостоятельность в принятии решений и решении проблем (25%). Что касается результатов анализа сочинения «В своей жизни я беру ответственность за...», можно отметить уверенное «лидерство» экзистенциальной ответственности (48,8%). Обращает на себя внимание и тот факт, что на долю этой группы приходится более трети всех упоминаний по этой категории, и это притом, что сама группа составляет менее четверти от общей выборки. Единственное по всей выборке упоминание об ответственности за материальное благополучие относится также к этой группе. А вот упоминаний о ситуативной ответственности, напротив, отмечено не было.

Следующей задачей нашего исследования стало изучение ценностных ориентаций студентов-психологов, а также определение уровня осмысленности жизни. Особенно важным для нас было рассмотреть и возможные изменения рангового места ценности ответственности в зависимости от уровня осмыс-

ленности жизни.

Исследование ценностных ориентаций показало, что в целом по выборке ответственность не входит в число пяти наиболее значимых ценностей, выше студенты оценивают *широту взглядов, жизнерадостность и честность*. Не можем не отметить резкий рост значимости интересующей нас *ответственности* с повышением уровня осмысленности жизни. В группе с низкой осмысленностью жизни ответственность занимает лишь 12 ранговое место, на 9 она перемещается в группе со средней осмысленностью. Студенты с высокой осмысленностью жизни ставят ответственность на 2 место. Эти данные убедительно подтверждают выдвинутую нами гипотезу о взаимосвязи ответственности с осмысленностью жизни. Интересно, что ни одна из прочих инструментальных ценностей не проявила такой тесной взаимосвязи с осмысленностью жизни.

И в заключение хотелось бы обратить внимание на некоторые данные корреляционного анализа. Для нас было весьма важным рассмотреть интеркорреляционные связи отдельных категорий нашей кодировочной инструкции с параметром «осмысленность жизни». Мы предполагали, что такую взаимосвязь покажет категория «экзистенциальная ответственность». Но наше предположение не подтвердилось. Категория «ответственность за других», единственная из всех категорий, демонстрирует значимые корреляции почти со всеми субшкалами методики СЖО (*Процесс, Результат, Локус-контроля-Я, Локус контроля-жизнь, ОЖ*). Это позволяет заключить, что вариант «за других» является наиболее «осмысленным» вариантом принятия ответственности. Такое понимание ответственности является традиционным для нашего менталитета, где жизнь другого человека всегда имеет большую значимость и ценность, нежели своя собственная. Но учитывая особенности будущей профессиональной деятельности студентов, в которой проблема распределения ответственности в отношениях консультанта и клиента стоит очень остро, этот факт не может не вызвать волнения. Психолог, не умеющий распределять ответственность в клиент-терапевтических отношениях, не осознающий меру своей экзистенциальной ответственности, склонен к эмоциональному выгоранию. Поэтому осмысление собственной позиции, собственного семантического содержания понятия ответственность является важной частью подготовки студента-психолога к будущей профессиональной деятельности.

Исследование поставило ряд проблем, нуждающихся в дальнейшем исследовании: поведенческая и эмоциональная ответственность, взаимосвязь понимания ответственности с проблемой интеграции личности, низкая материальная обеспеченность как следствие отсутствия материальной ответственности и т.д. Весьма важным нам кажется изучение несоответствия между декларируемой и осознаваемой экзистенциальной ответственностью, что весьма опасно для деятельности практического психолога. Одной из перспективных задач нам представляется возможность изучения гендерных различий в понимании ответственности.

## Литература

1. Дементий А.И. Ответственность: типология и личностные основания: монография. – Омск: Омский гос. ун-т, 2001. – 192 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. – 240 с.
3. Прядейн В.П. Ответственность как системное качество личности – Екатеринбург, Урал.

- гос. пед. ун-т, 2001. – 208 с.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.
  5. Сахарова В.Г. Ответственность: психология и диагностика. – Владивосток, 2002. – 217 с.
  6. Томашов В.В. Ответственность как экзистенциальная проблема: Историко-философские очерки. – М.: Изд-во МПУ, 1998. – 120 с.
  7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. – М.: Прогресс, 1990 – 368 с.
  8. Хелкама К. Моральное развитие и личность// Психология личности и образ жизни. – М, 1987. С. 27-30
  9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Независимая фирма «Класс», 2004. – 576 с.

---

---

## РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Аксеновская Л.Н.

### МОДЕЛЬ ОРДЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИЗМЕНЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Представлена модель социально-психологической технологии изменения организационной культуры (ордерная технология). Дано описание и рассмотрены принципы работы технологии, обсуждены методы диагностики организационной культуры. Показано как система ордерных тренингов функционирует в качестве ключевого технологического процесса.

Ключевые слова: организационная культура, социально-психологический тренинг, ордерная технология, моделирование социально-психологических процессов, организационная психодиагностика.

*Aksenovskaya L.N.*

### THE MODEL OF ORDER TECHNOLOGY OF ORGANIZATIONAL CULTURE CHANGING

Abstract. The model of socio-psychological technology changes of organizational culture (order technology) is presented. It is given the general description and principles of technology function are examined. Methods of diagnostics of organizational culture are discussed. It is shown how the system of order trainings works as the key technological process.

Key words: organizational culture, socio-psychological training, to order technology, modeling of socio-psychological processes, organizational psychodiagnostics.

Социально-психологические аспекты организационных изменений привлекают к себе внимание как практиков (консультантов по управлению, топ-менеджмент деловых организаций), так и теоретиков из числа социальных психологов и специалистов в области менеджмента и теории организаций. Причина этого интереса кроется в острой необходимости решать вопросы развития и трансформации деловых организаций в постоянно меняющихся условиях рыночной конкуренции.

Проблема организационных изменений является частью более широкого проблемного поля – темы социальных изменений, заявленных А. Тешфелом в качестве ключевой проблемы развития социальной психологии в целом [3]. Тема организационных изменений и её социально-психологическая феноменология рассматривается в работах целого ряда отечественных исследователей - Г.М. Андреевой [3], Т.Ю. Базарова [4], А.В. Булгакова [5], А.А. Грачева [6], А.Л. Журавлева [7], С.А. Липатова [8] и др. Особый интерес в контексте проблемы организационных изменений представляет вопрос о социально-психологических технологиях организационных изменений и конкретно – социально-психологических технологиях изменения организационной культуры.

Цель статьи - представить компактное описание модели ордерной техно-

логии изменения организационной культуры, разрабатывавшейся и апробированной автором на протяжении последних десяти лет.

**Общее описание ордерной технологии изменения организационной культуры.** Ордерная технология изменения организационной культуры является прикладной частью ордерного подхода к работе с организационной культурой - её исследованию и изменению [1]. Будучи социально-психологической технологией, ордерная технология опирается на представление об организационной культуре как сложном социально-психологическом порядке организационно-управленческих интеракций, конституируемых и регулируемыми системами этических смыслов участников взаимодействия. Основные параметры ордерной технологии заданы социально-психологической (ордерной) моделью организационной культуры, моделирующим параметром которой явилось управленческое взаимодействие. Эмпирическим путем были выявлены и метафорически смоделированы три основных типа управленческого взаимодействия («родительская», «командирская», «пастырская»). Каждый из этих типов (моделей управленческого взаимодействия) инициирует развитие соответствующего типа организационной культуры («семьи», «армии», «церкви»). В развитом виде организационная культура как социально-психологический порядок (ордер) содержит в себе все три аспекта - «семейный», «армейский» и «церковный», каждый из которых выполняет свою специфическую функцию и обеспечивает жизнеспособность организационной культуры. Помимо трех основных аспектов (субордеров) культуры как социально-психологического порядка (ордера), выделены два дополнительных - синкретический субордер (характеризуется недифференцированным состоянием всех трех аспектов) и синтетический субордер (характеризуется состоянием гармоничного и сбалансированного развития трех основных субордеров). Выделенные субордера (три основных и два дополнительных) могут рассматриваться как этапы формирования организационной культуры: синкретический этап - «семейный» этап - «армейский» этап - «церковный» этап - синтетический этап [2].

В соответствии с ордерной моделью технология изменения организационной культуры строится как последовательная работа с пятью субордерами психосоциокультурного порядка - синкретическим, «семейным», «армейским», «церковным» и синтетическим, порождаемыми соответствующими типами управленческого взаимодействия.

Архитектура ордерной технологии задается совокупностью согласованных между собой и определенным образом структурированных последовательностей этапов и действий, имеющих собственное назначение, но жестко сфокусированных на достижении единой цели перевода организационно-культурной системы из существующего в желательное состояние.

Наиболее общим алгоритмизированным фреймом изменения организационной культуры является регулятивный цикл, включающий в себя следующую последовательность этапов: 1) предварительная диагностика и диагностика; 2) разработка плана изменения; 3) реализация плана изменения; 4) оценка полученного результата; 5) сопровождение полученного изменения.

По отношению к вышеуказанной последовательности действий вторая последовательность выступает как содержательное наполнение первой и представляет собой собственно социально-психологическую (ордерную) технологию изменения организационной культуры. Она включает в себя следующую

последовательность этапов: 1) синкретический этап работы с организационной культурой; 2) работа с «семейным» субордером организационной культуры; 3) работа с «армейским» субордером организационной культуры; 4) работа с «церковным» субордером организационной культуры; 5) синтетический этап работы с организационной культурой.

Сущность изменения организационной культуры, выполняемого на базе ордерного подхода, заключается в последовательной проработке (диагностике, коррекции, формировании и развитии) каждого субордера организационно-культурной системы и приведение их в сбалансированное высокофункциональное состояние с целью повышения управляемости организации и повышения эффективности её деятельности.

Третья последовательность этапов и действий традиционно определяется как системная и предполагает следующий порядок проработки каждого субордера: 1) уровень личности лидера; 2) уровень управленческой команды; 3) уровень среднего менеджмента; 4) уровень исполнительского персонала; 5) уровень организации в целом. Изменение, таким образом, осуществляется «сверху вниз» и затем фиксируется специальными методами на всем «пространстве» организационно-культурной системы.

Технологическая последовательность изменения организационной культуры задается: а) движением «сверху вниз» в рамках субордерного этапа (например, работа в рамках субордерного этапа «семья» проходит пять уровней – лидер, управленческая команда, средний менеджмент, исполнительский персонал, уровень организации в целом); б) движением по субордерным этапам: от синкретического этапа через «семейный», «армейский» и «церковный» к синтетическому этапу (например, когда завершается проработка субордерного этапа «семья», начинается проработка по принципу «сверху вниз» субордерного этапа «армия», затем – «церкови» и цикл завершается проработкой синтетического субордерного этапа).

Имеющийся в нашем распоряжении опыт показывает, что сроки прохождения одного субордерного этапа могут быть ограничены одним годом (12 месяцев). Это минимально достаточный срок для закрепления в психологии и поведении персонала новых установок и моделей взаимодействия.

Таким образом, полный цикл ордерного изменения организационной культуры занимает пять лет (по одному году на каждый субордерный этап). Результатом пятилетней работы является сформированный и запущенный механизм перманентной самотрансформации организации (помимо оперативно-го решения стоящих перед ней актуальных задач деятельности).

**Принципы функционирования ордерной технологии изменения организационной культуры.** Разработка ордерной технологии изменения организационной культуры осуществлена на основе ряда принципов, продиктованных как требованиями потребностей практики (реалий деятельности предпринимательских организаций), так и требованиями теоретической (интеллектуальной) дисциплины. Выделим основные принципы:

1) принцип примата задачи, стоящей перед организацией.

Ордерная технология изменения организационной культуры является способом решения задач, стоящих перед организацией, и ориентирована на осуществление социально-психологических изменений на базе актуального для организации предметного содержания (например, организация заявляет

в качестве актуальной задачи формирование финансовой дисциплины и постановку системы учета. Эта задача берется в качестве предметной основы проекта и решается в ходе его реализации вместе с формированием необходимых организации социально-психологических характеристик культуры).

2) Принцип примата социально-психологического изменения организационной культуры.

Примат изменения устанавливается по отношению к изучению, исследованию организационной культуры. Исследовательская задача является сопровождающей задачей изменения в ходе решения стоящей перед организацией производственной (в широком смысле слова) задачи. Вместе с тем, исследовательская задача является принципиально значимой, поскольку отвечает за «производство» нового знания, «конвертируемого» в эффективные управленческие решения.

3) Принцип научной и практической обоснованности социально-психологической технологии.

Ордерная технология изменения организационной культуры: а) является важным элементом и прикладной частью ордерной концепции, методологии и социально-психологической модели организационной культуры; б) элементы и методы ордерной технологии сформировались в процессе решения практических задач и прошли селекцию в ходе практического применения.

4) Принцип единства изменения и диагностики организационной культуры.

В ордерной технологии диагностика «встроена» в процесс изменения и, как правило, является методом изменения организационной культуры. Это позволяет: а) экономить время организации и б) удерживать фокус внимания на цели изменения и разработке средств достижения этой цели.

5) Принцип метафорического моделирования.

Глубинным психологическим механизмом изменения организационно-культурной системы является смыслообразование, осуществляемое средствами метафоризации. Для формирования единой смысловой подсистемы организационно-культурной системы в ордерной технологии применяется метод метафорического моделирования значимых аспектов организационно-управленческого взаимодействия.

Совокупность названных принципов интерпретирует и в ряде случаев уточняет отдельные аспекты системы методологических принципов ордерного подхода к изучению и изменению организационной культуры.

**Методы ордерной диагностики организационной культуры.** Ордерная диагностика организационной культуры есть описание состояния различных системных уровней и отдельных элементов организационно-культурной системы при помощи широкого класса ордерных моделей.

Ордерная диагностика максимально сближена с процедурами и методами изменения организационной культуры, в ряде случаев прямо тождественна им и сама является методом изменения организационной культуры в процессе своего применения.

В соответствии с методологическим принципом радикальной (когнитивной) плюральности в ордерной диагностике: а) используется широкий набор методов из различных подходов, б) модифицируются известные методы и в) разрабатываются собственные методы.

Методы применяются избирательно в соответствии со стоящей задачей, спецификой ситуации, особенностями групп и отдельных людей. Применяемые методы ордерной диагностики можно классифицировать по критерию признака (формальные признаки различения методов и содержательные признаки различения методов). Представим классификацию методов ордерной диагностики по формальному признаку:

I. Методы: а) диагностики; б) аутодиагностики.

II. Методы: а) индивидуальные; б) командные; в) организационные.

III. Методы: а) диагностики «внешнего» порядка; б) диагностики «внутреннего» порядка; в) диагностики совмещенных аспектов «внешнего» и «внутреннего» порядков.

IV. Методы: а) основные; б) поддерживающие (или вспомогательные).

V. Методы: а) игровые; б) «трудовые».

VI. Методы: а) рационально-рефлексивные; б) эмоционально-образные.

Коротко прокомментируем данную классификацию.

По I-ой группе методов: аутодиагностика (самоописание и самооценка) является ведущим методом диагностической работы в ордерных проектах. В процессе обучения отдельному человеку передаются модели, на базе которых заказчик изменения самостоятельно выполняет описание существующего состояния и дает ему оценку. Метод и умение использовать его самостоятельно являются полученными в ходе проекта специальными результатами.

Методы диагностики являются латентными приемами мониторинга ситуации и ее субъектов со стороны консультанта и не очевидны (либо не актуальны) для заказчика.

По II-ой группе методов: данная группа отражает классический системный подход к диагностике организационной культуры. В ордерном подходе обычно применяется следующая последовательность выполнения: а) описание существующего состояния (СС) организационной и организационно-культурной системы лидером организации, б) описание СС лидера, в) описание СС управленческой команды, г) описание СС организационно-культурной системы.

По III-ей группе методов: существует различие между методами диагностики «внешних» аспектов организационно-культурного порядка (уровень организации и ее культурных субордеров) и методами диагностики «внутренних» аспектов организационно-культурного порядка (уровень личности и со-теринг-технология менеджерской терапии). Особое место занимает система матричных моделей, позволяющая делать оценочные описания совмещенных аспектов «внешнего» и «внутреннего» порядков.

По IV-ой группе методов: это методы аутодиагностики и диагностические таблицы, используемые заказчиком и консультантом. Все остальные методы считаются поддерживающими (вспомогательными), поскольку обладают диагностическим потенциалом, не являясь в строгом смысле слова методами диагностики.

По V-ой группе методов: игровые методы используются в специальных условиях в свободное от производственной деятельности время. «Трудовые» методы диагностики связаны с изучением профессиональной деятельности (ее организации, процессов, документации, взаимодействия и т.д.) в реальных, естественных условиях. Таким образом, акцентируется внимание на диагностическом потенциале собственно производственной деятельности (производ-

твенная деятельность понимается широко как производство товара, услуги и в материальном и в нематериальном смысле слова).

По VI-ой группе методов: к рационально-рефлексивным относятся все методы, за исключением первых и метафорических.

Другой способ классификации методов ордерной диагностики выполнен по критерию содержательного признака:

I. Наблюдение (в игровых условиях; в производственных условиях).

II. Беседа (в формате консультативных сессий; в формате работы с диагностическими таблицами).

III. Работа с документами (разработка документов; анализ документов).

IV. Опрос.

V. Групповая диагностика (по элементам организационной культуры; по типам организационной культуры).

VI. Метафорическое моделирование (метод метафорического моделирования управленческого взаимодействия; метафорическая визуальная репрезентация существующего и желательного состояний; метафорическая комплексная репрезентация существующего состояния; ордерные тренинги как прием «совмещения с метафорой»).

VII. Игровое моделирование (моделирование бизнес-процессов, управленческого взаимодействия, стратегических решений и т.д. Выполняется: а) в помещении, б) в природных условиях, в) в смешанных условиях). В ряде случаев совместимо с метафорическим моделированием, например, - ордерные тренинги).

VIII. Сотериологические методы (аудиодиагностика при помощи «сотериологического круга» (включает модифицированные методы психосинтеза и др.), сотериологические игры (методы сотеринга как разновидности менеджерской терапии, применяемой в ордерном подходе).

IX. Корпоративные мероприятия (совещания, презентации, праздники, спортивные соревнования, специальные ордерные мероприятия – церемонии, ритуалы и т.д.).

Кроме того, в ордерных программах используются различные дополнительные методы, давно и хорошо зарекомендовавшие себя в практике социально-психологических тренингов - психогимнастика, синемалогия, восточные единоборства и др.

Результатом ордерной диагностики является:

На уровне «внешнего» порядка – а) определение доминирующего субордера и его состояния, б) определение желательного состояния доминирующего субордера, в) определение «зоны ближайшего субордерного развития» - какой ордерный аспект подлежит развитию. На уровне «внутреннего» порядка – а) определение состояния В6 –элементов модели «сотериологического круга»; б) определение проблемных зон в управленческом взаимодействии (посредством сотериологических игр). Таким образом, ордерная диагностика организационной культуры, будучи плюралистичной по своим методам, тем не менее, жестко ориентирована на содержательную и формальную параметрику ордерной модели организационной культуры и ордерное понимание организационной культуры как сложного социально-психологического порядка, регулируемого смысловыми системами участников взаимодействия.

**Система ордерных тренингов как социально-психологическая технология изменения организационной культуры.** Социально-психологическое

изменение организационной культуры осуществляется, в первую очередь, посредством системы тренингов, отражающих ордерное видение организационной культуры и социально-психологический механизм её формирования, развития, функционирования.

Ордерные тренинги, являясь разновидностью социально-психологического тренинга, специализированного на решении задач изменения организационной культуры, могут определяться способом, принятым для общего определения социально-психологического тренинга. Это значит, что ордерные тренинги включены в сферу практической психологии, ориентированной на использование методов групповой психологической работы для достижения поставленных целей [9, С. 410]. Такой целью процитированная выше часть определения социально-психологического тренинга называет «развитие компетентности в общении» и это коррелирует с ордерным пониманием сущности изменения организационной культуры, в соответствии с которыми культура порождается и изменяется в процессе управленческого взаимодействия, т.е. интерактивного аспекта общения.

К принципам проектирования ордерных тренингов, в первую очередь, относятся следующие принципы:

1) принцип содержательно-структурного соответствия тренингов ордерной модели организационной культуры.

Система тренингов строится как последовательное движение от синкретического субордера через «семейный», «армейский», «церковный» - к синтетическому субордеру организационно-культурного порядка.

2) Принцип распределения ордерных тренингов по критерию принадлежности к «внешнему», либо «внутреннему» порядку.

К аспекту «внешнего» порядка относятся тренинги «семейного» и «армейского» уровней, к аспекту «внутреннего» порядка относятся тренинги «церковного» уровня.

3) Принцип движения тренинговых программ от «внешнего» порядка к «внутреннему» порядку.

Ордерная технология предполагает следующую последовательность тренингов: «семейный» субордер («внешний» порядок) – «армейский» субордер («внешний» порядок) – «церковный» субордер («внутренний» порядок). Данная логика отражает логику развития организационно-культурного ордера и логику социально-психологической «интериоризации», логику движения от «объективного» (очевидного) к «субъективному» (неочевидному).

4) Принцип «1+1».

Ордерный тренинг конституируется по двум основаниям: а) базовая организационно-культурная метафора и б) актуальное для организации предметное содержание. Т.е., при помощи определенной социально-психологической технологии осваивается, либо создается конкретное профессиональное (производственное) содержание, обеспечивающее повышение эффективности деятельности организации.

5) Принцип ведущей роли лидера организации в подготовке и проведении тренинговых программ.

Проведению тренинга и тренинговой программы предшествует этап их разработки/проектирования, которое осуществляет лидер (лидеры) организации при методической и методологической помощи консультанта. Тренинг не

только разрабатывается, но проводится лидером (лидерами) организации, что позволяет максимально сблизить теоретический и практический уровни решения поставленных перед организацией задач.

Структурное строение системы ордерных тренингов как социально-психологической технологии изменения организационной культуры повторяет структурное строение ордерной модели организационной культуры. В последней выделяются три основных субордера: «семья», «армия», «церковь», являющиеся этапами развития организационно-культурного порядка, и два дополнительных субордера – синкретический (начальная стадия формирования организационной культуры) и синтетический (завершающая стадия формирования целостной организационной культуры).

Для работы по формированию и развитию каждого субордера строится система тренингов в метафоре соответствующего ордера. Для работы с субордером «семья», например, разработана годовая программа тренингов под общим названием «Корпоративное племя» (название – аллюзия на методологический принцип неoarхаики); для работы с субордером «армия» разработана годовая программа тренингов под общим названием «Управленческий спецназ»; для работы с субордером «церковь» разработана годовая программа тренингов под общим названием «Дзенский монастырь» (сотеринг).

Каждая годовая тренинговая программа имеет свою символику, атрибутику и экипировку для участников, соответствующих метафоре субордера. Также каждая годовая программа имеет свой набор предметных тем, среди которых одна выделяется в качестве ключевой. Цель системы годовых тренинговых программ – формирование, развитие, коррекция каждого субордера в последовательности, отражающей этапность развития организационно-культурного порядка, а также приведение их в равномерно развитое, сбалансированное состояние. Вместе с достижением названной цели достигается и другая принципиально важная цель – формируется механизм перманентной трансформации организационно-культурного порядка.

Отдельно следует отметить включение в технологическую цепочку работы с двумя дополнительными субордерами – синкретическим и синтетическим. На синкретическом этапе развития организационной культуры технологически может применяться разнообразный набор инструментов вмешательства, выбор которых делается ситуативно. Цель – подготовка лидера, команды и организации к реализации полномасштабного ордерного проекта. На синтетическом этапе предполагается годовая работа по овладению навыков управления созданным организационно-культурным порядком, выход лидера, команды и организации в позицию «игрока в бисер» культуры, т.е. на уровень свободного, творческого использования всех известных технологий, методов и т.п. для достижения всё новых целей.

Как связаны годовые тренинговые программы с «внешним» и «внутренним» аспектами организационно-культурного порядка? Две тренинговые программы посвящены «проработке» «внешних» аспектов организационно-культурного порядка, одна тренинговая программа посвящена работе с «внутренним» аспектом организационно-культурного порядка. В целом, очевидно, что «внешние» аспекты порядка получают большее внимание и развитие, чем «внутренние». Вместе с тем, следует отметить, что существует определенное различие между программой первого года («Корпоративное племя») и программой второго года

(«Управленческий спецназ»). В первой программе, относящийся к работе и «внешним» аспектом порядка, формируется образ первичного элементарного порядка и его понимание. Решается задача начального социально-психологического упорядочивания управленческого взаимодействия (в широком смысле слова). Во второй программе, относящейся к работе с «внешним» аспектом порядка, доминирующим становится внешний принуждающий порядок. Внешний порядок являет свою другую грань – не поддерживающий индивидуальные проявления как в первом случае, по подавляющий и обесценивающий их.

В сложившейся практике ордерных проектов предметное содержание тренинговых программ на уровне ключевых тем распределилось следующим образом: для программы «Корпоративное племя» ключевой темой является тема «Корпоративные стандарты управления»; для программы «Управленческий спецназ» - тема «Корпоративная культура»; для программы «Дзенский монастырь» - тема «Сотеринг».

Следует отметить, что используемый нами набор ключевых тем может варьироваться, если организационная ситуация потребует этого. Соответственно, в ряде случаев может быть скорректирована маркировка тренинговых программ (их название). Особенно это касается названия третьей тренинговой программы («Дзенский монастырь»). Использование терминологии и атрибутики дзен-буддизма в качестве метафорической модели «религиозного»/«церковного»/«внутреннего» порядка обусловлено рядом обстоятельств: а) дзенская метафора воспринимается участниками программ (преимущественно атеистами, агностиками, христианами, мусульманами, иудеями) как сугубо игровая модель реальности внутреннего порядка; б) она не воспринимается как религиозно-идеологически «нагруженная» в том числе и потому, что является «религией без Бога», в ней образ высшей силы не персонифицирован. В результате применение данной метафоры не влечет за собой появления реально религиозных ассоциаций и является удобным решением поставленной перед программой задачи в рамках нашей культуры. Вместе с тем, если для группы «игра в дзен» неприемлема, изменение маркировки программы может быть легко осуществлено, поскольку не является принципиальным фактором (участники конструируют игровую «религию»).

Таким образом, данная тренинговая система и технология имеет двойную уровневую детерминацию и в ней выделяются: а) уровни в виде годовых тренинговых программ («семья», «армия», «церковь», синтетический уровень) и б) уровни внутри каждой годичной тренинговой программы (индивидуальный, командный, организационный).

Диагностика осуществляется внутри каждой программы, на каждом ее уровне и средствами этой программы и ее уровней. Работа начинается всегда с индивидуального уровня – уровня лидера и имеет целью подготовку/разработку как программы, так и подготовку самого лидера к ее реализации. Программа реализуется усилиями лидера и под его руководством. При этом в качестве задачи-объекта перед лидером последовательно оказываются: а) организация (целостная организационно-культурная система); б) корпоративная культура (как акцентированный/проблематизированный аспект целостной организационно-культурной системы); в) собственная личность («культура Я» как акцентированный аспект корпоративной культуры). Осуществляется последовательная фокусировка внимания на организации, на культуре организации и

культуре лидера и его команды в ходе применения тренинговой технологии и ее соответствующих программ: «Корпоративные стандарты управления» (что такое управление организацией, каковы конкретные задачи, стоящие перед предприятием и как будет осуществляться управление решением этих задач); «Корпоративная культура» (что такое корпоративная культура, каковы задачи по ее изменению и как будет осуществляться управление решением этих задач); Сотеринг (что такое «Культура себя», каковы задачи по работе с «культурой себя» и как будет осуществляться управление решением этих задач).

Каждая задача в своем решении проходит три уровня проработки: уровень лидера – уровень управленческой команды – уровень организации (в данном случае – исполнительский уровень; в другом контексте уровень организации есть совокупность всех ее уровней, т.е. целостная организационно-культурная система). По сути, логика данной последовательности задач – это логика движения от внешнего порядка (очевидного, наблюдаемого) к логике внутреннего порядка (неочевидного для прямого визуального наблюдения).

Данная технологическая схема может использоваться целиком для последовательной проработки всех системных уровней организации и ее культуры, но возможно использование отдельных блоков этой системы для оперативного решения частных задач.

**Заключение.** Ордерная технология изменения организационной культуры является составной частью ордерного подхода к работе с организационной культурой и отражает сформированные в данном подходе понимание социально-психологической сущности феномена организационной культуры, методологию её изучения и её социально-психологическую модель.

Фазы диагностики и изменения в ордерной технологии сближены максимально. Ключевым методом технологии является система ордерных тренингов, воспроизводящая структуру ордерной модели организационной культуры и последовательность её развития.

Технология, представленная в данной статье в своём модельном виде, имеет продолжительный опыт апробации и систематического применения и стабильно показывает полезные практические результаты.

## Литература

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. – Изд-во Саратов. ун-та, 2005. – Кн. II. – 348 с.
2. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. – М.: Академический проект; Трикста, 2007. – 303 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
4. Базаров Т.Ю. Импровизация как основа совместного творчества в управлении/Национальный психологический журнал. Ноябрь, 2006. – С. 120-122.
5. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 228 с.
6. Грачев А.А. Прикладная психология и организационное проектирование/Национальный психологический журнал. Ноябрь, 2006. – С. 69-78.
7. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 476 с.
8. Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики/Организационная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с. – С. 432-443.
9. Психология. Словарь/ Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

*Поветьев П.В.*

## **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ В СИТУАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема ценностно-смысловой детерминации процесса социального познания, выделены основные структурные элементы социального познания, определены характеристики ценностно-смысловой сферы, описан механизм влияния компонентов ценностно-смысловой сферы на процесс и результаты социального познания в ситуации межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: детерминанты социального познания, межличностное взаимодействие, ценностно-смысловая сфера личности, типы восприятия.

*Povetiev P.*

## **VALUE-MEANING DETERMINANTS OF SOCIAL COGNITION ON INTERPERSONAL INTERACTION SITUATION**

Abstract. In the article the problem of value-meaning determination of social cognition process is considered, the basic structural elements of social cognition are marked out, characteristics of value-meaning sphere are specified, the mechanism of value-meaning sphere components influence on the process and results of social cognition of a situation of interpersonal interaction is described.

Key words: determinants of social cognition, interpersonal communication, value-sense sphere of personality, types of perception.

Окружающий нас социальный мир постоянно усложняется, растут потоки информации, повышаются нагрузки на психику человека, а ее связи с окружающим миром становятся сложнее и многограннее. Ускоренный темп социальных изменений, развитие средств массовой коммуникации требуют от индивида большей адаптации к социуму и умения эффективно действовать в новой ситуации, а следовательно, лучше понять, как соотносятся знания о мире с изменениями в нем [1].

В связи с этим, одним из важнейших направлений развития современной социальной психологии становится исследование социального познания. В современной науке социальное познание изучается в двух аспектах. Первый составляют представления об исследуемом явлении в максимально широкой трактовке — социальное познание понимается в качестве процесса научного изучения социальной реальности. В этом контексте исследуется, прежде всего, методология познания — средства, приемы и методы формирования знаний о социальной действительности. С другой стороны, проблема социального познания рассматривается более узко, а именно — как знание и представление о социальной реальности, складывающееся в опыте и представлениях конкретного человека. Именно второй взгляд и составляет основу проблематики социального познания в современной социальной психологии.

Социальное познание при этом понимается не просто как фиксация внешних по отношению к индивиду явлений и их взаимосвязей, но как их своеобраз-

разная реконструкция, создание внутренней картины социального мира («образа мира», по А.Н. Леонтьеву). Этот образ социального мира в дальнейшем воспринимается как сама социальная реальность. А значит, сконструированный в процессе познания образ начинает осуществлять регуляцию деятельности индивида в социуме. Выражаясь словами У. Томаса, «если люди воспринимают некоторую ситуацию в качестве реальной, то она будет реальной и по своим последствиям» [1, с. 7].

Социальное познание играет роль опосредующего звена в системе субъект — окружающая среда и, в конечном счете, определяет характер реакций человека на ее проявления. Следовательно, возможные воздействия на процесс и результаты социального познания выступают важнейшей основой регуляции поведения человека в социальных ситуациях, разрешения многих психологических проблем и затруднений в совместной деятельности и общении. Поэтому на современном этапе исключительно важной становится проблема детерминации социального познания, решение которой заключается в определении наиболее важных факторов, оказывающих влияние на способы и средства, результаты, а также характеристики протекания этого процесса. Знание факторов, определяющих процесс социального познания, позволит значительно упростить управление этим процессом и предотвратить трудности и ошибки, возникающие у человека во взаимодействии.

Проблема детерминации процесса социального познания разрабатывается исследователями в русле различных подходов. Однако они обычно ограничиваются изучением когнитивных или аффективных детерминант социального познания. По этому основанию можно выделить два направления исследований. К первому из них относятся исследования, проведенные в русле различных теорий: каузальной атрибуции (Хайдер), личностных конструкторов (Келли), самовосприятия (Бем), локуса контроля (Роттер), изоморфизма (Арнхейм), ролей (Котгрел, Камерон, Сорбин и др.).

В отечественной науке изучение когнитивных аспектов социального познания отражено в исследованиях точности оценивания черт личности (Воронина, 1989), особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности (Шкуратова, 1983), влияния оценочных суждений на межличностное оценивание (Кроник, 1982), упрощенных когнитивных моделей, предшествующих или сопутствующих социальному оцениванию (Малыш, 1989).

Второе направление объединяет исследования, авторы которых приписывают значительную роль в детерминации социального познания аффективному фактору. Так, Н.Н. Обозов и Н.Н. Авдеева рассматривают установление эмоциональной связи между субъектом и объектом как неотъемлемый компонент процесса идентификации. В теории Липпса придается большое значение понятию вчувствования, которое отражает тенденцию к непосредственному сопереживанию. Влияние аффективного фактора на социальную перцепцию описали Соллей и Мерфи.

Таким образом, понимание проблемы детерминации процесса социального познания неоднозначно. Возможность объединения различных направлений лежит в русле системного подхода, согласно которому «детерминация представляет систему детерминант разного типа, т.е. сама имеет системный характер» (Б.Ф. Ломов). Лишь исследуя различные типы детерминант (причинно-следственные, внешние факторы, внутренние факторы, общие предпосылки, специальные предпо-

---

---

сылки и опосредующие звенья) и рассматривая соотношения между ними как динамичные, подвижные, можно достичь более глубокого и адекватного понимания процесса детерминации социального познания.

Предположения о детерминирующей роли социальных и культурных факторов психологических и социально-психологических явлений выдвигали Л.Я. Гозман (анализ содержания эмоциональных отношений), И.И. Малыш (формирование прототипных структур знаний при социальном оценивании), Л.И. Анцыферова (системный подход в психологии личности), А.Ф. Бондаренко (социальная психотерапия личности). Известно, что социально-психологические явления могут выступать в роли внутреннего фактора детерминации (Б.Ф. Ломов).

По отношению к социальному познанию таким фактором могут являться социальные ценности. Эти феномены органически включены в процессы социального познания, что оказывает существенное влияние не только на восприятие субъектом социального мира и самовосприятие, но и на поведение в целом.

Проблема ценностей занимает важное место как в структуре социологического, так и социально-психологического знания. В.А. Ядов и А.Г. Здравомыслов называют ценности «осью сознания», полагая, что именно вокруг этой оси организуется восприятие мира человеком. В результате вырабатывается ценностная направленность личности к определенным явлениям объективной реальности, переживаемая на субъективном уровне, т.е. ценностная ориентация личности, сущность которой заключается в избирательном отношении человека к материальным и духовным ценностям, система индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, опосредованных личностными смыслами и выражающаяся в поведении. Ценностная ориентация выполняет функцию ориентировочной реакции в поведении личности, отражает смысловую сторону направленности личности, ее внутреннюю, содержательную основу внешнего взаимодействия с различными явлениями объективной реальности. М.И. Еникеев отмечает, что это взаимодействие выражается в дифференцировании объектов по их значимости для индивида, выявлении личностного смысла различных объектов.

Г.М. Андреева [1] связывает влияние социальных ценностей на социальное познание, прежде всего, с теми искажениями реальности, которые формируются в процессе категоризации вследствие «субъективности» оценок индивида. Наличие у субъекта системы социальных ценностей в данном случае приводит к избирательности в работе с информацией, к попыткам найти подтверждение этой системе в любой ситуации. При этом ценности могут быть различного уровня: от глобальных, до совершенно обыденных. В таком контексте выделяются две группы ошибок — сверхвключение и сверхисключение. В первом случае в категорию включаются объекты, которые на самом деле к ней не относятся, чаще всего это проявляется при включении в *негативно-нагруженную* категорию. Напротив, сверхисключение имеет место в случае с *позитивно-нагруженной* категорией, и направлено на максимальное исключение из нее объектов, в отношении которых есть хотя бы малейшие сомнения. Наличие названных двух видов ошибок, очевидно связанных с ценностно-нагруженными категориями, во многом видоизменяет процесс категоризации и оказывает прямое воздействие на общий процесс социального познания.

Отдельно выделяется другой аспект этой проблемы, связанный с групповым

принятием решений. В данном случае подчеркивается влияние групповых ценностей на конечный результат взаимодействия. В качестве примера приводится феномен «группомыслия» (group think), открытый И. Джанисом (Janis, 1972). Сущность его определяется как стиль мышления людей, которые полностью включены в единую группу, где стремление к единомыслию важнее, чем реалистическая оценка возможных вариантов действий. Возникновение такого явления обусловлено воздействием на членов группы единообразной системы оценок, касающихся важнейших социальных проблем, привязанностью членов группы определенной системе ценностей, что и снижает качество решения.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что система социальных категорий, ассоциированных с ценностями — важный и устойчивый фактор социального познания, допускающий значительную модификацию образа социального мира. Особенно важным является использование ценностей в быстро изменяющемся мире, при осуществлении так называемой «быстрой категоризации» (Тэддфел), когда решения принимаются на основе не до конца осмысленного опыта, и оперирование ценностно-нагруженными категориями может привести к искажению реальных отношений.

Социальная детерминация познания проявляется и в том, что люди, взаимодействуя друг с другом, формируют пересекающиеся оценочные суждения, приближающиеся друг к другу и по содержанию, и по объему. Более того, процесс коммуникации между людьми становится возможным в принципе, если существует возможность оперирования разделяемыми значениями и смыслами. Последнее вызывает особый интерес для европейской традиции в социальной психологии и наиболее активно исследуется в рамках теории социальных репрезентаций. Проблема разделения значений, оперирования едиными смыслами достаточно сложна и не может найти исчерпывающих объяснений в рамках какой-либо одной психологической традиции.

В своем взаимодействии с окружающим миром человек сталкивается с потоком информации, поступающей извне. Ориентация в этом потоке предполагает наличие инструментов общей и более углубленной ориентации, в качестве которых выступают специализированные социально-познавательные процессы. Общая логика этой активности заключается в осуществлении первичной и последующей ориентации в потоке информации. Для этого его надо, во-первых, остановить, а во-вторых, фрагментировать на некоторое количество значимых и относительно обособленных информационных единиц. Такого рода фрагментация осуществляется посредством своеобразного наложения зафиксированной в индивидуальном опыте понятийной сетки. Первичная фрагментация информационного потока осуществляется посредством процесса категоризации, который позволяет разделить его на ряд категорий, отражающих наиболее существенные признаки или характеристики класса объектов. По мере накопления индивидуального опыта взаимодействия с объектами окружающего мира, формируются обобщения в отношении знакомых объектов и их классов, а также способов взаимодействия с ними. В этих обобщениях также представлены их наиболее существенные характеристики, но уточненные в процессе собственного опыта взаимодействия с ними. Этот процесс получил название схематизации. Различают следующие типы схем: схемы личности; ролевые схемы; скрипты; схемы свободного содержания; схемы самости [10].

Схемы личности — индивидуализированные структуры знаний о конк-

ретных людях и их особенностях. Ролевые схемы — структуры знаний о требованиях, предъявляемых к определенным социальным ролям. Скрипты (схемы ситуаций) — структуры знаний об определенных событиях. В случае скриптов речь идет о зафиксированных в опыте человека представлениях о том, что являются собой определенного рода ситуации и чего можно ожидать от них, как вести себя. Схемы свободного содержания — содержат ограниченный набор правил обработки информации, помогающий ориентироваться и принимать решения в ситуациях, не имеющих аналогов в жизненном опыте. Схемы самости — охватывают значимые аспекты представлений людей о самих себе, крайности в самохарактеристиках, часто выражающие противопоставление себя другим.

Сформировавшийся опыт играет решающую роль и в процессе эвристизации, включающем формирование ожиданий в отношении будущего развития событий или содержательных характеристик объекта. Наличие этих ожиданий позволяет подготовиться к ним и определиться в реагировании. Представления и ожидания в отношении определенных социальных групп, как правило, негативно оцениваемых (аутгрупп) и содержащих потенциально опасные характеристики, включены в процесс социальной стереотипизации. Расширение представлений путем интернализации нового знания и его вписывания в уже имеющийся и понятный опыт происходит посредством процесса социального репрезентирования. Он обеспечивает увязывание нового, не известного, в систему известного посредством нахождения своеобразных «якорей» или оснований для аналогий и обобщений.

Все кратко охарактеризованные процессы детерминированы культурой, посредством которой транслируется содержание объектов и способов взаимодействия с ними, их детализация и конкретизация осуществляется посредством субкультуры, которая во многом определяет и межкультурные различия, как в содержательных характеристиках, так и способах обращения с ними. Если на уровне культуры транслируются общие ориентиры, на уровне субкультуры они наполняются конкретным содержанием и сопровождаются необходимыми пояснениями. Таким образом, в процесс социального познания включаются социальные ценности, которые, будучи по своей природе социально-историческими, являются средством приобщения индивида к роду (родовым человеческим способностям), тем самым позволяя преодолеть конечность (временность) человеческого существования. Ценности, в свою очередь, тесно связаны с представлением о смысле жизни [8], которое является одновременно и основанием развития личности, и его результатом.

Процесс трансформации социальных ценностей в личностные осуществляется через момент практической включенности субъекта в социальные отношения, в специфическую «микросреду» — социальную группу, являющуюся «ретранслятором» ценностей общества.

Одними из первых провозгласили социально-познавательные процессы доступными для объективного изучения представители когнитивного направления. Они постулировали зависимость поведения субъекта от внутренних познавательных структур, сквозь призму которых человек воспринимает свое жизненное пространство. Познавательная активность индивида обуславливается рядом факторов, которые являются свойствами индивидуальной структурной модели: избирательность (определяется опытом познающего субъекта), определяемость средой (предметами физического мира и социальным опытом,

культурой); неполнота познавательных схем, их постоянная корректировка в процессе столкновения с действительностью [6].

У. Найссер, исследуя многоуровневую семантическую структуру сознания, определяет в качестве центрального звена перцептивного цикла субъективную «схему». Данная схема «...модифицируется опытом и тем или иным образом специфична в отношении того, что воспринимается. Схема принимает информацию, как только последняя оказывается на сенсорных поверхностях, и изменяется под влиянием этой информации; схема направляет движение и исследовательскую активность, благодаря которым открывается доступ к новой информации, вызывающей, в свою очередь, дальнейшие изменения схемы» [7, с.73].

Роль когнитивных компонентов как ядерных личностных образований наиболее полно представлена в теории личностных конструктов Дж. Келли. В ней человек предстает, прежде всего, как ученый, стремящийся предсказывать и управлять событиями собственной жизни. В качестве основной единицы смысловой организации субъективного мировосприятия выступает личностный конструкт — субъективная шкала, реализующая в сознании человека единство трех когнитивных функций — обобщения, абстрагирования и противопоставления. Полюса данной шкалы заданы антонимичными признаками. Дж. Келли рассматривает конструкт не как лингвистическое образование (он может проявляться и объективироваться в виде языковых значений, но не сводится к ним), это скорее способ осмысления человеком мира, форма отношения, опосредующая поведение.

Роль ориентировочной реакции в актуальном смысловом состоянии выполняет ценностно-смысловая ориентация личности — интернализованное отношение человека к определенным группам ценностей (материальным, духовным), система его установок, убеждений, предпочтений и целей, выражающаяся в поведении. Как отмечает М.С. Яницкий, «ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом» [10, с.26].

Система ценностных ориентаций выступает «свернутой» программой жизнедеятельности и служит основанием для реализации определенной модели личности. «Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (т.е. реально еще не осуществленной) цели силу воздействия на способ и характер человеческой деятельности, побудительную силу» [5, с 35].

Ценности являются критериями значимости и ориентирами деятельности индивида, они отражают личностные смыслы. Смыслы же выражают отношение субъекта к объективной реальности и собственно наделяют предметы ценностным статусом. В отношении к индивидуальному сознанию ценности проявляются двояко: они отражены в нем как значения, имеющие для индивида определенный смысл [2]. Следовательно, в процессе восприятия и освоения объективной реальности смысл выступает в качестве системообразующего фактора при формировании системы личностных ценностей.

Как отмечает Д.А. Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [3]. Смысловые системы личности понимаются им как особым образом организованные целостные многоуровневые системы, включающие в себя целый ряд различных смысловых структур. Выделяют шесть видов смысловых структур: личностный смысл в узком значении термина, понимаемый как составляющая

сознания, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив и личностную ценность. Таким образом, согласно Д.А. Леонтьеву, первый уровень смысловой регуляции образуют личностный смысл и смысловая установка, второй уровень — мотив, смысловые конструкты и диспозиции. Наконец третий, самый высокий уровень системы смысловой регуляции образуют личностные ценности. Ценности выступают как смыслообразующие по отношению ко всем остальным компонентам системы. При этом, личностные смыслы и смысловые конструкты релевантны плоскости образа мира субъекта. Изучение смысловых конструктов и смысловых диспозиций возможно лишь при экспериментальном разделении устойчивых и ситуативных компонентов системы смысловой регуляции.

Общие смысловые образования, являющиеся, по мнению Б.С. Братуся, основными «конституирующими», образующими единицами сознания личности, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни — к миру, к другим людям, к самому себе. Иными словами, смысловые образования несут в себе две функции: первая заключается в создании образа, перспективы развития, сущность второй заключается в нравственной оценке деятельности, имеющей надситуативную опору, которой выступают смысловые образования.

Сама смысловая сфера личности представляет собой пересечение двух осей. На оси ординат выделяются уровни ценностно-смысловой сферы, ось абсцисс представляет собой степень присвоенности этих отношений самой личностью. В качестве критерия отнесения смысла к тому или иному уровню был положен реальный способ отношения к другому человеку, другим людям, человечеству в целом. Нулевой уровень смысловой вертикали представлен прагматическими, ситуационными смыслами, которые есть операциональные, до-личностные смыслы, определяемые самой предметной логикой выполнения задачи в данных конкретных условиях. Первый, эгоцентрический уровень, обусловлен преимущественным стремлением к собственной выгоде. Следующий уровень, группоцентрический, отражает идентификацию человека с какой-либо группой. Отношения человека к другим людям зависят от того, входят они в эту группу, или нет. На третьем уровне — просоциальном или гуманистическом, происходит присвоение общечеловеческих смысловых ориентаций. На этом уровне смысловая вертикаль не заканчивается. Позднее Б.С. Братусь надстраивает еще одну ступень — духовную.

В качестве механизма, реализующего влияние факторов ценностно-смысловой сферы через процесс социального познания на поведение и деятельность человека в ситуации взаимодействия, А.В. Серый [8] предлагает рассматривать актуальное смысловое состояние. Актуальное смысловое состояние представляет собой совокупность актуализированных, генерализованных смыслов, размещенных во временной перспективе (опыт, реальность, цели). Это своего рода переживание ситуации, выполняющее функцию перевода смыслов индивидуальной системы с более низкого уровня на качественно новый уровень функционирования системы.

Это смысловое отношение определяет субъектную временную перспективу: значение (смысл) прошлого опыта, осмысленность настоящего (реальности здесь и теперь) и осмысленность будущего (значение цели). Таким образом, временные локусы смысла явлений человеческой жизни опосредуют субъективную смысловую реальность индивида — ее границы, ценностные компо-

ненты и собственно направленность личностного смысла (к ситуации, к себе, к другим, к жизни). Процесс осмысления какого-либо явления или объекта действительности осуществляется посредством синхронизации различных временных локусов. Смыслы одного локуса перетекают в другие и генерализуются в смысл более высокого уровня. Данный процесс сопровождается определенным психическим состоянием, связанным с переживанием смыслов различных временных локусов. Такое состояние есть переживание актуальных в данный момент событий или ситуаций, т.е. это актуализация в сознании смыслов прошлого, настоящего, будущего или их совокупности.

Исследование социального познания было организовано на выборке 135 офицеров, имеющих опыт управленческой и служебной деятельности на различных должностях. Особенности социального познания офицеров изучались методом репертуарных решеток Дж. Келли. Рассматривая категории, используемые испытуемыми при построении личностных конструктов, можно сформировать несколько групп, каждая из которых отражает наиболее важные с точки зрения участников исследования характеристики. Было выделено 9 групп конструктов: — качества личности, — интеллект, — отношение ко мне, — отношение к людям, — отношение к деятельности, — профессиональная принадлежность, — демографические характеристики, — социальная дистанция, — несущественные характеристики.

Наиболее распространенными являются конструкты, относящиеся к группе «Качества личности» — 26%, ко второй по степени распространенности группе относятся «демографические характеристики» — 16% и «отношение к людям» — 14%, следующими по этому показателю являются «отношение к деятельности» — 11%, «отношение ко мне» — 10% и «социальная дистанция» — 9%, и наименее используемыми характеристиками являются «профессиональная принадлежность» — 6%, «интеллект» — 4%, «несущественные характеристики» — 4%.

Дальнейший анализ был направлен на определение типологических особенностей социального познания офицеров в ситуации межличностного взаимодействия. С этой целью полученные данные были подвергнуты иерархическому кластерному анализу. В результате удалось выявить три основных типа восприятия офицерами объектов в процессе социального познания (см. рис. 1).

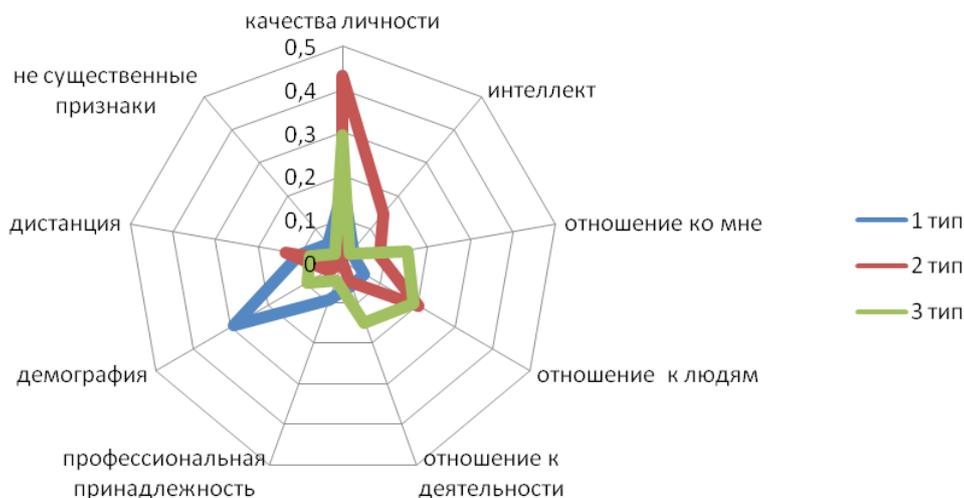


Рис. 1. Характеристики типов восприятия

Полученные типы могут быть интерпретированы следующим образом:

**1 тип** — характеризуется преимущественным вниманием к демографическим характеристикам, особенностям профессиональной принадлежности и, во вторую очередь, к качествам личности партнеров. Этот тип может быть назван **статусно-ориентированным**.

**2 тип** — **лично ориентированный** — характеризуется ориентацией в социальном познании, прежде всего, на личностные качества, позволяющие сравнить партнера по взаимодействию с собой, выделив наиболее значимые отличия.

**3 тип** может рассматриваться как **ориентированный на взаимодействие**, в качестве наиболее важных характеристик в данном случае используются, наряду с качествами личности, признаки, свидетельствующие об отношении партнера к субъекту, к людям и к деятельности. При этом ведущую роль играет оценка позитивных и негативных последствий при включении в совместную деятельность с оцениваемым человеком.

Рассматривая представленность в выборке выделенных типов, можно отметить, что наиболее распространенными являются представители второго (50%) и третьего (31,8%) типов восприятия, менее часто проявляется первый тип (18,2%)

Оценка распределения представителей выявленных типов восприятия в зависимости от уровня когнитивной сложности показывает, что более дифференцированные и разнообразные конструкты в процессе социального познания используют представители типа, ориентированного на взаимодействие.

Факторный анализ показателей ценностно-смысловой сферы офицеров показывает, что выделяются 5 основных факторов детерминирующих особенности социального познания (см.: таб. 1).

Таблица 1.

## Характеристики факторов

	вес фактора	% дисперсии	накопленный % дисперсии
<b>1 фактор</b>	5,509775	15,30493	15,30493
<b>2 фактор</b>	5,229843	14,52734	29,83227
<b>3 фактор</b>	5,110892	14,19692	44,0292
<b>4 фактор</b>	4,49638	12,48994	56,51914
<b>5 фактор</b>	4,389622	12,1934	68,71254

**1 фактор** – **развитие** себя объединяет показатели терминальных ценностей, связанные с развитием, познанием, продуктивной жизнью наличием хороших и верных друзей, и инструментальных ценностей включающие жизнерадостность, непримиримость к недостаткам и самоконтроль.

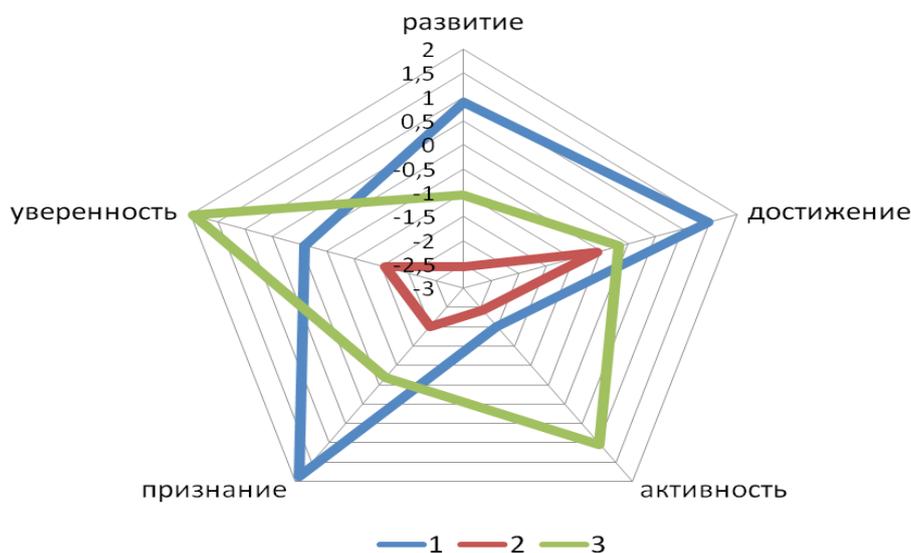
**2 фактор** – **достижение** связывает терминальные ценности – здоровье, материально-обеспеченная жизнь, интересная работа, счастливая семейная жизнь, а также воспитанность, образованность и широта взглядов.

**3 фактор** - **активность** отражает ценности – активной деятельной жизни, жизненная мудрость, любовь, творчество, честность, чуткость, красота природы и искусства, счастье других.

**4 фактор** – **признание** в качестве целевых ценностей – общественное при-

знание, связанное с ответственностью рационализмом и отстаиванием своего мнения.

5 фактор – уверенность отражает стремление к свободе, независимости, уверенности, высокие запросы и аккуратность.



**Рис. 2. Ценностно-смысловые детерминанты формирования типов восприятия.**

(Примечание: 1 – статусно ориентированный тип; 2 – лично ориентированный тип; 3 – тип, ориентированный на взаимодействие).

Рассматривая проявление выделенных факторов при формировании типов восприятия офицеров, можно отметить, что социальное познание определённого типа детерминировано специфически организованной системой факторов. Статусно ориентированный тип восприятия формируется при доминировании в системе ценностей человека факторов признание, достижение и развитие, при пятифакторной структуре ценностей. Тип, ориентированный на взаимодействие, формируется, преимущественно, под действием факторов активность и уверенность. При формировании лично ориентированного типа в системе ценностей присутствуют только три фактора (достижение, уверенность и признание) при безусловном доминировании достижения.

Таким образом, анализ показывает, что проблема ценностно-смысловой детерминации социального познания является актуальной и значимой для современной социальной психологии. Социальное познание понимается не как простая фиксация внешних по отношению к индивиду явлений и их взаимосвязей, но как их своеобразная реконструкция, создание определенной внутренней картины социального мира. Система социальных категорий, ассоциированных с ценностями — важный и устойчивый фактор социального познания, допускающий значительную модификацию образа социального мира. Ценностно-смысловая детерминация социального познания проявляется в содержательной (когнитивной) и аффективной обусловленности процесса формирования образа мира, целостной и иерархически организованной системой ценностей и личностных смыслов индивида, действующей посредством механизма актуального смыслового состояния — актуализации, генерализации и

синхронизации ее временных и когнитивных составляющих.

Выявлено три основных типа восприятия офицерами объектов в процессе социального познания. 1 – **статусно-ориентированный** – характеризуется преимущественным вниманием к демографическим характеристикам, особенностям профессиональной принадлежности. 2 тип – **лично ориентированный** – характеризуется ориентацией в социальном познании, прежде всего, на личностные качества партнёров, 3 тип – **ориентированный на взаимодействие**, в качестве наиболее важных характеристик в данном случае используются наряду с качествами личности, признаки, свидетельствующие об отношении партнёра к субъекту и деятельности. Более дифференцированные и разнообразные конструкты в процессе социального познания используют представители типа ориентированного на взаимодействие.

Основными ценностно-смысловыми факторами, детерминирующими процесс социального познания офицеров, являются развитие, достижение, активность, признание и уверенность. При этом статусно-ориентированный тип восприятия формируется при доминировании в системе ценностей человека факторов признание, достижение и развитие, при пятифакторной структуре ценностей. Тип, ориентированный на взаимодействие, формируется, преимущественно, под действием факторов активность и уверенность. У лично ориентированного типа в системе ценностей присутствуют только три фактора (достижение, уверенность и признание) при безусловном доминировании достижения.

### Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. — М., 2002.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М., 1995.
4. Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.
5. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. — М., 1980.
6. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции / Современная зарубежная социальная психология. Тексты. — М., 1984.
7. Найссер У. Познание и реальность. — М., 1981.
8. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. — Кемерово, 2002.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. Т.1.
10. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. — Минск: АСАР, 2005.

Гришин Е.В.

## ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИЙ НА ПОВЕДЕНИЕ ИЗБИРАТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья «Влияние эмоций на поведение избирателей» содержит описание подходов различных авторов к объяснению и изучению понятия эмоции. В статье представлены механизмы взаимодействия эмоций и поведения избирателей. В статье показаны способы и подходы в использовании эмоций для управления электоральным поведением.

Ключевые слова: психологические теории эмоций, эмоции избирателей, поведение избирателей, политическая психология, управление поведением.

*Grishin E.V.*

## INFLUENCE OF EMOTIONS ON THE ELECTORAL BEHAVIOUR

Abstract. The article describes approaches of different authors to the explanation and studying of the emotion's concept. The article presents the mechanisms of interaction between emotions and electoral behaviour. The article shows the ways and approaches to using emotions for electoral behaviour management.

Key words: psychological theory of emotions, emotions of voters, voter behavior, political psychology, management behavior.

Изучая тему адаптации избирателей к политической реальности, мы хотим поговорить о роли эмоций в электоральном поведении. Эмоции наиболее древний механизм, который обеспечивает приспособление человека к объективным свойствам окружающей среды. Избиратели вынуждены приспособлять политическую реальность к своим потребностям, а особенно это ярко выражено в период различных избирательных кампаний. Даже поверхностный анализ электорального поведения говорит нам о том, что избиратель принимает решение о голосовании, большей частью руководствуясь эмоциями. Конечно, знания, информация, размышления играют роль при принятии решения о голосовании, но, на наш взгляд, несравненно меньшую, чем эмоции. Роль эмоций в процессе принятия решения о голосовании избирателями имеет свои особенности, знания о которых имеют особую значимость, как с теоретической, так и с практической точки зрения.

На изучении роли эмоций в электоральном поведении нас натолкнул тот факт, что зачастую результаты социологических исследований, даже качественно проведенных, не совпадают с результатами выборов. Это может означать лишь одно, что решения избирателями принимаются чаще под влиянием эмоций, а не трезвого политического анализа.

В жизни мы нередко сталкиваемся с тем, что поведение обусловлено множеством противоречивых и разнонаправленных эмоций. Это раньше всех заметили наиболее пытливые исследователи человеческой природы, еще до появления каких-либо научных данных. Они понимали всю важность эмоций для человеческого самосознания и социальных отношений. Они считали, что невозможно понять человека и его взаимоотношения с окружающим миром,

обходя вниманием эмоции. В основе человеческого поведения, конечно, стоят не только эмоции, но общеизвестно, что именно эмоции в большой степени активизируют, организуют восприятие, мышление и поведение человека. Эмоции оказывают непосредственное влияние на перцептивные процессы, активно вмешиваются в процесс переработки информации, которую человек получает при помощи органов чувств.

Леонтьев А. Н. рассматривал эмоциональные процессы как сложное и комплексное явление. Он писал: «К эмоциональным процессам относится широкий класс процессов, внутренней регуляции деятельности. Эту функцию они выполняют, отражая тот смысл, который имеют объекты и ситуации, воздействующие на субъект, их значения для осуществления его жизни. У человека эмоции порождают переживания удовольствия, неудовольствия, страха, робости и т. п., которые играют роль ориентирующих субъективных сигналов. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают сложнообусловленный характер, дифференцируются и образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов: социальных, интеллектуальных и эстетических, которые у человека составляют главное содержание его эмоциональной жизни» [10].

Многие ученые, философы и деятели искусства признавали особую роль эмоций в работе сознания и в поведении человека. На сегодняшний день существуют различные точки зрения на природу и значение эмоций.

К. Изард писал: «Эмоции появились у человека в процессе эволюции. Можно предположить, что истоки некоторых человеческих эмоций нужно искать в простейших физиологических драйвах, таких как голод, и в первичных адаптационных механизмах, таких как реакция приближения - отстранения. Каждая эмоция исполняла те или иные адаптивные функции в процессе эволюции человека» [8].

Эмоции достаточно сложный феномен, так как включают в себя как физические, так и психические реакции. Эмоции одновременно активизируют физиологические, когнитивные и моторные процессы. Одно из наиболее распространенных определений эмоций звучит так: «эмоции - это психический процесс импульсивной регуляции поведения, основанный на чувственном отражении потребностной значимости внешних воздействий, их благоприятности или вредности для жизнедеятельности индивида» [7].

У психологов нет единой точки зрения относительно роли, которую играют в жизни человека эмоции. Одни исследователи полагают, что в рамках науки о поведении можно вообще обойтись без понятия «эмоция». Другие утверждают, что эмоции образуют первичную мотивационную систему человека. Некоторые исследователи рассматривают эмоции как кратковременные, преходящие состояния. А другие убеждены в том, что люди постоянно находятся под влиянием той или иной эмоции. Некоторые ученые считают, что эмоции разрушают и дезорганизуют поведение человека, что они являются основным источником психосоматических заболеваний. Другие же авторы, напротив, полагают, что эмоции играют позитивную роль в организации, мотивации и подкреплении поведения. Некоторые исследователи сводят эмоции к висцеральным функциям, к проявлению деятельности структур, иннервируемых вегетативной

нервной системой. Другие исследователи подчеркивают важность внешних, в том числе мимических проявлений эмоций, акцентируют внимание на роли соматической нервной системы, то есть той части нервной системы, которая поддается произвольному контролю.

Несмотря на то, что не существует единого мнения относительно природы эмоций и их назначения, мы попробуем представить основные подходы в их изучении и интерпретации.

Общепризнанными являются информационная, мотивационная, активационная, дифференциальная, когнитивная, конфликтная теории эмоций, а также измерительный подход в изучении эмоций.

Одним из первых стал изучать эмоции Спенсер. Он рассматривал эмоции как измеримую часть сознания. Вундт[2], развивая эту традицию, предложил описывать эмоциональную (чувственную) сферу сознания, оценивая ее с помощью трех измерений: удовольствие—неудовольствие, расслабление—напряжение и спокойствие—возбуждение.

Даффи [19], основываясь на концепциях Спенсера и Вундта, объясняла всё поведение в терминах единого феномена — организмического возбуждения, понятия, которое имеет очевидное сходство с вундтовским измерением расслабление—напряжение. По Даффи[19], эмоция — лишь точка или совокупность точек на шкале возбуждения. О вариативности эмоции Даффи говорит только, с точки зрения, её интенсивности.

З. Фрейд, в своих работах [15,16,17] обосновывает свою концепцию аффекта, в контексте своей теории мотивации. Он рассматривает аффект с точки зрения энергетического компонента инстинктивного влечения, процесса «разрядки» и восприятия окончательной разрядки. Реализация аффекта и ее чувственный компонент рассматриваются только в контексте выражения эмоции. Фрейд и психоанализ в целом рассматривали, прежде всего, негативные аффекты, возникающие в результате конфликтных влечений.

Теорию нейронной активации поведения и эмоций выдвинул Линдсли[8]. Он ввёл понятие активации, с помощью которого определял как нейронное возбуждение ретикулярной формации ствола мозга с сопутствующими изменениями электроэнцефалографических показателей коры. Его толкование эмоций предполагает существование предшествующего эмоционального стимула, либо внешнего и условного, либо внутреннего и безусловного. Такие стимулы возбуждают импульсы, активирующие ствол мозга, который, в свою очередь, посылает импульсы к таламусу и к коре больших полушарий. Гипотетический активирующий механизм трансформирует эти импульсы в поведение, характеризующееся «эмоциональным возбуждением».

В теории эмоций Джемса-Ланге утверждается, что материальной основой эмоциональных переживаний являются физиологические состояния и экспрессивные действия организма. Джемс У.[5] подчёркивает, что психические переживания не могут непосредственно порождать друг друга, а только через телесные. Он считает, что восприятие не может вызывать эмоций. Нужно чтобы в организме наступили физиологические состояния, которые переживаются психикой как определенное чувство. Любые психические явления, по мнению Джеймса, представляют переживания каких-то материальных процессов в организме; поэтому психические явления могут возникать и реализовываться только через определенную деятельность организма. Джеймс писал: «Обычно-

венно принято думать, что в грубых формах эмоции психическое впечатление, воспринятое от данного объекта, вызывает в нас душевное состояние, называемое эмоцией, а последняя влечет за собой известное телесное проявление. Согласно моей теории, наоборот, телесное возбуждение следует непосредственно за восприятием вызвавшего его факта и осознание нами этого возбуждения в то время, как оно совершается, и есть эмоция» [5].

Ряд теорий рассматривают эмоцию в основном как реакцию или комплекс реакций, обусловленных когнитивными процессами. Наиболее разработанной из теорий эмоций, выстроенных в рамках этого подхода теория Арнольд [18]. Согласно этой теории, эмоция возникает в результате воздействия некой последовательности событий, описываемых в категориях восприятия и оценок. Термин «восприятие» Арнольд толкует как «элементарное понимание». По Арнольду «воспринять» объект означает «понять» его, вне зависимости от его влияния на воспринимающего. После того, как объект оценивается воспринимающим, с точки зрения влияния, образ получает эмоциональную окраску. Эмоция, по Арнольду, не является оценкой, а возникает в результате оценки объекта как хорошего или плохого для индивида. А оценка представляет собой мгновенный, интуитивный акт, не связанный с размышлением. Она происходит сразу по восприятию объекта. «Эти три акта, восприятие—оценка—эмоция, столь тесно переплетены, что наш повседневный опыт нельзя назвать объективным познанием; это всегда познание—приятие или познание—неприятие. Интуитивная оценка ситуации порождает тенденцию к действию, которая переживается как эмоция и выражается различными соматическими изменениями и которая может вызвать экспрессивные или поведенческие реакции». [18].

Ещё один подход, связанный с влиянием когнитивных процессов на эмоции, предлагает Шехтер [21]. Он считает, что эмоции возникают на основе физиологического возбуждения и когнитивной оценки ситуации, вызвавшей это возбуждение. Событие или ситуация вызывают физиологическое возбуждение, и у индивида возникает необходимость оценить содержание возбуждения, то есть ситуацию, которая его вызвала. Тип или качество эмоции, испытываемой индивидом, зависит не от ощущения, возникающего при физиологическом возбуждении, а от того, как индивид оценивает ситуацию. Оценка ситуации позволяет человеку определить возбуждение как радость или гнев, страх или отвращение или как любую другую, подходящую к ситуации эмоцию. По Шехтеру, одно и то же физиологическое возбуждение может переживаться и как радость и как гнев, и как любая другая эмоция, в зависимости от трактовки ситуации.

Главный вклад когнитивных теорий в дело изучения эмоций состоит в описании эмоционально-специфичных когнитивных процессов — особого рода умозаключений, вызывающих специфическую эмоцию. Они также углубили наше понимание взаимоотношений между эмоциями и когнитивными процессами.

Плутчик [20] определяет эмоцию как комплексную соматическую реакцию, сопряженную с конкретным адаптивным биологическим процессом, общим для всех живых организмов. Первичная эмоция, по Плутчику, ограничена во времени и инициируется внешним стимулом. Каждой первичной эмоции и каждой вторичной эмоции соответствует определенный физиологический и экспрессивно-поведенческий комплекс. По мнению Плутчика [20], постоянная блокировка адекватных моторных реакций в конфликтных или фрустрирую-

щих ситуациях вызывает хроническое напряжение в мышцах, которое может служить показателем плохой адаптации, он приводит ряд экспериментальных данных в подтверждение этого тезиса. По мнению Плутчика, его теория эмоций может оказаться полезной в сфере изучения личности и в психотерапии. Он предложил рассматривать личностные черты как комбинацию двух или нескольких первичных эмоций, даже взаимоисключающих.

С. Томкинс концептуально обосновал теорию дифференциальных эмоций. «Теория дифференциальных эмоций названа так оттого, что объектом ее изучения являются частные эмоции, каждая из которых рассматривается отдельно от других, как самостоятельный переживательно - мотивационный процесс, влияющий на когнитивную сферу и на поведение человека. В основе теории лежат пять ключевых тезисов:

1) десять фундаментальных эмоций образуют основную мотивационную систему человеческого существования;

2) каждая фундаментальная эмоция обладает уникальными мотивами и подразумевает специфическую форму переживания;

3) фундаментальные эмоции, такие как радость, печаль, гнев или стыд переживаются по-разному, и по-разному влияют на когнитивную сферу и на поведение человека;

4) эмоциональные процессы взаимодействуют с драйвами, с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами и оказывают на них влияние;

5) в свою очередь, драйвы, гомеостатические, перцептивно - когнитивные и моторные процессы влияют на протекание эмоционального процесса».[8].

К. Изард в своей работе «Психология эмоций» продолжает разрабатывать теорию дифференциальных эмоций. Он пытается охарактеризовать свойства и функции каждой отдельно взятой эмоции, а также особенности отношений между различными эмоциями и их взаимодействие. Он также рассматривает взаимоотношения, которые связывают эмоции, когнитивные процессы и поведение. К. Изард даёт своё определение эмоций. «Эмоция — это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия»[8]. К. Изард считает, что каждый аспект данного определения чрезвычайно важен для понимания природы эмоции. Раскрывая это определение, он говорит, что «эмоция мотивирует, она мобилизует энергию, и эта энергия в некоторых случаях ощущается субъектом как тенденция к совершению действия. Эмоция руководит мыслительной и физической активностью индивида, направляет ее в определенное русло. Эмоция регулирует или, вернее сказать, фильтрует наше восприятие»[8]. По мнению Изарда, эмоции возникают как результат нейрофизиологических процессов, которые в свою очередь могут быть вызваны как внутренними, так и внешними факторами. Когда эмоция возникает в ответ на мысленный образ, символ, представление, то можно говорить о сформированной связи между мыслью и чувством, или об аффективно-когнитивной структуре. Изард считает, что эмоции составляют первичную мотивационную систему человека.

Конфликтная теория эмоций в советской психологической науке связана с именем П.В. Симонова[13,14]. По мнению Симонова, эмоция помогает организму выходить из сложных ситуаций и положений. Он считает, что эмоция возникает при недостатке сведений, необходимых для достижения цели. Заме-

щая, компенсируя этот недостаток, она обеспечивает продолжение действий, способствует поиску новой информации и тем самым повышает надежность живой системы. Симонов объясняет разнообразие эмоций, исходя из цели действий. Он приводит пример, когда цель — обладание каким-то предметом, а информации о способах достижения цели не хватает, возникают эмоции беспокойства, печали, горя, отчаяния. Когда цель — избегание или защита, то в тех же условиях возникают настороженность, тревога, страх, паника и т.д. Положительные эмоции возникают, по Симонову, при избытке информации.

Каждая представленная теория сосредотачивалась в изучении определенных сторон и характеристик такого сложного феномена как эмоции. Теория Джемса-Ланге подчёркивала, что эмоции отражают состояния организма. Теории активации считали, что эмоции способствуют мобилизации сил организма для предстоящих действий. Информационная теория объясняла, что эмоциональные реакции обеспечивают деятельность и поиск информации в неопределенных ситуациях и т.д. Но, несомненно, все они внесли свой большой вклад в понимание феномена эмоций.

Для понимания феномена эмоций и его использования в избирательной кампании мы предлагаем рассмотреть некоторые характеристики и функции эмоций.

Одной из важных характеристик эмоций является то, что признают все теории эмоций - они двувалентны. Эмоции бывают положительными либо отрицательными. Положительные эмоции означают, что объекты удовлетворяют потребности человека, отрицательные эмоции означают, что объекты не удовлетворяют определенные потребности. Надо заметить, что объекты могут вызывать одновременно, как положительные, так и отрицательные эмоции. Это явление получило название амбивалентности (двойственности) чувств. Амбивалентность часто проявляется в отношении к политикам. Например, один и тот же политик может вызывать восхищение своими внешними данными и осуждение за свои политические взгляды.

Эмоции генетически связаны с инстинктами и влечениями. В общественно-историческом развитии сформировались специфические человеческие высшие эмоции — чувства, обусловленные социальной сущностью человека, общественными нормами, потребностями и установками.

Эмоции отличаются глубиной, интенсивностью, продолжительностью и сильным влиянием на деятельность человека. Эмоции играют важнейшую роль в поведении человека. Рассмотрим шесть основных функции эмоций[6,11]:

1. Отражательно-оценочная функция.

Эта функция эмоций проявляется в том, что на одно и то же событие разные люди могут эмоционально реагировать совершенно по-разному.

2. Управляющая функция.

Эта функция заключается в том, что эмоции являются одним из психофизиологических механизмов управления поведением человека.

3. Защитная функция.

Защитная функция связана с возникновением страха, который предупреждает человека о реальной или мнимой опасности, способствуя тем самым лучшему продумыванию возникшей ситуации, более тщательному определению вероятности достижения успеха или неудачи.

4. Мобилизующая функция.

Эта функция эмоций проявляется, например, в том, что страх может способствовать мобилизации резервов человека за счет выброса в кровь дополнительного количества адреналина, например, при активно-оборонительной его форме (спасении бегством). Способствует мобилизации сил организма воодушевление и радость.

5. Компенсаторная функция.

Это функция состоит в возмещении информации, недостающей для принятия решения или вынесения суждения о чем-либо.

6. Сигнальная функция.

Эта функция эмоций связана с воздействием человека или животного на другой живой объект. Эмоция имеет внешнее выражение (экспрессию), с помощью которой человек или животное сообщает другому о своем состоянии.

Все вышеперечисленные характеристики и функции относятся к эмоциям в целом.

Если говорить об эмоциях избирателей, то в их основе лежат потребности, желания и проблемы, которые трансформируются в требования к политикам или политическим партиям.

Эмоции в избирательной кампании выступают как посредник между информационным воздействием на избирателя и его поведением в день выборов.

В избирательной кампании, на наш взгляд, эмоции избирателей имеют следующие функции:

1. Отражают и оценивают значение политиков и политических партий в целом, для собственной жизнедеятельности.

2. Помогают разобраться, для достижения каких целей и решения каких задач избирателей имеют значения те или иные качества и характеристики политика.

3. Обеспечивают отбор той информации, которая имеет значение в жизни избирателей.

4. Обеспечивают активность поведения избирателей.

5. Формируют модель поведения в день выборов, по значению результатов выбора для его дальнейшей жизни.

Как видим, функции и значение эмоций в избирательной кампании очень важны, чтобы не обращать на них внимание. Способы, подходы в управлении эмоциями избирателей многообразны, остановимся на некоторых из них.

Для понимания поведения избирателей, необходимо учитывать тот факт, что человек, воспринимая комплекс стимулов, привносит в это ощущение элементы своего прошлого опыта. Восприятие никогда не бывает абсолютно точным отражением реальности. Мы видим не предмет, не явление, а свою интерпретацию, которая дает нам наилучшую возможность для удовлетворения наших потребностей. То есть мы воспринимаем мир исходя из своих желаний, потребностей и целей, а эмоции и есть производные наших желаний и потребностей. Получается, что восприятие политика и внимание к нему обеспечивается функцией эмоций. Поэтому, чтобы пробудить внимание к политику, включить его персону в поле восприятия избирателей необходимо пробудить в них эмоции интереса.

Для того, чтобы понять степень влияния эмоционального фактора на восприятие, внимание и память избирателей в процессе выборной кампании мы провели исследования. Суть исследований, проводившихся в рамках избирательной кам-

пани в ряде регионов, заключалась в следующем. Мы разрабатывали макеты буклетов для агитаторов, в которых были написаны тезисы предвыборной программы кандидата (12 тезисов). Готовились два вида буклетов, в которых были одни и те же тексты, но разное цветовое решение. Дизайн отличался только сочетанием и яркостью цветов. Предварительно в экспертной группе мы провели оценку макетов по шкалам: «красивый» - «некрасивый», «приятный» - «неприятный», «привлекательный» - «непривлекательный». По общим оценкам было принято, что более яркий буклет с красочными цветами вызывал более положительные эмоции у экспертов, чем буклет с более бледными и невыразительными цветами. Далее в эксперименте принимали участие шесть групп испытуемых по 8 человек. Группы были однородны и подбирались по возрасту, полу и образованию. Последовательно, каждой группе было предложено пройти в кабинет, выбрать на столе любой понравившийся им буклет, прочитать в нем информацию на тему выборов и побеседовать с нашими помощниками. На столе для каждой группы выкладывались 8 буклетов, четыре из которых были признаны экспертами более привлекательными и ещё четыре менее привлекательными. Первая часть эксперимента заключалась в подсчёте количества («привлекательных» – «не привлекательных») буклетов, которые взяли первые четыре испытуемых. По результатам подсчётов было выявлено, что более 90% испытуемых брали буклеты более привлекательные и вызывающие, по мнению экспертов, более положительные эмоции. Вторая часть эксперимента заключалась в том, что испытуемым, после того, как они прочитают информацию, содержащуюся в буклете, предлагалось подойти к помощникам и ответить на их вопросы. Вопросы были следующими: «Какие тезисы были написаны в буклете?», «Что вы запомнили из написанного?». Помощники фиксировали только те тезисы программы, которые были воспроизведены испытуемыми по памяти. По результатам эксперимента, мы выявили, что испытуемые, бравшие более привлекательные буклеты, запоминали информации, содержащейся в буклетах на 10-12% больше, чем те, которые брали менее привлекательные буклеты.

Этот эксперимент, для нас имеет практическую значимость. Он показывает степень влияние объектов, вызывающих положительные эмоции на восприятие, внимание и память избирателей. Если эти результаты экстраполировать на всю продукцию, создаваемую в рамках одной избирательной кампании, то можно видеть, насколько можно повысить эффективность воздействия на избирателей, только за счет подготовки продукции, имеющей более позитивное эмоциональное воздействие.

Этот эксперимент подтверждает, что эмоции взаимодействуют с сознанием уже на этапе приема сенсорной информации. Эмоции могут трансформировать восприятие и влиять на механизмы запоминания.

Ещё одно, важное значение эмоций в избирательной кампании связано со свойствами и характеристиками эмоционального тона ощущений. В памяти человека закрепляются эмоциональные тона различных воздействий, которые затем включаются в механизмы восприятия и представления. В самом начале избирательной кампании нам особенно важно первое восприятие политика и эмоциональный тон этого восприятия. Эмоциональный тон первого воздействия на протяжении всей избирательной кампании будет «окрашивать» всю информацию, поступающую к избирателям. Получается, что чем больше положительных эмоций будет возникать при первой встрече избирателей и по-

литика, тем более позитивной будет восприниматься информация о политике в дальнейшем. Вывод заключается в том, что первая презентация политика в избирательной кампании должна готовиться особенно тщательно.

Помимо влияния на восприятие, память и мышление эмоции организуют и поведение избирателей. Конкретная эмоция побуждает избирателя к конкретной активности. Мы предлагаем ещё один подход работы с эмоциями избирателей, связанный с характеристикой эмоционального отклика. Усиленное воздействие именно на эмоциональную сферу избирателей, по нашим исследованиям, является наиболее эффективным за две недели до выборов. Чтобы получить эмоциональный отклик у избирателей (синтония), применяется так называемое «программирующее» эмоциональное воздействие. Через средства массовой информации (особенно телевидение) демонстрируются эмоциональные высказывания, мнения, оценки людей о политике. Происходит сопереживание этим людям и включается феномен эмоционального заражения. Большое количество людей начинают чувствовать и переживать таким же образом. Если люди в СМИ делают эмоциональные положительные оценки, то значительная часть избирателей начинает демонстрировать схожие оценки. Чем больше авторитета у автора эмоциональных высказываний в среде избирателей, тем более сильное воздействие он будет оказывать.

Следующий важный подход в работе с эмоциями заключается в воздействии на настроение избирателей. Это подход сложен в реализации, но, тем не менее, он применяется в избирательных кампаниях. Мы знаем, что настроение людей оценочно, то есть оно как бы накладывается на все остальные переживания. Настроение не искажает переживания, а окрашивает их определенным общим тоном, придает им определенное общее значение, общую интерпретацию. Учитывая очень высокую степень влияния СМИ на избирателей, мы имеем возможность менять эмоциональный фон избирателей, через изменение количества и качества продукции mass медиа. Например, если в период выборов информационные каналы, особенно ТВ и радио, будут включать в свои программы большое количество кинокомедий, юмористических программ, эстрадных концертов, позитивных и жизнеутверждающих новостных сюжетов, то мы в определенной степени можем «сдвигать» общее настроение избирателей в сторону позитивного. Учитывая возможность настроений избирателей влиять на общую оценку социально-политических событий, мы получаем возможность косвенно влиять на результаты выборов.

По мнению Симонова П. В.[18], валентность эмоций (положительная – отрицательная) зависит от удовлетворения потребностей людей или возможности их удовлетворения. Для понимания возможности удовлетворения или неудовлетворения потребностей людям нужна информация. Негативные эмоции возникают у человека, если информации о способах достижения цели не хватает, позитивные эмоции возникают тогда, когда у человека достаточно информации о способах удовлетворения потребностей. Это положение подтверждается рядом проведенных нами исследований [3,4], с помощью которых мы сделали важный практический вывод. Тот кандидат, чья предвыборная программа, построена на основе тезисов, связанных с возможным удовлетворением основных потребностей избирателей этого региона, в данный период времени вызывает больше положительных эмоций и симпатий у избирателей, чем тот, программа которого построена на идеологических суждениях оторванных

от реальности. При этом политикам и специалистам по избирательным технологиям, при разработке предвыборных программ, текстов нужно учитывать, что настроения избирателей могут быть связаны с удовлетворением или возможностью удовлетворения сразу нескольких жизненно важных потребностей человека, которые необходимо определить с помощью исследований.

Приведём пример изучения потребностей избирателей в Самарской области в августе 2007 года с помощью социологических исследований.

Выборка квотная 2991 человек. Жители Самарской области.

Для получения первичных данных использовался анкетный опрос. Для обработки полученных данных использовалась методика SPSS.

Общее распределение ответов:

9 СКАЖИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, ЧЕГО ВАМ БОЛЬШЕ ВСЕГО НЕДОСТАЕТ В ПОСЛЕДНЕЕ ВРЕМЯ, ПОТРЕБНОСТЬ В ЧЕМ НАИБОЛЕЕ НЕУДОВЛЕТВОРЕНА? (не более четырех ответов)	% ответивших
1. в красоте окружающего мира	12,7
2. в дружбе, любви	10,3
3. в сексе	5,0
4. в комфорте( в первую очередь жилье, уюте и т.д.)	26,7
5. в уважении окружающих	15,4
6. в экономической безопасности (в первую очередь в деньгах и материальном достатке)	49,1
7. в физической безопасности (в первую очередь в жизни и здоровье)	34,5
8. в преодолении препятствий и жизненных трудностей	19,1
9. в самореализации, занятии тем, к чему предрасположен	18,1
10. в познании и творчестве	5,6
11. другое	2,3
88. не хочу отвечать на этот вопрос	1,6
99. затрудняюсь ответить	4,7

По результатам исследований можно сделать вывод, что более всего у жителей Самарской области не удовлетворены потребности в экономической и физической безопасности, а так же потребность комфорте ( в первую очередь в жилье и уюте). Соответственно в предвыборный период информирование населения о возможности удовлетворения именно этих потребностей будет способствовать возникновению положительных эмоций у избирателей, что в свою очередь будет определять результаты голосования.

В отличие от настроений, которые дают общий эмоциональный фон «мироощущения», существуют аффективные тона, которые составляют как бы эмоциональные качества ощущений, получаемых от мира. «Модальности аффективных тонов такие же, как у настроений: приятно - неприятно. Но так как они связаны с внешним миром, добавляются, по-видимому, еще две модальности: привлекательность-непривлекательность. Приятные раздражители «влекут к себе», а неприятные — отталкивают. Соответственно, кроме известных нам видов эмоций, в аффективных тонах добавляются ещё симпатия (притяжение), отвращение, интерес, ожидание и т.п.» [16]. Наиболее интересным и важным в избирательной кампании представляются такие аффективные тона, как симпатия, привлекательность и интерес. Задача любого политика, его ко-

манды в процессе избирательной кампании вызвать симпатии избирателей к своей персоне. На первый взгляд, эта задача трудно решаемая. Почему возникают симпатии и что такое привлекательность? На этот вопрос пока нет однозначного ответа. Многие исследователи отмечают существование некоторого качества, которое делает личность неотразимой в глазах других и позволяет осуществлять загадочное влияние, особенно в случаях непосредственного контакта с массами. Кто-то называет это качество обаянием, кто-то харизмой. На наш взгляд, привлекательность есть результирующая внешних, телесных, морально-этических, психологических, политических, профессиональных и деловых качеств политика. Такие аффективные тона ощущений, как привлекательность и симпатии, являются ключевым фактором политического выбора в пользу политика. Вывод, который мы делаем, из опыта своей работы, заключается в том, что комплексная работа над имиджем политика, над способами его подачи, позволяет влиять на модальности аффективных тонов и делать политика более привлекательным в глазах избирателей.

Подводя итог наших рассуждений относительно управления эмоциями избирателей, с целью достижения определенных результатов на выборах мы делаем следующие выводы. Во-первых, вся визуальная продукция должна вызывать только положительные эмоции. Тогда информация представленная в этой продукции будет привлекать внимание, легче запоминаться и восприниматься с большим доверием. Для этого она должна разрабатываться профессиональными дизайнерами и перед выпуском тестироваться на избирателях. Во-вторых, первая встреча, первое представление политика избирателям должны сопровождаться только положительными эмоциями. Это повлияет на то, что последующая информация о нём будет восприниматься так же позитивно. Для этого представление должно особенно тщательно готовиться. В-третьих, если политик является лидером предвыборной гонки, то нужно прилагать усилия, чтобы поддерживать положительный эмоциональный фон избирателей, через продукцию масс медиа. В-четвертых, предвыборная программа политика должна разрабатываться на основе возможного удовлетворения основных потребностей избирателей этого региона в этот период времени. Такая программа будет вызывать положительные эмоции избирателей. В-пятых, в любой избирательной кампании необходимо выделить период – 2 недели до выборов, в котором работа с эмоциями избирателей будет особенно эффективной. В этот период, в полной мере нужно использовать механизмы эмоционального заражения. В-шестых, разработка привлекательного образа политика - это залог успеха на выборах. Специалисты должны тщательно подходить к разработке и представлению образа политика, включая коррекцию внешних, телесных, речевых, морально-этических, психологических, политических, профессиональных и деловых качеств политика. Положительные эмоции по отношению к политику во многом определяют исход голосования.

В заключение хотелось бы отметить, что эмоции для избирателей могут выступать как программа определенных собственных действий. Нужно сделать эмоции «орудием» опережающего отражения и упреждающей регуляции, таким образом, чтобы на результаты выборов не могли повлиять никакие действия конкурентов. Работа с эмоциями избирателей приобретает особую важность и является самостоятельной деятельностью наряду с другими мероприятиями в избирательной кампании.

Таким образом, роль эмоций в избирательных кампаниях заслуживает пристального внимания и изучения. В теоретическом плане, изучение влияния эмоций на электоральный выбор может внести существенный вклад в разработку теории электорального поведения, объяснить причины прихода к власти определенных политических сил, помочь понять психологию масс, а в практическом – успешно разрабатывать концепцию имиджа политиков, стратегию и тактику избирательных кампаний.

### Литература

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
2. Вундт В. Очерки психологии. — СПб., 1897.
3. Гришин Е.В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика. Ярославль: МАПН, 2000. Т.1. с. 157-162.
4. Гришин Е.В. К вопросу о качественных исследованиях: слухи. Информационный бюллетень «Контакт». М. 2001. №9 с. 56-61.
5. Джемс У. Психология. Спб., 1991.
6. Дружинина В. Н. Психология. Гл. ред. — СПб., 2000.
7. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. — М., 2002.
8. Изард К.Э. Психология эмоций. — СПб. 2006.
9. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. М.2002. с.314- 323.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. с. 13-28.
11. Мананникова Е. Н. Основы психологии: Учебное пособие. М. 2006. с. 174 – 181.
12. Рогов Е.И. Общая психология. — М., 1998.
13. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М., 1981.
14. Симонов П.В. Сложнейшие безусловные рефлексy — потребностно - эмоциональная основа поведения. Физиология поведения. Нейрофизиологические закономерности. Л., 1986.
15. Фрейд. З. Очерки по психологии сексуальности. М., 1989.
16. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М.: 1992.
17. Фрейд З. Я и ОНО: Сочинения. Харьков, 1998.
18. Arnold M. B. Emotion and personality. V. 1—2. N. Y., 1960. p. 177.
19. Duffy E. An explanation of «emotional» phenomena without the use of the concept «emotion»//M. B. Arnold (ed.). The nature of emotion. Selected readings. Harmondsworth, 1968.
20. Plutchik R. Emotion. A psychoevolutionary synthesis. N. Y., 1980.
21. Schachter S. The assumption of identity and peripheralist-centra-list controversies in motivation and emotions//M. B. Arnold (ed.). Feelings and emotions. The Loyola symposium. N. Y., 1970.

Волобуева Ю.М.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ИНВАЛИДОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. Раскрываются психологические последствия боевой физической и психической травмы. Представлена типология Я-концепций инвалидов боевых действий. Разработаны направления, методы и принципы социально-психологической коррекции Я-концепций инвалидов боевых действий.

Ключевые слова: социально-психологическая коррекция, Я-концепция, военная психология, психодиагностика, инвалид боевых действий.

*Yulia Volobueva*

## SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF SELF-CONCEPTION OF DISABLED VETERANS OF COMBAT OPERATIONS.

Abstract. Psychological consequences of combat fatigues and injuries are revealed. A typology of self-conception of disabled veterans of combat operations is presented. Directives, methods and concepts of social-psychological correction of self-conception of disabled veterans of combat operations are developed.

Key words: socio-psychological adjustment, self-concept, military psychology, psycho-diagnostics, the veteran of combat operations.

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается около 220 тысяч ветеранов военных конфликтов, имевших место на рубеже XX-XXI веков. Более 28 тысяч из них являются инвалидами боевых действий различных групп.

Психологическая наука не может «гордиться» изобилием научных работ, посвященных исследованию тех трансформаций, которым подвергается внутренний мир человека вследствие боевой физической и психической травмы. Собственно психологическими можно считать исследования П.П. Иванова [6], В.И. Кутьинова [10], М.М. Тавакаловой [11]. В них отражен так называемый «социальный» подход, нацеленный на личностную позитивную трансформацию через предварительное «облагораживание», «очеловечивание» социума, придание ему реадaptационных свойств.

В перечисленных выше исследованиях показано, что в практике психологической реабилитации инвалидов боевых действий в поле зрения специалистов (психологов, психиатров, медицинских и социальных работников) попадают, как правило, ветераны с посттравматическим стрессовым расстройством. В симптоматической картине этого расстройства преобладают преимущественно психофизиологические феномены.

Инвалиды же с деструктивными трансформациями Я-концепции личности, более глубоко и драматически влияющими на ее социальную адаптацию, реализацию личностного потенциала, по существу остаются вне зоны их пристального внимания. Феноменология, закономерности и механизмы личностных деформаций инвалидов боевых действий практически не изучаются психологами, не учитываются при организации психореабилитационной работы с ними, не оцениваются при определении факторов их социальной деза-

даптации.

Между тем, результаты проведенного нами «срезового» изучения инвалидов боевых действий, проходящих реабилитацию в Центре восстановительной терапии «Русь», показывают, что количество ветеранов с личностными дисгармониями примерно в 1,5 раза превосходит инвалидов с ПТСР [3,4,9].

Все это делает исследование проблемы дисгармонизации Я-концепции военнослужащих вследствие физической и психической травмы актуальным, теоретически и практически высоко значимым. Эта актуальность и значимость приобретают особую «тональность» в свете новой ориентации здравоохранительной политики в контексте заявленных государственных приоритетов России.

Исследование Я-концепции личности стало устоявшейся традицией в зарубежной и отечественной психологии и осуществляется широким фронтом в рамках выделенных нами научных подходов: *функционалистского* (У. Джемс, Н.И. Сарджвеладзе и др.), *интеракционистского* (Ч. Кули, Дж. Мид, Т. Шибутани, А.А. Налчаджан, Е.Т. Соколова, В.В. Столин и др.), *когнитивистского* (М. Розенберг, Дж. Роттер, И.С. Кон, и др.), *психоаналитического* (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон, М.М. Решетников, и др.), *экзистенциалистского* (Р. Бернс, К. Роджерс, С.Л. Петер и др.). Исследование разных сторон, аспектов, характеристик Я-концепции в рамках перечисленных подходов позволило выделить ее функции, структурную организацию, родовидовые связи с другими личностными образованиями. Большинство перечисленных исследователей подчеркнута большая роль Я-зеркального в формировании и изменении Я-концепции.

Однако в работах перечисленных авторов имеются существенные противоречия, касающиеся содержания, структуры, динамических характеристик, функций Я-концепции, соотношения понятий «Я», «Я-образ», «Я-концепция», «идентичность» и др., требующие методологического, теоретического и методического разрешения. В структурно-функциональную организацию Я-концепции недостаточно явно интегрированы конструкции, выражающие ее динамику.

Наиболее внутренне согласованную и многоуровневую схему Я-концепции предложил Р. Бернс [1]. Нами в эту схему были интегрированы два важных модуля самовосприятия и самооценки – временной (отражающей свойство временной протяженности личности в прошлом, настоящем и будущем: Я-прошлое, Я-настоящее, Я-будущее) и каузальный (отражающий стратегии самовосприятия, самопрезентации и ориентации социального поведения: на себя или на социальное окружение). В результате нам удалось получить целостную структурно-динамическую модель Я-концепции, которая представлена на рис.1.

Проведенный анализ научных подходов в рассматриваемой области позволяет уточнить определение **Я-концепции** как динамической аутоустановочной и регулятивной системы личности, включающей: а) осознание своих физических (телесных и ценностных), социальных, интеллектуальных, духовных свойств, смыслов своего существования во временной протяженности жизни (образ Я); б) ценностное отношение к этим свойствам (самооценку); в) готовность к поведению и социальному взаимодействию в соответствии со сформировавшимся локусом субъективного контроля.

Изучение психологических, и особенно личностных, последствий боевой травматизации, в отличие от изучения Я-концепции, вряд ли можно отнести к популярным темам психологических исследований.

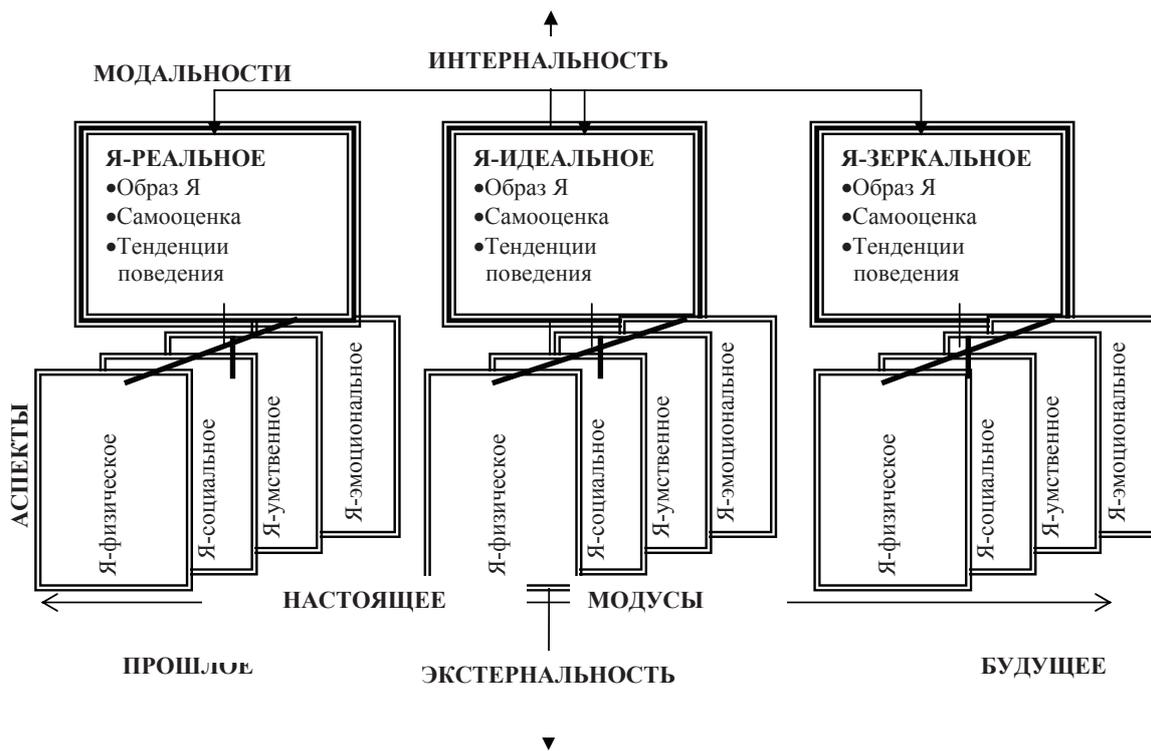


Рис. 1. Структура Я-концепции

Можно условно выделить 5 относительно самостоятельных научных подходов в этой области, сформировавшихся в современной психологии: *аффективный* (А.А.Кучер, А.В. Крохмалев, В.А. Мисюра, И.В. Соловьев), *когнитивный* (Н.Г. Осухова), *психодинамический* (М. Горвиц, З. Фрейд, Э. Эрикссон, Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец, Е.С. Калмыкова, А.В. Макаrchук, М.А. Падун, Е.Г. Удачина, З.Г. Химчян, М.М. Решетников), *нозологический* (А.В. Булгаков, Е.В. Митасова, С.В. Литвинцев, Е.В. Снедков, А.М. Резник), *личностный* (П.П. Иванов, А.Г. Караяни, В.И. Кутьинов, М.Ш. Магомед-Эминов, А.А. Султанова, М.М. Тавакалова и др.). В большинстве рассмотренных подходов последствия физической травматизации рассматриваются как «слом», «пробой» психики человека и преимущественно ее психофизиологические последствия. При этом наиболее глубокие и драматические негативные трансформации личности и методы их психологической коррекции остаются, по существу, за рамками психологических исследований.

Специфика современного этапа и ближайших перспектив развития нашего общества делает актуальным и адекватным *личностный подход* к оказанию психологической помощи инвалидам боевых действий с неблагоприятными структурно-функциональными и временными изменениями (*дисгармонизацией*) – Я-концепции.

Сравнение научных представлений о характере влияния физической и психической травм на внутренний мир и социальную активность личности обусловило выбор нами в качестве рабочей модели «личностный» подход к пониманию психической травмы в интерпретации Магомед-Эминова М.Ш. В этом подходе психическая травма рассматривается как дезинтеграция и дезориентация личности, ее внутренняя работа, связанная с установлением новой, посттравматической идентичности [5].

Теоретико-методологический анализ проблемы нашего исследования поз-

волил сформулировать, а в последствии эмпирически подтвердить, что **дисгармонизация Я-концепции** инвалидов боевых действий представляет единство процессов: 1) *дефрагментации и дезинтеграции ее внутренней структуры* и критического обострения конфликтов между Я-реальное и Я-идеальное, Я-реальное и Я-зеркальное, Я-физическое и Я-реальное; практического подавления Я-реального искаженным Я-зеркальным; 2) *временной дезориентации личности*, критического сокращения Я-будущего, заполнения Я-настоящего травматическим и посттравматическим Я; 3) *блокирования важнейших функций Я-концепции*, прежде всего функций поддержания целостности личности и регулирования социального поведения; 4) *усиления экстернальной тенденции личности*, выраженной постепенной утрате себя как субъекта своей жизнедеятельности.

Осуществленное нами комплексное многомерное исследование Я-концепции 124 инвалидов боевых действий в Афганистане и Чеченской республике, с использованием методов качественного и количественного, идиографического и номотетического анализа (см. табл. 1) позволило выявить специфику перечисленных деформаций, выделить их основные **факторы** (темпоральность, каузальность, конфликтность, активность) и, на основе их конфигурации - **типы Я-концепций инвалидов** – «Созидательная», «Разрушительная», «Застрававшая», «Потребительская».

Таблица 1.

Факторы дезорганизации Я-концепций инвалидов боевых действий  
и методики их выявления и оценки

№ пп	Факторы дисгармонизации Я-концепции		Методики диагностики
1	Основные	Темпоральность (временная направленность)	«Линия жизни»
2		Каузальность (уровень субъективного контроля)	«Уровень субъективного контроля»
3	Вспомогательные	Конфликтность Я-образов	Личностный дифференциал, «Кто я?» (Тест 20 высказываний), «Рисунок человека», «Визитка», «Ожидаю поддержки», «Мои коммуникативные способности», «Вавилонский базар»
4		Активность Я-концепции	«Ситуации из жизни человека с ограниченными возможностями»

**«Созидательная» Я-концепция** («трангрессировавшая», по терминологии М.Ш. Магомед-Эминова) нацелена на достижение целей, относящихся к будущему (формулируется в терминах «я - будущий юрист, преподаватель, отец, дедушка и т.п.), созидание своей жизни и личности. Инвалиды, попавшие в эту группу, имеют в подавляющем большинстве случаев интернальный

локус субъективного контроля. Это видно не только по результатам методики «Уровень субъективного контроля», но и по стилю формулировок, описывающих его жизнедеятельность (я был, я поехал, я сделаю, мне не удалось, я не смог и т.д.). В этих формулировках проявляется и деятельностный, активный характер Я-образа. Разрыв между Я-реальным и идеальным здесь невелик, так как за счет высокой самооценки Я-реальное достаточно высоко. Я-реальное по существу постоянно перерастает, разворачивается в Я-идеальное. Вследствие этого конфликта между данными модальностями не происходит. У человека с таким типом Я-концепции «внутреннее убежище» - это активная деятельность. Он преодолел позицию травмированного, выжившего и осуществил трансгрессию – выход за пределы жизненной ситуации, связанной с психической травмой.

**«Потребительская» Я-концепция** («транзитная») характеризуется направленностью ее в будущее и настоящее. Однако эта направленность носит пассивный характер. Человек надеется, что социальное окружение возместит ему утраты, по достоинству оценит его жертвенность. Это проявляется в том, что формулировки Я-образа делаются в «пассивных» выражениях («мне причитается, положено», «опять не дадут», «я получу» и т.д.). Эти формулировки и результаты тестирования указывают на преобладание экстернального уровня субъективного контроля. Вследствие того, что Я-реальное насыщено негативным Я-социальным, а Я-идеальное Я-будущим-зеркальным, то между ними возникает выраженный конфликт. Этот конфликт ведет к тому, что Я-реальное становится по существу мифическим и приближается к Я-фантастическому. Человек живет в мире фантазий и надежд для реализации которых ничего не предпринимает. Фантазии и становятся его «внутренним убежищем».

**«Разрушительная» Я-концепция** («транзитная») отличается направленность в военное прошлое и заполнено Я-прединцедентальным и Я-инцедентальным. Она все время направляет индивида в прошлое, которое признается ценным («лучшим, что было в жизни»), настоящим, правильным, значимым. Субъект такой Я-концепции часто является «волком войны», постоянно «мигрирующим» по горячим точкам (порой несмотря на наличие инвалидности). Такая Я-концепция разрушает личность, «изымает» ее из настоящего, превращает в фантом. Я-реальное здесь почти совпадает с Я-идеальным, так как индивид постоянно находится в своей мечте. Я-концепция носит действенный, активный характер. Однако эта активность часто не носит социально полезного характера. Его психологическими «убежищами» становятся агрессивность, жестокость и месть.



Рис. 2. Типология Я-концепций инвалидов боевых действий

«Застрявшая» Я-концепция («Я-концепция «уцелевшего») характеризуется направленностью в прошлое и отрешением от настоящего. Я-реальное здесь практически совпадает с Я-травматическим (инвалид постоянно переживает и проживает травму). Индивид отрешен от настоящего. Я-идеальное наполнено Я-предтравматическим-социальным и, прежде всего чувством «вины уцелевшего». То есть инвалид постоянно вспоминает о том, «каким счастливым было прошлое», «какими добрыми и порядочными были люди», «какими нормальными были законы». Здесь проявляется экстернальный уровень субъективного контроля и пассивность Я-концепции. Такая Я-концепция «подталкивает» своего носителя к участию во «встречах» с прошлым, делая его завсегдаем встреч ветеранов, реабилитационных программ (опять же ради встреч), борцов «за счастливое прошлое» в составе политических и общественных движений. Конфликт между Я-реальное и Я-идеальное достигает максимальной силы. «Я пожертвовал собой ради счастливого прошлого, а в настоящем и будущем это – не ценность». Его психологическими «убежищами» становятся воспоминания прошлого и критика настоящего.

Таким образом, из четырех описанных типов Я-концепций - три («Разрушительная», «Потребительская» и «Застрявшая») являются дисгармоничными. И лишь «Созидательную» Я-концепцию можно назвать сбалансированной, гармоничной.

Выделение типов Я-концепций инвалидов боевых действий позволяет видеть их не «серой массой», а в виде конкретных социально-психологических категорий, групп, отличающихся конкретными характеристиками, выделенными на основе избранной нами методологии исследования, выработанной теоретической модели Я-концепции, факторного анализа личностных черт инвалидов. Произведенная группировка выделенных факторов дает возможность формировать адекватные батареи диагностических методик, определять

эффективные и адекватные типы Я-образов, разрабатывать действенные программы социально-психологической коррекции дисгармоничных Я-концепций инвалидов боевых действий.

Ведущая роль Я-зеркального и экстернальной атрибуции в формировании дисгармоничной Я-концепции инвалида, нарушении ее функции регуляции социального поведения обуславливают необходимость осуществления социально-психологического подхода к ее коррекции. Это подчеркивалось ранее В.И. Кутьиновым, П.П. Ивановым, М.М. Тавакаловой и др. Однако речь не должна идти об изменении Я-концепции инвалидов путем изменения общества (это было бы идеально, но вряд ли реально). Задача состоит в том, чтобы через специальные формы социального взаимодействия (создание временного «гармонизирующего» социума) вызвать внутреннюю самосозидательную, гармонизирующую активность личности, позволяющую ей выйти за пределы травматической и посттравматической ситуации, вырасти из личности пострадавшего и уцелевшего в созидательную личность.

*Социально-психологическая коррекция дисгармоничной Я-концепции инвалида боевых действий* рассматривается нами как целенаправленное восстановление ее структурной и временной целостности, внутренней согласованности и жизнеутверждающей направленности, позволяющее эффективно выполнять функцию адаптивного социального поведения. Ее цель состоит не в том, чтобы привести дисгармоничную Я-концепцию к какой-либо норме («предтравматической», «идеальной»), а добиться «согласия инвалида с самим собой», со своим прошлым, настоящим и будущим, с каждым из своих Я-образов.

Мы предположили, что психокоррекция должна осуществляться в направлении от дисгармоничных типов Я-концепции к «Созидательной» и, что наиболее эффективным способом преодоления личностной дисгармонизации является социально-психологический тренинг, осуществляемый на специальных организационно-методических принципах. Ведь именно тренинг наиболее эффективно воспроизводит такие механизмы социально-психологической коррекции личности, как конфронтация на основе действенной обратной связи, корригирующие эмоциональные переживания проблем в условиях групповой поддержки, социального научения (подражания), внушения и плацебо.

Это предположение было проверено в ходе формирующего эксперимента, проведенного по *экспериментальному плану* для трех стратифицированных экспериментальных и одной контрольных групп с предварительным и итоговым тестированием (тест – воздействие – ретест). Эксперимент проводился в рамках реабилитационной акции «Память и милосердие» в период с 4 по 25 ноября 2002 года, и в ходе специальных групповых тренингов в период с 2003 по 2006 год в Центре восстановительной терапии «Русь».

В качестве зависимой переменной в эксперименте выступила сбалансированность Я-концепции инвалида боевых действий, операционализированная в целостности ее структуры, временной (темпоральной) целостности и интернальных аутоустановках инвалида.

Независимая переменная в эксперименте была представлена в виде взаимосвязанных процедур социально-психологического тренинга, основанного на психокоррекционных принципах.

Из 124 инвалидов боевых действий, с помощью батареи диагностических методик, в 3 экспериментальные группы были выбраны 48 человек, с выра-

женной дисгармонизацией Я-концепции (16 чел. – с «Разрушительной», 16 чел. – с «Застрявшей» и 16 чел. – с «Потребительской» Я-концепциями). Среди членов экспериментальной группы были инвалиды с ампутациями нижних и верхних конечностей, черепно-мозговыми травмами, травмами позвоночника. Контрольная группа составляла 42 человека: инвалиды боевых действий в Афганистане (25) и Чеченской республике (17) с травмами, идентичными членам экспериментальных групп.

В каждой экспериментальной группе было спланировано и проведено 9 занятий по 4 часа каждое (общий объем времени на занятия - 36 часов).

*Дезориентированный темпоральный модус* (временная направленность) инвалидов корректировались с помощью психотехнических процедур, «открывающих», инвалиду его жизненный путь во всей его целостности: «Рефлексия «линии жизни», «Сравнение жизненных линий», «Взгляд в будущее».

*Коррекция экстернальной тенденции поведения* осуществлялась с помощью психотехник, объективирующих ошибочную интерпретацию инвалидом роли и установок его социального окружения: «Сон в летнюю ночь», «Меня заставили» и др.

*Конфликтность Я-образов* снималась приемами, порождающими конфронтацию между старыми, привычными социальными установками личности (в том числе и «на себя») и новыми («отраженными от группы»): «Визитка», «Вавилонский базар», «Ожидая поддержки», «Мои коммуникативные качества», методиками купирования боли;

*Я-концепция активизировались* приемами, представляющими инвалиду возможность сравнить собственную жизненную активность с активностью инвалидов, сумевших преодолеть физическую и психическую травму: «Убеждение на примерах», «Чемодан в дорогу» и др.

Тренинг проводился в форме интенсивного курса, с соблюдением выработанных нами *принципов*: ресурсности группы, презумпции жалости, скрытого вспомоществования, гармонизации, жизневозвышения, «внутреннее через внешнее», интернализации и плацебо.

Результаты тренинга свидетельствуют о том, что в экспериментальных группах достигнуты статистически значимые изменения по всем направлениям психокоррекции Я-концепций инвалидов, зафиксированные с помощью методик: «Личностный дифференциал», «Линия жизни» [7,9,10], «Уровень субъективного контроля», «Ситуации из жизни человека с ограниченными возможностями» [9,10] и ряда игротехнических методик [4,9]. Полученные результаты позволяют утверждать, что в экспериментальных группах в дисгармоничных Я-концепциях инвалидов боевых действий произошел значимый сдвиг в сторону показателей «Созидательной» Я-концепции. В частности отмечаются: увеличение общего количества событий в жизненной линии в среднем на 15%, рост количества позитивно окрашенных событий на 11%, переориентация временного модуса у 11% участников тренинга с прошлого и настоящего на будущее (см. табл.2).

Таблица 2

Изменение темпорального модуса инвалидов боевых действий  
после экспериментального воздействия

Фактор дисгармонизации Я-концепции	Количество и частота событий в среднем на одного инвалида									
	Всего (кол-во)		В прошлом (%)		В будущем (%)		Знак событий (кол-во)			
	до	после	до	после	до	после	+ до	+ после	- до	- после
Темпоральность	8,5	10	57%	46%	28%	39%	3,6	4,7	4,9	3,8

На 12% выросло число инвалидов, использующих интернальную стратегию самооценки, самопрезентации и социального поведения (см. табл.3).

Таблица 3

Изменение каузального модуса инвалидов боевых действий  
после экспериментального воздействия

Фактор дисгармонизации Я-концепции	Экстернальность (количество человек)		Интернальность (количество человек)		Рост интернальности после тренинга
	до	после	до	после	
Каузальность	32	20	16	28	64%

Снизился уровень конфликтности между Я-образами. Прежде всего, отмечается снижение различий между Я-реальное и Я-идеальное (за счет снижения негативной насыщенности первого). Увеличился разрыв между Я-идеальное и Я-зеркальное (вследствие снижения значимости последнего). Несколько увеличилось расхождение между Я-реальное и Я-зеркальное (ослабло влияние второго на первое) (см. табл. 4).

Таблица 4

Изменение конфликтности между Я-образами инвалидов боевых действий  
после экспериментального воздействия

Фактор дисгармонизации Я-концепции	Расхождения между Я-образами (в средних баллах на одного инвалида)									
	Между Я-реальное и Я-идеальное		Между Я-зеркальное и Я-реальное		Между Я-идеальное и Я-зеркальное		Между Я-реальное и Я-показное		Между Я-зеркальное и Я-показное	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Конфликтность	1,7	0,42	0,47	0,62	1,9	0,7	0,7	0,4	1,1	0,6

Возросла активность Я-концепции, что проявилось в конкретизации и усилении деятельностного характера формулировок в оценке позиций инвалида по методике «Ситуации из жизни человека с ограниченными возможностями».

Наблюдение в течение месяца за поведением инвалидов в процессе их реабилитации в ЦВТ «Русь» показало, что поведение лиц, прошедших социально-психологический тренинг стало более адаптивным.

Для расчета уровня значимости позитивных изменений был использован U-критерий Манна-Уитни. Соотношение средних значений U-критерия для экспериментальных и контрольной групп позволяет констатировать, что рабочая гипотеза нашла свое экспериментальное подтверждение: СПТ является эффективным средством личностного роста инвалидов – участников войны.

Таблица 5

Изменение оценок ситуаций инвалидами по тесту  
«Ситуации из жизни человека с ограниченными возможностями»  
после экспериментального воздействия (фактор активности Я-концепции)

Номераоцениваемы ситуаций в методике	Экспериментальная группа (n=48)			Контрольная группа (n=42)	Сравнительный прирост в эксперимен- тальнойгруппе
	Кол-во позитивных изменений			Кол-во позитивных изменений	
	1 ЭГ	2 ЭГ	3 ЭГ	КГ	
№1	4	2	3	1	8 (16%)
№2	3	4	3	0	10 (21%)
№3	4	3	3	0	10 (21%)
№4	5	4	5	2	12 (25%)
№5	4	5	4	1	12 (25%)
№6	3	1	4	0	8 (16%)
№7	5	1	2	0	8 (16%)
№8	6	6	5	1	16 (33%)
№9	2	3	4	2	7 (15%)
Общее количество изменений в ЭГ	36	29	33	7	21%

Практическая значимость полученных результатов состоит в следующем.

Выявленные особенности и типы Я-концепции инвалидов боевых действий должны учитываться при оказании им психологической помощи в центрах восстановительной терапии и реабилитации.

Предложенные «щадящие» игровые методы выявления типа Я-концепции инвалида боевых действий позволяют преодолеть исходное сопротивление инвалидов длительным диагностическим процедурам, и получать валидную и надежную информацию о состоянии их внутреннего мира, согласованности или разбалансированности Я-образов.

Апробированная программа социально-психологического тренинга, система ее методического, организационного и этического обеспечения могут использоваться для коррекции Я-концепции инвалидов боевых действий, как в стационарных условиях реабилитационных центров, так и в амбулаторной схеме реабилитации.

### Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс. 1986.
2. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов в процессе восстановления психического здоровья раненых участников

- боевых действий. Монография. М.: ВУ, 2005.
3. Волобуева Ю. М. Тренинг в коррекции Я-концепции раненых и инвалидов войны // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года. В 8 т. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. Т.2.С.169-174;
  4. Волобуева Ю.М. Социально-психологический тренинг как средство коррекции Я-концепции раненых и инвалидов войны // Психологическая реабилитация участников боевых действий. М.,: ВУ, 2003.
  5. Магомед-Эминов М.Ш. Экстремальная психология. Т.2. От психотравмы к психотрансформации. М., 2006.
  6. Иванов П.П. Социально-психологическая реадaptация инвалидов боевых действий. Дисс... канд. психол. наук. М., 2004.
  7. Караяни А.Г., Полянский М.С., Кутьинов В.И. Психологическая реабилитация инвалидов войны // Психологическая реабилитация участников боевых действий. М.: ВУ, 2003.
  8. Караяни А.Г., Кибакин М.В., Тавакалова М.М. Социально-психологическое обеспечение инклюзивного обучения инвалидов боевых действий // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Социальное партнерство психологии, культуры, бизнеса и духовное возрождение России» 13-15 ноября 2006 г. С.151-152.
  9. Караяни А.Г., Волобуева Ю.М., Дубяга В.Ф. Социально-психологическая интеграция инвалидов боевых действий в Российское общество. Монография. М., 2007.
  10. Кутьинов В.И. Социальные стереотипы об инвалидах как фактор регуляции системы отношений их отношений. Дисс. канд. психол. наук. М., 2004.
  11. Тавакалова М.М. Социально-психологическое обеспечение инклюзивного обучения инвалидов боевых действий. Дисс...канд. психол. наук. М., 2007.

---

---

## РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### ФИЛОСОФИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ (Материалы круглого стола)

Аннотация. В декабре 2007 г. на кафедре социальной работы и социальной педагогики факультета психологии МГОУ прошло заседание круглого стола по теме «Философия социальной педагогики». Как показала дискуссия, интерес к философской проблематике социально-педагогической деятельности и социально-педагогического знания в последние годы значительно возрастает, и многие вопросы, имеющие к этому прямое отношение, выходят за рамки определенных предметных областей философии и социальной педагогики. Поскольку статус данной области социальной педагогики еще недостаточно отрефлексирован, участники круглого стола остановились на постановке проблемы и выявлении статуса философии социальной педагогики. Публикуем фрагменты выступлений участников круглого стола.

Ключевые слова: философия социальной работы, философия социальной педагогики, взаимосвязь социального, философии и педагогики.

### PHILOSOPHY OF SOCIAL PEDAGOGICS: FORMULATING A PROBLEM (based on materials of round table)

Abstract. There was held a round-table conference on the topic «Philosophy of social pedagogics» at Moscow State Regional University on the faculty of philosophy, department of social work and social pedagogics at December 2007. The discussion at the round table showed a great interest of the audience to the philosophical aspect of socio-pedagogical work/knowledge. This topic is yet to be examined and researched properly, so at the round table people tried to identify the status of philosophy of social pedagogics.

Key words; philosophy of social work, philosophy of social pedagogy, social vzaimosyaz, philosophy and pedagogy.

**Беляев Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики:

- Философию и социальную педагогику объединяет и служит основой их взаимодействия несколько факторов:

1. Их взаимосвязь существует на «генетическом уровне». Педагогика отпочковалась от философии: возникает образ «дерево – почка», и «почка», как его живая ветвь, сохраняет сущностную природу дерева и его функции. В этой сущностной связи философии и частных наук выражается объективное свойство целостности мира. Таким образом, философский аспект науки позво-

ляет, с одной стороны, разрабатывать конкретное, не упуская из виду общее, а с другой – исследовать частные научные проблемы в контексте общепедагогических проблем. Философии такое взаимодействие также объективно необходимо, т.к. данные конкретных наук позволяют ей уточнять, корректировать и доказательно аргументировать свои общие законы и положения. Такой подход называется онтологическим (греч. «онтос» - сущее). Он является наиболее плодотворным для исследования таких универсальных явлений, как человек и педагогика, социальная педагогика, социальная психология и т.д. Позитивизм, проникший и в педагогику, обеднил, высушил и выхолостил её, лишил жизненности. Этот краткий исторический экскурс позволяет нам утверждать: если социальная педагогика хочет полнокровно жить и развиваться, то она должна взаимодействовать с философией, это взаимодействие должно дать «почку», из которой разовьётся ветвь – философия социальной педагогики. Онтологический метод, обогащённый мыслителями XX в., должен вернуться в педагогические науки.

Поскольку центром педагогических наук является человек, подход в социальной педагогике необходимо осуществить через онтологическое рассмотрение человека: осмысление сущности его природы, его качества в масштабах и процессах мира, бытия. Увидев человека в системе общественных отношений, можно понять, как он включён в эти процессы, как и куда он движется, какую роль играет в этом социальная педагогика. Такой подход обеспечивает выявление сущностного смысла социальной педагогики. Через связь с универсумом обнаруживается собственное место социальной педагогики в системе педагогических и общественных наук, её существенная, а не формальная необходимость, вроде «социально-педагогической поддержки» и т.п.

Вот почему философия социальной педагогики – это поиск и выявление обоснования собственной необходимости социальной педагогики, исходя из её места в общественной жизни, целостной системе мира.

2. Философия и науки, социальная педагогика в том числе – это области рационального знания, в основе которого лежит деятельность такого структурного блока сознания, как мышление. В этом смысле они имеют общий когнитивный источник своего развития, т.к. философия выполняет функцию общеметодологического базисного основания научно-исследовательской деятельности. Внутренняя взаимосвязь философии и науки (социальной педагогики) обусловлена тем, что это «игроки» одного (единого) поля – области рационального познания, имеющее во многом общие цели, одинаковые средства и продукты когнитивной деятельности. Эта обусловленность усиливается и тем обстоятельством, что и объекты и предметы философии и социальной педагогики соотносятся и во многом идентифицируются между собой: они определяются потребностями бытия человека и общества, исследуются ими же схожими методами в узнаваемых категориях и т.д. Граница между философским и частнонаучным знанием не является жёсткой, она очень подвижна и изменчива как в синхронном, так и в диахронном аспектах. Об этом убедительно свидетельствует вся история их развития и функционирования.

3. И философия, и социальная педагогика – элементы единой, более широкой системы, именуемой «культура», которая объединяет их в единое органическое целое. Как известно, всякая система предполагает не только относительную самостоятельность и известную независимость подсистем друг от друга, и даже

внутренних элементов подсистем, но и их взаимосвязь и взаимодействие в рамках функционирования её как целого. Инновационная (гуманистическая) система – это открытая система, т.е. взаимодействующая со своим окружением. Нередко влияние этого окружения настолько значительно, что эволюцию системы следует рассматривать в коэволюции с окружающей системой. Как дифференциация, так и интеграция элементов и уровней организации любой системы – абсолютно необходимое условие для поддержания её существования, а тем более эволюции. Системное и диалектическое взаимодействие её основных элементов порождает потенциальные ресурсы инновационной системы, её гибкие возможности приспособляться к требованиям новых эпох и обществ. Диалектический характер взаимосвязей основных компонентов педагогических систем и концепций обеспечивает их внутреннюю непротиворечивость. В противном случае внутренняя («междоусобная») борьба этих компонентов обесценивает и обесточивает систему. Эта борьба порождает и питает внутренний механизм её саморазрушения. В конечном итоге система погибает.

Однако диалектика вовсе не отрицает наличие противоречий и проблем в педагогической деятельности и системах. Более того, она даже «советует» их создавать в определённых ситуациях, что и обеспечивает решение воспитательных проблем, развитие педагогического процесса и знания в целом. Конечно, формы и степень взаимосвязи между разными подсистемами культуры могут быть и являются различными.

4. Сущностным основанием философии социальной педагогики является наличие в этой области, как и в духовной сфере, «всеобщих», т.е. сквозных, универсальных связей, тенденций и закономерностей, пронизывающих весь социально-педагогический процесс. Потребность в философии социальной педагогики вытекает из необходимости исследования и применения этих начал и законов в единстве общего, особенного и конкретного, выработки общего взгляда на социально-педагогический процесс как основополагающий элемент социализации в целом и во взаимосвязи его основных элементов, а также во взаимосвязи его с другими сферами бытия. Философия объединяет по своей сути всю совокупность знаний о бытии, но не как самоцель, а для обогащения, развития представлений о своём предмете, мире в целом. С другой стороны, взаимодействуя с науками в целом и социальной педагогией в частности, философия даёт им возможность этого целостного видения бытия, выполняя свою методологическую функцию.

Таковы, на наш взгляд, объективные основания взаимосвязи и взаимодействия философии с социальной педагогией, что и предопределяет наличие особой междисциплинарной отрасли научного знания – философии социальной педагогики.

После отделения педагогики, в русле которой и развивалась её социально-педагогическая составляющая, от философии и превращения её в самостоятельную отрасль научного знания, произошло и отсечение философского принципа. Без философского осмысления социальная педагогика становится механическим, формальным набором разрозненных компонентов. В итоге возникает противоречие между декларацией понимания человека как целостности и дробностью самой социальной педагогики, т.е. уходом её в частности и конкретности, без соотнесённости её проблем с всеобщим и единичным. Поэтому декларируемый в социальной педагогике подход по существу перерос в свою

противоположность: суть индивидуальности, как известно, - в уникальном проявлении всеобщего, объективного; он – часть целого, и является индивидуом, и индивидуальностью. Философия возвращает педагога к объективным, необходимым сущностным процессам, протекающим через все явления мира, не формально и не механистически. Социально-педагогический процесс становится органичным и значимым для детей, молодёжи, взрослых, пенсионеров: социальный педагог помогает им самоопределиваться, идентифицироваться и самореализоваться в универсальных процессах бытия.

Из вышесказанного следуют вопросы, которые нам необходимо обсудить: существует ли объективная необходимость и сама реальность философии социальной педагогики? Если - да, то каков должен быть её предмет, поскольку без его определения философия социальной педагогики как самостоятельная отрасль научного знания невозможна. В каких «взаимоотношениях» должны быть философия и социальная педагогика? Каковы основные проблемы философии социальной педагогики?

**Рачковская Надежда Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики:

- В рамках взаимосвязи философии и социальной педагогики хотелось бы обратить внимание на вопросы, решение которых не представляется возможным без обращения к философскому знанию. Это вопросы ценностного компонента социально-педагогического процесса; представление о культуре и способах инкультурации ребенка; философско-антропологические основы социально-педагогического процесса.

Сегодня в научно-педагогическом обиходе прочно укрепилось понятие «педагогическая аксиология». Более того, речь идет даже об «аксиологизации» цикла педагогических и социально-педагогических дисциплин профессиональной подготовки будущих педагогов. Это неизбежный процесс, поскольку трансформация воспитательных систем всегда идет в контексте культуры в целом.

Следует признать, что внутри педагогики всестороннее решение проблемы ценностей представляется весьма затруднительным. Необходимо обращение к философии, традиционно отвечающей за понимание ценностных, моральных, культурных и духовных категорий. Известно, что система ценностей каждого поколения изменяется в зависимости от внешних условий, динамики развития общества. Хотя признается определенная категория ценностей, которая во все времена существования человеческого сообщества была абсолютной. При этом ряд философов и педагогов несколько скептически относятся к самому понятию «общечеловеческие ценности». «Во-первых, трудно представить, чтобы их приняли все представители человечества. Во-вторых, даже если обобщать людей в контексте определенных культур, то найдутся такие культуры, ценности которых противоречат другим (например, ценность жизни у самураев совсем иная, нежели у европейцев). В-третьих, то, что часто называют общечеловеческими, на самом деле являются ценностями тех или иных религий, а это не одно и то же» - считает А.В. Хуторской. Но есть и другие ценности - изначально релятивные, изменяющиеся в зависимости от исторических предпосылок. Эволюция ценностей общества происходит непрерывно - обесцениваются одни категории, приоритетными становятся другие, появляются новые. Когда определены ценности и, детерминированные ими цели воспитания, возникает закономерный вопрос, как обеспечить их трансляцию подрастающему поколе-

нию. Это уже проблемное поле социальной педагогики. Есть ли у социальной педагогики средства для приобщения детей и подростков к ценностям, необходимым для жизни в обществе? То есть речь идет об аксиологическом подходе к социально-педагогическому процессу, который в самом широком понимании строится на двух позициях. Во-первых, ребенок и его развитие полагается высшей ценностью; во-вторых, воспитание понимается как целенаправленный процесс интериоризации, перевода во внутренний план формирующейся личности общечеловеческих ценностей и выработка личностью на этой основе собственных ценностных ориентаций. А для этого в процессе воспитания с необходимостью должны быть созданы условия для восприятия, узнавания и личностного присвоения ребенком ценностей культуры.

Здесь аксиологический подход тесно соприкасается с культурологическим, поскольку общечеловеческие ценности прошли испытание временем, пропущены через фильтр культуры и зафиксированы в ней в виде идеалов, норм, требований, установок, без ориентации на которые жизнь человека в обществе не возможна. Культура и введение ребенка в нее посредством образования, воспитания, социально-педагогического сопровождения на сегодняшний день являются главными путями «человекообразования».

Для того, чтобы оказывать ребенку поддержку в процессе его «человекообразования», необходимо знание о человеке, целостное представление о нем. Ибо, как говорил К.Д. Ушинский, чтобы воспитать человека во всех отношениях, надо, прежде всего, узнать его во всех отношениях. На протяжении истории педагогики представление о человеке, а, следовательно, о методах и способах его взращивания изменялось. Так, до недавнего времени в педагогике господствовало достаточно редуцированное представление о человеке как о биосоциальном существе, а смысл воспитания виделся в угнетении биологического и культивировании социального начала. Но такой взгляд на человека и адекватная ему традиционная модель воспитания, основанная на принципах монологизма, авторитарности и утилитарности, на сегодняшний день себя исчерпали. Научно-педагогическое сообщество все больше осознает, что предпосылкой преодоления данного кризиса станет утверждение нового взгляда на человека, нового понимания человеческой природы. Это знание дает педагогике философская антропология, предметом которой является человек, его сущность, закономерности его становления и развития. Например, под влиянием философской антропологии в педагогике постепенно утверждается представление о человеке как о сложном био-психо-социокультурном феномене. Это определяет новые философско-антропологические основы воспитания, когда при разворачивании этого процесса с необходимостью должны быть учтены и актуализированы все стороны человеческой природы.

**Студенова Елена Геннадьевна** - канд. философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики:

- Вопрос о статусе философии социальной педагогики предполагает выход на методологическую проблематику, в которой акцентируются проблемы предмета познания, его специфики, методов, логики познания. В этой связи можно предположительно выделить главные вопросы философии социальной педагогики: человек и общество, социальное воспитание и ценностные основания (традиции и нормы), «я» и «мой народ», мир в целом, соотношение социализации и социального воспитания.

Если говорить о содержательном аспекте философии социальной педагогики, то он во многом определяется теоретической дискуссией о социальной педагогике в целом, которая формируется в контексте практики социальной культуры современности (модерна). Модерн определяется, с одной стороны, развитием производства и рынка, растущей рационализацией, разделением труда и специализацией, а с другой, проявляется через диспут о власти; он формируется посредством новых образцов отношений и преодоления проблем, соответствующих общественной ситуации. В ходе этого развития формируются общественные модели, в рамках которых определяются и учитываются социальные проблемы и реакции общества на них; создается ситуация интеграции между разграничением, игнорированием, контролем и помощью.

К примеру, функцией социальной работы/социальной педагогики в Германии является установление социального баланса между индивидуальным жизненным миром и процессом модернизации. Этот поиск сопровождается изначально присущими социальной педагогике противоречиями между социально-педагогической направленностью и социально-политической функцией, между общественно-государственными задачами и приватно-партикулярной организацией практики, между профессиональными требованиями и финансово-политическими рамочными условиями. Возникает вопрос: каковы приоритеты социальной педагогики в России? Ответ на этот вопрос сформирует и теоретическую дискуссию, возможно, философской направленности: все зависит от уровня проблематики и возможности и готовности к дискуссии российских ученых.

Вопрос о предмете философии социальной педагогики подлежит рассмотрению лишь в тесной связи с выявлением ее объекта. Если говорить об обществе в целом как объекте социально-гуманитарного познания, то его важнейшей особенностью является вхождение в его содержание и структуру активно действующего субъекта познания. Здесь исследователь имеет дело с особым рода реальностью — содержанием человеческого сознания, областью смыслов и значений, требующих специальных методологических приемов, отсутствующих в арсенале естественных наук. Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных ценностных позиций, установок и интересов, которые являются определяющими в действиях субъекта. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания. Собственно социальное познание осуществляется социально сформированным и заинтересованным субъектом, оно определяется его мировоззрением. Исходя из этого, можно схематично выделить два пути к определению предмета:

- |                           |                                      |
|---------------------------|--------------------------------------|
| 1. Философия ↔ педагогика | 2. Философия ↔ социальная педагогика |
| ↓                         | ↓                                    |
| социальный                |                                      |

Первый путь представляется мне более интересным.

Говоря о философии в рамках нашей дискуссии, необходимо подчеркнуть следующее. В развитии общества всегда возникают эпохи, когда ранее сложившиеся ориентиры, выраженные системой универсалий культуры, перестают обеспечивать воспроизводство и сцепление необходимых обществу видов де-

тельности. Тогда возникают разрывы традиций и формируются потребности в поиске новых мировоззренческих смыслов. Социальное предназначение философии состоит в том, чтобы способствовать решению этих проблем. Она стремится отыскать новые мировоззренческие ориентиры путем рационального осмысления универсалий культуры, их критического анализа и формирования на этом пути новых мировоззренческих идей.



В жизни человека возникают ситуации, когда возникают разрывы устоявшихся связей (традиций) и формируются потребности в поиске новых мировоззренческих смыслов (философия). Для этого необходима совокупность представлений, знаний, норм, техник и умений, накопленных в культуре относительно процессов взаимодействия взрослых и детей (педагогика) и в целом человека в обществе (расширение → социальная педагогика).

Предмет философии социальной педагогики символически можно охарактеризовать через треугольник смыслов (см. рис.). Понятие «социальный» используется в качестве критерия, оценочно относящегося, например, к правовой форме общества (социальное государство, социальное учение). Трактовка «социального» в плане характеристики специфического элемента, части или аспекта основных видов общественных отношений (экономических, политических, культурно-духовных), то есть «социальный» употребляется относительно содержания гражданского общества в отличие от его политической и экономической жизни.

**Наместникова Ирина Викторовна** – доктор философских наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики:

- Постановка проблемы в рамках нашей дискуссии подводит к следующим размышлениям:

1. В предыдущих докладах была отмечена идея культурной составляющей философии социальной педагогики. Полностью поддерживаю эту точку зрения, поскольку культурная составляющая является квинтэссенцией фило-

софии социальной педагогики. В свое время Гегель размышлял о философии как о живой душе культуры. Перефразируя эту замечательную мысль, можно предположить, что философия социальной педагогики – это «живая душа» социальной педагогики. И ее предназначение, не следует рассматривать вне социальной педагогики (как это утверждалось ранее), равно как и в соподчиненном самому предмету отношении. Дело не в соотношении, а в том, что, если мы говорим о таком действительно новом смысловом понятийном образовании, как «философия социальной педагогики», то мы должны рассматривать его как единое неразрывное целое.

2. Думается, было бы не совсем логично подходить к толкованию понятия философии социальной педагогики с позиции простого соединения двух самостоятельных понятий «философии» и «социальной педагогики». В таком случае в нашем сознании возникает известное представление о философии как науке о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Такое определение, в нашем случае, представляется весьма ограниченным, потому что под него трудно подвести философию Толстого, Достоевского, Сартра, многие богословские системы философствования и философию социальной педагогики, в том числе. Здесь есть поле для размышлений. Новое время по-новому проводит грань между тем, что относится к философии и что к ней не относится.

3. Философские вопросы затрагивают любого человека. Мы нуждаемся в постоянной рефлексии разума над основами своего бытия и поведения. И если говорить о философии социальной педагогики, то представляется, что она вырастает из анализа социально-педагогического знания и роли образования (просвещения) в классической философской традиции. Поэтому философия есть просвещение в том смысле, которое придает ему Кант в своем знаменитом определении: «Просвещение – это выход человека из состояния своей незрелости, в котором он находится по собственной вине. Незрелость – это неспособность обходиться собственным разумом без руководства со стороны других».

Таким образом, можно предположить, что философия социальной педагогики есть рефлексия над основаниями социальной педагогики как феномена социально-гуманитарного знания и культурно-исторической практики. Философия социальной педагогики – это одно из значимых проблемных полей социальной педагогики в целом, это комплексный анализ социальной педагогики как общественного феномена в историко-цивилизационном контексте.

4. Проблема определения объекта и предмета философии социальной педагогики должна осмысливаться в мировоззренческом, аксиологическом и эпистемологическом дискурсах. Именно эти смыслы следует отразить в дефиниции предмета и объекта.

5. Не менее важными в рамках философии социальной педагогики являются вопросы, выходящие на социально-педагогическое знание и исследование предметного языка социальной педагогики как эпистемологической единицы социально-педагогического знания. К примеру, как трактуется сегодня социально-педагогическое знание? Думается, что свои представления по этому вопросу мы должны разворачивать не только вокруг оппозиции «субъект-объект» (что является предметом гносеологии), а сосредоточиться на оппозиции «объект-знание» (что находится в поле зрения эпистемологии), то есть на объективных (как идеальных, так и материальных) структурах самого социаль-

но-педагогического знания. И здесь возникают основные эпистемологические вопросы: как устроено социально-педагогическое знание, каковы механизмы его объективации и реализации в научно-теоретической и практической деятельности? Какова цель познавательного процесса, то есть, чем является социально-педагогическое знание с позиций информационного взаимодействия, для которого оно предназначено? Ведь знание должно передаваться и восприниматься, а не существовать само по себе. Поэтому, кроме плана содержания, то есть той информации, которую оно несет, знание обязательно должно иметь форму – план выражения, который представляет эту информацию, ибо как утверждает Аристотель: «... не оформленного не существует».

6. В рамках нашей темы также заслуживает внимания вопрос о проблематике философии социальной педагогики. Представляется, что она оформляется в процессе исследования социальной педагогики как многоаспектного феномена, требующего междисциплинарного подхода, включающего усилия не только методологической, но также исторической и культурологической парадигм. А это предполагает анализ феномена социальной педагогики в рамках социально-политической, антропологической, нравственно-эстетической и аксиологической исследовательских матриц. Это предельно широкое рассмотрение феномена социальной педагогики может найти свое выражение в концепции мировоззренческой культуры социального педагога.

7. Наконец, необходимо учесть и то, что современный контекст развития социально-педагогического знания отражает кризис сциентизма. Речь идет о том, что научное знание сегодня перестает рассматриваться в качестве основной формы знания. Среди исследователей возрастает интерес к когнитивным комплексам, которые связаны с историческими и духовными практиками, выходящими за рамки традиционных представлений о рациональности. Можно ли рассматривать в этой связи социально-педагогическое знание как культурно-историческую практику? Это тоже вопрос философии социальной педагогики.

**Белогуров Анатолий Юльевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики:

- Вопрос о взаимодействии философии и социальной педагогики выступает актуальным и значимым при построении методологии научного исследования. В этой связи хочу высказать несколько суждений:

1. Философия выступает наукой более высокой абстракции. Это означает, прежде всего, что в самой теории социальной педагогики целесообразно выделять несколько значимых уровней знания, наивысшим из которых выступает общепедагогический, позволяющий рассматривать закономерности организации социально-педагогической теории и практики с более общих, универсальных позиций. Такой подход, несомненно, оправдан в силу известной в математике теоремы о неполноте. Суть ее заключается в следующем: можем ли мы, находясь в отдельно взятой комнате, судить об архитектуре здания, в котором находимся? Очевидно, что нет. Чтобы иметь представление об архитектуре и структуре самого здания необходимо выйти и посмотреть на него со стороны. Та же идея экстраполируется в отношении методологии отдельно взятой науки, скажем социальной педагогики. Понять ее особенности возможно лишь в том случае, если мы рассмотрим закономерности развития научного знания с более общих методологических позиций, общенаучных подходов.

Важно также иметь в виду то, что философские категории и понятия должны быть соответствующим образом инструментированы в терминах социальной педагогики как научной дисциплины. Подобная позиция весьма оправдана и обоснована: общее проявляется в единичном, но не составляет все его содержание. Таким образом, отношение социальной педагогики с философией, в определенном смысле, есть отношение научной дисциплины с определенной частью своей методологии: философия влияет на развитие социальной педагогики, но не составляет ее содержание.

2. Следует признать, что построение общеметодологических основ социальной педагогики связано с адаптацией к ней наиболее значимых и актуальных положений общей и социальной философии. С точки зрения гносеологического подхода нельзя признать методологически оправданным отнесение философии социальной педагогики к структурному знанию самой социальной педагогики. В этой связи позволите высказать несогласие с тем подходом, при котором в структуре социальной педагогики разрабатываются такие разделы, как философия, социология, психология социального воспитания и т.д.

3. В настоящее время достаточно четко проявляется дуализм в методологии социальной педагогики: с одной стороны велико влияние методологических оснований социальной работы, с другой стороны, общепедагогических позиций. В определенных случаях это вызывает некоторую неопределенность, которая, как нам кажется, может быть снята введением *принципа дополнителности*. Он позволит интегрировать в рамках целостного методологического знания позиции различных научных школ и направлений. В свое время принцип дополнителности, сформулированный Н. Бором, спас методологию физики, доказав возможность интегративного видения научных процессов. Принцип дополнителности, возможно, выступит тем необходимым элементом структурирования методологии социальной педагогики, который позволит раскрыть и обосновать философско-педагогический ресурс понимания и оценки различных теоретических подходов. В этом направлении нужно весьма тщательно и добросовестно поработать.

В заключение коснусь еще одного аспекта развернувшейся дискуссии в отношении предмета философии социальной педагогики. Полагаю, что он может быть представлен как «гармонизация взаимодействия общественных институтов по организации процесса социализации молодежи и взрослых людей». И в этой связи готов обсудить данное понимание с уважаемыми коллегами.

#### **Беляев Владимир Иванович:**

- Из выступлений коллег становится всё более очевидным, что философские проблемы социальной педагогики существуют, но самым трудным является вопрос: возможна ли какая-то единая («истинная») философия социальной педагогики и должны ли быть одинаковыми философские основания у различных наук и теорий? С позиции учёного ответ однозначный – нет, а со стороны философов также достаточно чёткий – да. И этому есть объяснение: со стороны учёного содержание философии (её когнитивные ресурсы) служит только возможным средством для решения проблем его науки, а для философа – целью. И, наоборот: для философа материал конкретной науки – лишь одно из средств решения своих проблем, а для учёного конкретно-научная истина – цель его деятельности. С точки зрения философов, философия социальной педагогики не может быть собранием разнородных философских идей, она должна

быть целостна. Возникает комплекс вопросов: за счёт чего и, каким образом может быть создана философия социальной педагогики? Мы можем применить, например, аналогию формирования философии естествознания - с помощью наложения (интерпретации, редукции) когнитивной матрицы той или иной философской системы на содержание и структуру познавательной деятельности в социальной педагогике. Зачастую эти философские системы исключают друг друга. Какая из них более адекватна – не могут сказать сами философы. Поэтому для учёных социальных педагогов оптимальным вариантом положительного отношения к философии является прагматизм. Если сами философы не могут сказать, какая из философий наиболее приемлема для социальной педагогики и оставляют это когнитивное поле плюралистическим, то учёным не остаётся ничего другого как разрабатывать самим (совместно с философами) философские основания своих наук.

В поисках концептуальных основ построения философии социальной педагогики можно идти от разных позиций: от состояния и потребностей социума; от индивида к обществу через воспитание и образование; через усиление роли социального воспитания и образования в социально-экономической деятельности общества и государства; через усиление социально-прагматической направленности социальной педагогики; усиления индивидуально-прагматического направления и т.д.

Существует и такая позиция: социум не является высшим уровнем мировых процессов. Он – производное от природы человека, его родовой сущности. Таким высшим уровнем является бытие («онтос»), которое присутствует в природе человека и определяет сущность его бытия. Складывается следующая иерархия: мир – общество – человек. Тогда необходимость социального воспитания и образования вытекает из фундаментального закона бытия. Согласно ему: каждое явление стремится к выявлению своей меры, своего качества, развёртывания всей полноты своей природы, что в свою очередь является необходимым условием развития бытия в целом, а главное – его гармонии, упорядоченности, всеединства, что и составляет сущностные основы философии и социальной педагогики.

Через это может быть определён и объект философии социальной педагогики – процесс социализации как раскрытие, реализация сущности человека, развёртывания его целостности, идентификации и самореализации, а предмет – гармонизация бытия человека, социальных групп и т.д. на основе снятия динамичных противоречий существования человека (социальных групп и т.д.) средствами социально-педагогического процесса.

Философия социальной педагогики рассматривает основные противоречия человека и конкретного общества в том аспекте, в каком социальная педагогика может содействовать снятию этих противоречий – гармонизации бытия человека и общества. Социальная педагогика в бытийных, глобальных и наиболее фундаментальных общественных и национально-государственных процессах – таков может быть предмет философии социальной педагогики.

Можно идти от определения философии как науки о наиболее общих законах развития природы, общества и познания: создаются узловые точки взаимосвязи философии и социальной педагогики:

- взаимодействие человека с природой (человек как часть природы);
- взаимодействие человека с обществом (и самим собой);

- взаимодействие сознания и поведения (общественного и индивидуально-го).

Все эти сферы взаимодействия интегрируются в одном понятии – «бытие» и тогда объектом философии социальной педагогики может быть определено «бытие человека и общества» или же «проблемное поле смыслов бытия человека и общества», а предметом – «гармонизация бытия человека и общества». Может быть и другой вариант: объект – «процесс социализации (индивида, групп, этносов и т.д.)», а предмет – «гармонизация взаимодействия человека с социальными группами, обществом и т.д.»; цель – выявление закономерностей и механизмов гармонизации социального бытия человека (социальных групп и т.д.) как главного условия успешной социализации и самоидентификации личности социально-педагогическими средствами.

С точки зрения «диалектической концепции» соотношения философии и науки предметом философии социальной педагогики является синтез философского и социально-педагогического знания. Этот синтез не есть что-то данное, а тем более, тождественное себе. Его постоянно приходится создавать и пересоздавать вместе с развитием философии и социальной педагогики, а также всей культуры в целом. Главная цель этого синтеза – создание гармоничного единства между философией и социальной педагогией – этими двумя областями рационального знания, подсистемами культуры.

Эта цель достигается путём профессионального диалога с содержанием как философского, так и социально-педагогического знания; их анализа, интерпретации, взаимного перевода, устранения логических противоречий и достижение, в конечном счёте, на этой основе взаимной поддержки между парадигмальными философскими и социально-педагогическими теориями. Когнитивными скрепами, осуществляющими связь философии с социальной педагогией, являются философские основания социальной педагогики в целом, а также отдельных педагогических и общественных наук.

**Булгаков Александр Владимирович** – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии:

Анализ работ российских психологов В.П. Зинченко, С.Д. Смирнова, Б.Г. Мещерякова, А.В. Петровского и других позволяет сформулировать основные функции методологии, которые можно использовать для определения места социальной педагогики в системе научного знания.

Во-первых, методология обеспечивает *четкость и ясность постановки проблемы* со стороны как содержания, так и формы.

Во-вторых, методология осуществляет *мировоззренческую интерпретацию* результатов науки. Любые новые факты, открытия и полученные данные требуют своего объяснения и включения в систему уже существующих знаний.

В-третьих, методология позволяет *вырабатывать стратегию развития* науки и практики. Разумеется, что ученые, стоящие на отличающихся методологических основаниях, видят дальнейшие перспективы различным образом.

В-четвертых, методология *стимулирует процесс развития* науки и практики. Устаревшие методологические принципы, которые не соответствуют новым научным данным, вряд ли кого-то к чему-то стимулируют. Но именно поэтому и происходит смена методологических подходов, что формулирование новых норм и принципов позволяет как бы «раздвинуть шторы» для лучшего

---

---

видения диапазона возможностей.

В-пятых, методология дает определенные *средства* для решения поставленных задач. Фактически каждый методологический подход подразумевает использование его адептами особых средств и методов.

И, наконец, в-шестых, методология позволяет *описать и оценить* саму деятельность исследователя или практика и выработать те нормы, которыми должен руководствоваться человек в своей деятельности. Речь идет об анализе самой структуры деятельности, включающей мотивацию, цели, задачи, действия, методы и оценку результатов. Обращение к этим вопросам способствует улучшению организационной стороны исследования каких-либо проблем или преобразования изучаемых объектов.

Хотя этот список не исчерпывает всех функций методологии, но его вполне достаточно, чтобы понять, для чего она нужна. Практик, не учитывающий роль методологии в собственной деятельности, часто оказывается просто слепым, не видя и не понимая того, что он сам делает, когда взаимодействует с клиентом. А ведь «для корабля, не знающего, куда идти, любой ветер будет попутным». Сложнейшая проблема разрыва между теорией и прикладными исследованиями, по замечанию Г. Блумера, коренится именно «в отсутствии четко определенных понятий, которые являются важным предварительным условием научного развития».

При изучении проблематики социальной педагогики, связанной с ее понятийно-категориальным аппаратом, по нашему мнению, можно использовать принцип сопряжения амбивалентных подходов, который успешно применяется в психологических исследованиях, к примеру, при изучении межгрупповой адаптации. Речь идет о том, что многообразие понятий социально-психологической адаптационной проблематики в отечественной и зарубежной литературе в той или иной степени тяготеет к двум ведущим парадигмам, которые в различных классификациях обозначаются как объективизм и субъективизм или «нормативная» (функциональная) и «интерпретативная» парадигмы. Но различия между этими парадигмами, о которых можно было бы говорить бесконечно, не дают ответов на вопросы: Что есть межгрупповая адаптация? Какое определение будет наилучшим? Являются ли другие определения неправильными? Что в реальности представляет собой межгрупповая адаптация? Все эти вопросы, являясь вполне правомерными, представляют объективистский подход, который наравне с конструктивизмом является одной из фундаментальных областей эпистемологии – ветви философии, изучающей природу знания, его исходные предпосылки и основания, его пределы и адекватность.

В рамках объективистского подхода мир рассматривается как непосредственно данный, подразумевая существование объективной и абсолютной истины. На наш взгляд, все недопонимание и неясность вокруг понятия «межгрупповая адаптация», равно как и других понятий, проистекают именно из объективистского взгляда на проблему. Единственное и абсолютно истинное определение никогда не будет найдено. Напротив, конструктивистский подход разрешает задачу поиска абсолютной истины для понятия «межгрупповая адаптация», допуская существование нескольких определений.

Здесь критерием адекватности понятия выступает не истинность его определения, а границы того семантического пространства, для которого доказано, что конструируемое определение имеет смысл в использованном контексте. В

рамках данного подхода более продуктивным кажется поиск наиболее жизнеспособного определения межгрупповой адаптации. Конструктивистский подход не стремится описать понятие, содержание которого очень трудно ухватить, но скорее направляет внимание к конкретным ситуациям жизнедеятельности групп в организациях.

В связи с этим может показаться, что с точки зрения конструктивизма изучение понятия «межгрупповая адаптация не имеет смысла». Однако это не так. Границы понятия межгрупповой адаптации не бесконечны. У членов групп организации есть индивидуальные и групповые представления о том, что означает межгрупповая адаптация этих групп друг к другу, но, вероятно, эти представления с трудом поддаются объяснению и вербализации. В ином случае руководителям и сотрудникам организации было бы весьма непросто определить, кто является адаптированным в той или иной ситуации межгруппового взаимодействия, а кто нет. Более того, вслед за Мак Клеландом можно утверждать, что «люди с большей готовностью сходятся в том, кого назвать выдающимся человеком, чем в том, что делает его таковым», кто является адаптированным/деадаптированным в организации из-за своей групповой принадлежности, чем то, что может его сделать таковым. Очевидно, есть некое понимание смысла понятия межгрупповой адаптации, принимаемое всеми, хотя бы частично. Таким образом, границы понятия достаточно узки. Определение этих границ позволяет глубже проникнуть в смысл понятия «межгрупповая адаптация», помогая определиться, какой его аспект имеет отношение к конкретной ситуации развития организации. Причем целью является не ответ на него с позиции объективизма, то есть нахождение единственного и абсолютно истинного определения, а описание понятия с конструктивистской точки зрения.

*Именно конструктивистская методология позволяет преодолеть антагонизм интерпретативного и нормативного подходов к межгрупповой адаптации, сопрячь их вместе, адекватно отразить сущность и многообразие свойств и проявлений.* В качестве инструмента сопряжения целесообразно использовать принцип дополнительности (Бор Н.). Этот принцип позволяет не только избавиться от структурно-функционального перекося (объективизма по сути), который имеет место при анализе адаптационных проблем в организации, но и в дальнейшем достаточно корректно рассматривать стратегии межгрупповой адаптации сквозь призму интерпретативной и структурно-функциональной методологии.

**Фирсов Михаил Васильевич** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы и социальной педагогики:

- Вопросы, поставленные профессором Беляевым В.И., по сути дела выводят на ряд важных проблем современной отечественной социальной педагогики:

1. Идентификация научного знания социальной педагогики. Современные поиски научной идентичности, к сожалению, оторваны от тех реалий, которые и определили социальную педагогику как самостоятельное понятийное пространство.

В своих подходах мы не учитываем тех исторических условий, которые сложились в момент «второго пришествия» социальной педагогики. Необходимо вспомнить, что социальная педагогика и ее новое возрождение в России

было связано с разрушением марксистско-ленинской парадигмы педагогики, доминирующей в предшествующие годы. Поэтому сам термин «социальная педагогика» нес тоже значение для педагогического познания, что и термин «science», предложенный во времена научной деятельности И. Ньютона, Г. Лейбница, О. Коши и других. Термин «социальная педагогика» был синонимом инновации, и если хотите, инакомыслием в педагогической науке, это была мягкая форма презентации «немарксистской педагогики».

Первоначальные «претензии» социальной педагогики были чрезвычайно широки, прослеживалась экспансия и на другие области познания, в частности на социальную работу. Все это напоминало ту ситуацию, которая была характерна для социологии начала XX века.

Однако в дискуссиях с зарождающейся социальной работой и сложившейся советской педагогикой современная отечественная социальная педагогика стала искать свой путь, свою систему научной рефлексии. И здесь наметились две устойчивые тенденции, одну из которых так обстоятельно изложил профессор Беляев В.И.

Первая тенденция поиска научной идентичности связана с поиском предметно – объектных связей социальной педагогики как отличительных ее родовых свойств.

Вторая тенденция связана с экстраполяцией тем, подходов, классификаций, которые характерны для других областей познаний, их «инкорпорируют» в понятийное пространство социальной педагогики тем самым создают новую познавательную реальность. Как нам представляется, именно эти два вектора образуют ту систему координат, в которой сегодня происходит «конструирование» социальной педагогики как области познания.

Однако такие подходы определяют ряд вопросов, которые требуют ответа: Каковы методы познания социальной педагогики? В чем специфика методов познания в социальной педагогике? Как трансформировались марксистские подходы в современной социальной педагогике, в чем диалектика философии социальной педагогики? Чем обусловлены процессы экстраполяции? Кризисом педагогики или кризисом науки, а может это новая логика социально – гуманитарного знания?

2. Говоря о построении социальной педагогики в системе координат предмет – объектного знания в традициях классического знания, как нам представляется, мы попадаем в определенные противоречия.

Необходимо согласиться с проф. Беляевым, что социальная педагогика является социально - гуманитарным знанием. Отсюда, как и многие ученые, он также находится в поиске предметно – объектных связей этой научной дисциплины. Вместе с тем на постклассическую область познания переносятся, как нам показалось, традиции классической науки, с ее фундаментальностью и поиском закономерностей.

В основе методологии новой социальной педагогики должны лежать ориентиры нового времени. Здесь номинация социальная педагогика не отражает те подходы, которые были характерны классической науке социальной педагогики времен П. Наторпа. Не закономерности, как родимые пятна классической педагогики, а новый тип рациональности, как тенденция современной парадигмы науки. И в этой связи эклектизм и экстраполяции, типология новой педагогической рациональности, помноженная на ценностные ориентации

исследователя, скорее всего, создают понятийное пространство современной социальной педагогики. Поэтому область познания социальной педагогики мозаична и не имеет тенденций к унификации, во всяком случае, сегодня.

3. Проф. Беляев В.И. определяет предмет социальной педагогики как «гармонизацию человека с обществом социально-педагогическими средствами». Конечно же, определение предмета и объекта исследования зависит от авторской позиции. Предметно-объектные связи являются тем аксиоматическим утверждением, которое затем определяет логику принципов и задач.

Проблема гармонизации в социальной педагогике поставлена еще П. Наторпом и не решена. Поиск гармонии индивидуального и социального начал в человеке определили предмет исследования П. Наторпа в его социальной педагогике. Вероятно, ее решение невозможно в логике педагогических наук, так как субстанции социального и индивидуального постоянно изменяются в потоке времени. И найти их базисные основания возможно в более широких обобщениях, на которые способна только философия. Здесь мы считаем, что философия социальной педагогики является инструментарием анализа теоретической практики.

Новизна в том, что человек и общество берутся как данность. Если у П. Наторпа, человек – арена, где сталкиваются, гармонизируются и формируются индивидуальное и социальное, то у проф. Беляева В.И. гармонизация человека с обществом. В этом просматриваются интересные подходы, когда педагогика не ограничивается ребенком, а границы ее значительно шире. Правда здесь возникает множество вопросов: Может ли быть общество совершенным или ориентиром для гармонизации? Общество не статично и темпы его развития возможно ли гармонизировать с темпами развития человека? Каковы ориентиры общества переходного периода? И в чем должна быть гармонизация? А так ли эффективны социально – педагогические средства в достижении гармонии? Ответы на эти вопросы возможны с позиций философии социальной педагогики.

Выступление проф. Наместниковой И.В. поднимает важную тему о сущности «новых наук». Мне представляется продуктивной идеей рассматривать новые гуманитарные парадигмы не только как когнитивный комплекс, но и как модель культурной практики.

Оттолкнувшись от этой идеи, мы можем найти то принципиальное отличие, чем социальная педагогика начала XX века отличается от социальной педагогики конца XX века. Скорее всего, первоначально социальная педагогика существовала как когнитивный комплекс, ее родовые связи с философией определили ее сущность. Неслучайно, что П. Наторп в своей «Социальной педагогике» стремился проблемы единства индивидуального и социального обосновать исходя из методологии платоновских идей. Более того, вся история экстраполяций, в том числе и педагогики – есть экстраполяция когнитивных комплексов.

Однако мы замечаем и другие тенденции, что постепенно в XX веке, педагогика на уровне практики берет и адаптирует модели культурной практики, не только из своей парадигмы, но и из других областей. И если ясли – сад М. Монтессори берется как культурная практика из парадигмы педагогики, то Т. Шацкий адаптирует практическую модель коммунити применительно к детскому сообществу из европейской благотворительной практики.

В конце XX века социальная педагогика в России становится интересна тем, что она позволяла внедрять то, что скромно называлось методикой коммунистического воспитания, то есть внедрять практические комплексы в практику, не ограничиваясь одной только идеологической парадигмой. Отсюда неслучайна та «экспансия» социальной педагогики, когда ее представители стремились включить социальную работу в свою область деятельности.

Как нам кажется, эта идея будет полезна и для социальной работы. Исторически социальная работа формировалась как система культурно – исторической практики, в последствии которые дали толчок для формирования когнитивных комплексов.

Механизмом институционализации социальной работы не только в России, но и за рубежом как раз и стали процессы адаптации к национальным условиям моделей практики, которые переносились из страны в страну. Эти модели были направлены на решение «родственных» проблем, которые характерны были для любой страны, не зависимо от формы правления, развитости демократических институтов и свобод. Бедность, нищенство, безнадзорность, детская преступность и безработица, список социальных проблем можно только множить, тогда как эффективных форм помощи мы можем найти только единицы. Поэтому модели практики в социальной работе были более актуальны, чем когнитивные комплексы.

И именно в XX веке, когда практика социальной работы отошла от принципов «моральных убеждений» и перешла к внедрению в практику «техник и методик» из практической психологии, терапии, консультирования, она стала легитимной помогающей профессией.

Парадигма социальной педагогики имеет другую логику развития. Здесь можно наблюдать, как первично формируются когнитивные комплексы, а затем практика. Не случайно, что социальную педагогику мы можем вывести из философского знания, а в социальной работе, если рассматривать ее с позиций диахронических процессов, сделать это проблематично.

Не менее интересна идея о когнитивных и практических комплексах и для развития социальной педагогики. Если рассматривать социальную педагогику как когнитивный комплекс, то необходимо ответить на ряд фундаментальных вопросов. Что такое социальная педагогика как область познания, что такое социальная педагогика как область практики, как социальный институт, и форма социальной активности. Первые попытки, которые сделаны, неуклюжи, и в основном сформулированы по образу и подобию подходов отечественной социальной работы. А вот найти своеобразие данных феноменов, исходя из традиций философских и педагогических когнитивных комплексов, задача, которую предстоит сегодня решить.

И, наконец, идея синхронии–диахронии в социальной педагогике. Многие проблемы сегодня не ясны, поскольку они решаются в синхронической логике, а вот диахроническая логика осмысления заставит нас поднять пласт историософии социальной педагогики. Это позволит избежать нам тех тенденций, которые так характерны для сегодняшних исследований, когда слово «впервые» встречается гораздо чаще, чем словосочетание, «мы следуем традиции», или «опираясь на исследования» и т.д.

Проф. Булгаков А.В. достаточно точно определил другой уровень проблем, который невозможно решить вне философии социальной педагогики

– это проблемы «истинности» ее понятий и категорий. Это достаточно дискуссионный вопрос сегодня не только в социальной педагогике. Современные отечественные словари и по социальной педагогике, и по социальной работе достаточно бессистемно, а иногда просто спекулятивно, используют термины и понятия из других областей познания, выдавая их за понятийное пространство данных дисциплин.

Систематизация понятий, отнесение их к той или иной области требует разработанную систему и методологию отбора и анализа понятий. Поскольку живая динамика предметного языка отражает динамику когнитивных схем, присутствующих в данный момент в области познания. Философия предметного языка – это еще один уровень проблем, который должен быть осмыслен.

Нельзя не согласиться и с традиционной схемой, о которой говорил проф. Булгаков А.В., что педагогика отражает заказ государства. Вот это роль педагогики «служанки государственных заказов» идет из античности, но в чем философия государственного заказа? Что обуславливает существование этой системы на протяжении тысячелетий? Какие объективные механизмы и потребности, воспроизводимые и сохраняемые, постоянно повторяют государственные требования к педагогике, и почему другие области познания «стоят» в стороне? Почему власть государства не распространяется на другие области познания социально-гуманитарного цикла? Нам представляется, что это интересные проблемы для дальнейших дискуссий.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»**

Аннотация. В статье представлены результаты лонгитюдного исследования, проходившего с 1993 по 2006 годы, по изучению социальной адаптивности подростков «группы риска». Доказано, что эффективным психологическим средством коррекции агрессивности подростка в социальных взаимоотношениях является коммуникативный тренинг.

Ключевые слова: социальная адаптивность, психокоррекционная работа, психологический тренинг, социальные взаимоотношения подростков, дети с задержкой развития.

*Sokolova E.V., Gulyaeva K.U.*

### **SOCIAL ADEPTNESS OF «RISK GROUP» CHILDREN**

Abstract. This article presents the results of the 13-year long research on social adeptness of «risk group» teenagers. It was proved that the communicational training is the most effective psychological way of correction of teenagers' aggressive behaviour in social interactions.

Key words; social adaptability, psycho-work, psychological training, social relationships of adolescents, children with developmental delays.

Проблема организации системной психокоррекции и своевременного преодоления отставаний психического развития у детей с задержками психического развития (ЗПР), пока еще не упущены сензитивные периоды и не возникли вторичные, социально-обусловленные нарушения развития, является чрезвычайно актуальной. Не меньшее значение в современной ситуации приобретает последующая социально-психологическая адаптация этих детей при обучении в школе и в подростковом возрасте, однако в настоящее время в литературе практически отсутствуют данные о развитии в отдаленном периоде времени детей с ЗПР, которым была оказана своевременная психолого-педагогическая помощь.

В нашем исследовании, проходившем в рамках эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный этапы) и лонгитюдного наблюдения с 1993 по 2006 г. в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях г. Бердска, была предпринята попытка оценить устойчивость результатов системной психокоррекции нарушений развития у детей с ЗПР дошкольного возраста в отдаленный период времени. В соответствии с определенной нами целью, задачами выдвигалась гипотеза исследования, которая основана на предположении о том, что, вероятно, системная психокоррекция будет оптимальным условием, позволяющим преодолеть отставание в психическом развитии личности и снизить последующий риск дезадаптации у детей с ЗПР в отдаленном периоде. Для проверки гипотезы и достижения поставленных задач было спланировано и проведено комплексное экспериментальное исследование.

Не ставя перед собой цели описывать результаты основного блока эксперимента, охарактеризуем подробнее результаты последующего лонгитюдного наблюдения, использованного нами в качестве дифференциально-психологической диагностики последующего развития детей с ЗПР. Известно, что при

помощи длительного наблюдения можно получить полные и надежные данные, выявляющие динамику процесса развития.

В рамках лонгитюдного исследования осуществлялся анализ результатов социальной адаптации детей с ЗПР, получивших своевременную психолого-педагогическую помощь в специализированных группах детского сада. Сравнивалось последующее развитие и социализация детей с диагнозом ЗПР, посещавших ранее специализированные группы, и детей, с тем же диагнозом, которым специальной помощи в дошкольном детстве оказано не было. Также изучалась специфика адаптации детей с ЗПР, особенности самоотношения и склонность к правонарушениям, как показатель вторичных нарушений развития. Данные лонгитюдного исследования, используемые для анализа и оценки, были собраны за период 1995–2006 г. Вся цифровая информация в данном исследовании обрабатывалась с помощью непараметрических критериев: *U*-критерия Манна-Уитни и *T*-критерия Вилкоксона, коэффициента ранговой корреляции Спирмена; проведен многофакторный анализ данных. Обработка экспериментальных данных и графическое представление результатов осуществлялось с использованием программы статистического анализа STATISTICA 6.0.

В целях проверки результативности коррекционно-развивающей работы и изучения последующей динамики развития детей с ЗПР в условиях массовой школы мы осуществляли лонгитюдное наблюдение за выпускниками наших групп.

Обобщенные результаты наших исследований о возможностях и перспективах развития детей с ЗПР, представленные на рисунке ниже.



Рис.1. Перспективы развития детей с ЗПР в различных типах образовательных систем (по результатам лонгитюдного исследования).

Наши данные, отраженные на рис. 1. свидетельствуют, что в среднем 62% детей с ЗПР, посещавших специализированные группы в детском саду, поступают в начальные классы общеобразовательных школ города. Определенная часть этих детей после 2-3 лет коррекционно-развивающей работы по нашей системе уже в дошкольном возрасте была переведена в общие группы нормы этого же детского сада. 20% имеют выраженную церебрально-органическую задержку психического развития, осложненную различными вторичными и третичными дефектами, как правило, это дети, пришедшие в детский сад за год-два до школы. По рекомендации ПМПК эти дети поступают в классы компенсирующего обучения. Еще 18% детей, посещавших специализированные группы, учатся по индивидуальному плану, так как по большей части это дети, имеющие тяжелые нарушения развития, где задержка развития носит вторичный характер. Наши данные частично сопоставимы с результатами исследований Н.Л. Белопольской (1996).

Последующее лонгитюдное наблюдение за выпускниками специализированных групп показало, что эти в основном дети хорошо адаптируются к школе, усваивают в достаточном объеме школьную программу и не проявляют в последующем склонности к дезадаптивному, отклоняющемуся поведению.

Кроме этого, в течение первого и второго года обучения проводилось изучение степени адаптации детей к школе в условиях организованного по нашей инициативе экспериментального специализированного класса для детей с ЗПР на базе детского сада № 21, куда поступили 8 детей, ранее посещавших специализированные группы этого же сада. Сравнительные результаты показали большую успешность развития и обучения, хорошую адаптированность и отсутствие эмоционально-поведенческих нарушений у учащихся этого класса по сравнению с детьми контрольного класса компенсирующего обучения на базе школы.

Как показала практика, и отражено на рисунке 1., дети с ЗПР, чье состояние остается не распознанным в дошкольном возрасте, по большей части воспитываются дома или посещают массовые группы детских садов. В массе своей они приходят не подготовленными к обучению в школе и, как правило, зачисляются в классы ККО, другие – не усвоив программу, остаются на повторное обучение либо переводятся на индивидуальный план. Это еще более усугубляет ситуацию и ведет к возникновению вторичных эмоционально-личностных, поведенческих нарушений, социальной дезадаптации. Понятно, что в подростковом возрасте такие дети требуют уже гораздо более серьезных затрат на реабилитацию и коррекцию, если таковая вообще становится возможной. Ведь по исследованиям психологических характеристик взросления подростков с ЗПР, психологи часто указывает на специфику их отклоняющегося поведения, относят таких детей к «группе риска» (В.А. Кудрявцев, 2000).

Хотелось бы также обратить внимание коллег на результаты сравнительного исследования особенностей адаптации выпускников специализированных групп для детей с ЗПР и их сверстников в подростковом возрасте, с тем же диагнозом, но не получившие специализированную помощь. Такое исследование, с целью оценки устойчивости эффекта системной психокоррекции в отдаленном периоде, проводилось при поддержке администрации г.Берска во исполнение распоряжения главы администрации от 29.07.04 № 234 «О проведении профильной смены для детей группы риска «Республика КИД» с 01.08

по 30.08 2004 года на базе детского оздоровительного лагеря им. Адмирала Нахимова. В профильной смене приняли участие 169 человек, из них: дети «группы риска», в т.ч. бывшие воспитанники специализированных групп для детей с ЗПР, – 111 человек; дети, состоящие на учете ПДН – 14; дети, состоящие на внутришкольном учете, – 33 человека. Средний возраст подростков, участвовавших в эксперименте, приходился на 12-15 лет.

Под научным руководством автора было организовано психолого-педагогическое сопровождение подростков «группы риска» и детей с социально дезадаптированным поведением по следующим направлениям: психодиагностическое; консультативное; развивающе-коррекционное. Основная цель организации заезда отвечала идее психолого-педагогического сопровождения детей в отдаленном периоде и включала проведение исследования особенностей психического развития подростков «группы риска» (изучение динамики эмоционально-личностных особенностей, уровня социально-психологической адаптации и специфики их взаимоотношений с ближайшим окружением, разработка программы сопровождения), оказание комплексной и целенаправленной психологической помощи подросткам с социально дезадаптированным поведением.

Коррекционно-развивающая работа с подростками включала ряд коммуникативных тренингов, тренинги конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, групповую и индивидуальную работу с детьми, направленную на коррекцию негативных форм поведения и эмоций. Тренинговые программы проводились при непосредственном участии и под руководством К.Ю. Гуляевой, преподавателя факультета психологии Новосибирского гуманитарного института, аспиранта НГПУ в рамках работы над кандидатской диссертацией по проблемам предупреждения и коррекции поведенческих расстройств у детей и подростков. Проведенные тренинги способствовали сплочению групп, получению опыта взаимодействия в атмосфере доверия и принятия, овладению подростками индивидуальными приемами межличностного взаимодействия и повышению его эффективности. Основным итогом занятий явилась также актуализация потребности подростков в самопознании.

Результаты сравнительного исследования особенностей адаптации подростков – выпускников специализированных групп и подростков «группы риска», состоящих на внутришкольном или милицейском учете, приведены в табл. 1 и на рис. 2.

Таблица 1.

Сводная таблица результатов сравнительного исследования особенностей адаптации подростков «группы риска»

Параметр	U-критерий	p-level
Адаптация	<b>699</b>	<b>0,002167</b>
Принятие себя	<b>781,0</b>	<b>0,014587</b>
Принятие других	1095	0,942731
Интернальность	<b>737,5</b>	<b>0,005517</b>
Эмоциональный комфорт	<b>763</b>	<b>0,009812</b>
Доминирование	1053	0,696953

Анализ данных таблицы и диаграммы свидетельствует, что после проведения системной психокоррекции подростки – воспитанники специальных групп – показали достоверно более высокие значения по параметрам «адаптация» ( $U=699$ ;  $p=0,002167$ ), «принятие себя» ( $U=781$ ;  $p=0,014587$ ), «интернальность» ( $U=737,5$ ;  $p=0,005517$ ) и «эмоциональный комфорт» ( $U=763$ ;  $p=0,009812$ ), чем подростки группы риска. Особенно важными для задач нашего исследования являются более высокие параметры самопринятия и интернальности, что связано, как мы предполагаем, с обретением позиции субъектности в общении и способности взять ответственность за происходящие события на себя. Полученные результаты сопоставимы с показателями нормативности для подростков, не испытывающих сложности с адаптацией к окружающему миру, предложенными в описании методики СПА.

Более высокие показатели эмоционального комфорта могут быть объяснены, с одной стороны, созданием той эмоционально благоприятной среды в группах детского сада, которая способствовала формированию большей устойчивости к негативным воздействиям социального окружения. Именно недирективные техники работы с детьми, как нам представляется, способствуют формированию такой внутренне устойчивой и гармоничной личности, способной адаптироваться к различным условиям среды без возникновения внутреннего, в том числе самооценочного, конфликта. Еще одним показателем успешной адаптации является факт того, что в контрольной группе детей были подростки, состоящие на учете (внутришкольном или милицейском), среди наших выпускников таких случаев зафиксировано не было.



**Рис. 2. Сравнительные результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации подростков «группы риска» и выпускников специализированных групп детей с ЗПР**

Беседы с педагогами, наблюдения за подростками во время учебной и свободной деятельности подтверждают наши выводы о устойчивости эффекта своевременной системной психокоррекции отклоняющегося развития, пока не сформированы вторичные социально обусловленные дефекты, затрагивающие сферу эмоционально-личностного и поведенческого развития. Обобщая данный опыт, можно сделать вывод о том, что благоприятные условия для разви-

тия, обучения и общения детей с ЗПР в настоящее время можно организовать только в условиях частичной интеграции на базе детского сада. Такие специализированные группы и классы для детей с ЗПР на базе детского сада могут быть альтернативной формой обучения, облегчающей социальную адаптацию детей в обществе.

Данные лонгитюда по изучению социальной адаптивности подростков «группы риска» позволили сделать выводы о том, что своевременная системная психокоррекция отставания психического развития у детей и профилактика вторичных социально обусловленных дефектов развития снижают риск возникновения социальной дезадаптации. Доказано, что эффективным психологическим средством коррекции агрессивности личности подростка, которая проявляется в контексте социальных взаимоотношений, в ситуациях общения между собой двух или более людей является коммуникативный тренинг, направленный на эмоциональный, когнитивный и поведенческий уровни личности. Устойчивость эффекта системной психокоррекции позволяет использовать данный метод как средство профилактики поведенческих расстройств, агрессивности у детей и подростков, а также вторичных нарушений, связанных социально-психологической дезадаптацией.

### **Литература**

1. Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.Л. Белопольская. – М., 1996. – 47 с.
2. Врублевская М.М. Управление социальной адаптацией в школе: учебно-методическое пособие / М.М. Врублевская. – Магнитогорск, 2002.
3. Кудрявцев В.А. Многоуровневый анализ экспрессивных вариантов психологической дезадаптации у подростков с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук / В.А. Кудрявцев. – Н.Новгород, 2000. – 193 с.
4. Соколова Е.В. Предупреждение и коррекция поведенческих нарушений у детей и подростков: учебно-методическое пособие / Е.В. Соколова, К.Ю. Гуляева. – Новосибирск: Изд. НИПКиПРО, 2003. – 208 с.
5. Соколова Е.В. Системная психокоррекция и абилитация: монография / Е.В. Соколова. – Новосибирск: Изд. Немо-пресс, 2007. – 550с.

---

---

## НАШИ АВТОРЫ

**Абуткина Марьям Наильевна**, ассистент кафедры психологического консультирования факультета психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

**Аксеновская Людмила Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

**Вислова Аминат Даняловна**, старший научный сотрудник кафедры теории и истории социальной работы Кабардино-Балкарского госуниверситета, г. Нальчик.

**Волобуева Юлия Михайловна**, преподаватель кафедры психологии Военного университета Министерства обороны (ВУ МО), г. Москва.

**Гришин Евгений Валерьевич**, кандидат психологических наук, ведущий эксперт КГ «Имидж контакт», г. Москва.

E-mail: e.grishin@mail.ru

**Гуляева К.Ю.**, преподаватель Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск.

**Емилова Г.А.** аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

**Зиньковская Светлана Михайловна**, доктор психологических наук, доцент Зав.кафедрой психологии Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

E-mail: szinkovskaya@yandex.ru

**Иванова Елена Николаевна**, адъюнкт кафедры психологии Военного университета Министерства обороны (ВУ МО), военный психолог, г. Москва.

E-mail: alena\_70@rambler.ru

**Киящук Т.В.** помощник ректора Российского университета дружбы народов, г. Москва

**Мазирка Ирина Олеговна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и англистики Института лингвистики и международной коммуникации Московского государственного областного университета, г. Москва

E-mail: mazurka\_den@mail.ru

**Поветьев Павел Владимирович**, соискатель кафедры психологии Военного Университета Министерства обороны Российской Федерации (ВУ МО РФ), г. Москва

E-mail: p-povetiev@apmk.ru

**Селезнев Владимир Николаевич**, доктор психологических наук, профессор, Заслуженный работник образования РФ, профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета, г. Москва

**Соколова Елена Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, профессор Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск.

**Чуваткина Наталья Викторовна**, преподаватель кафедры пожарной безопасности в электроустановках Уральский институт Государственной Противопожарной службы МЧС России, г. Екатеринбург.

E-mail: nchuvatkina@mail.ru

**Чудновский Виль Эммануилович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва.

СОДЕРЖАНИЕ

*Раздел I.  
Психология развития*

**Чудновский В.Э., Емилова Г.А.**

Психологические факторы становления у супругов ценностно-смыслового отношения к семейной жизни .....3

**Иванова Е.Н.**

Исследование готовности к браку у военнослужащих (курсантов и офицеров) .....20

**Вислова А.Д.**

Дифференциация людей по принципу «свой-чужой» в процессе развития личности ....34

**Мазирка И.О.**

Влияние индивидуальных особенностей на формирование экзистенциальных концептов личности (на примере вербальной характеристики героев художественной литературы, страдающих душевными заболеваниями) .....44

*Раздел II.  
Педагогическая психология*

**Чуваткина Н.В., Зиньковская С.М.**

Исследование индивидуальной оценки степени риска студентов высшей школы МЧС .....52

**Селезнев В.Н., Киящук Т.В.**

Психологическое сопровождение обучения иностранных студентов российского вуза .....60

**Абуткина М.Н.**

Ответственность в системе ценностей студента-психолога .....73

*Раздел III.  
Социальная психология*

**Аксеновская Л.Н.**

Модель ордерной технологии изменения организационной культуры .....81

**Поветьев П.В.**

Ценностно-смысловые детерминанты социального познания в ситуации межличностного взаимодействия .....91

**Гришин Е.В.**

Влияние эмоций на поведение избирателей .....102

**Волобуева Ю.М.**

Социально-психологическая коррекция Я-концепции инвалидов боевых действий ....114

*Раздел IV.  
Социальная работа и социальная педагогика*

Философия социальной педагогики: постановка проблемы (материалы круглого стола)..125

**Соколова Е. В., Гуляева К.Ю.**

Исследование социальной адаптивности детей и подростков «группы риска» .....143

**НАШИ АВТОРЫ** ..... 149

**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 и 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.: прикрепленный файл на сайте [www.mgou.ru](http://www.mgou.ru)).

Первый номер 2008 г. 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 через Роспечать или непосредственно в издательстве МГОУ.

**Подписные индексы** на серии «Вестника МГОУ»

в каталоге «Газеты и журналы», 2008, 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 [vest@mgou.ru](mailto:vest@mgou.ru) прислать в едином файле (в формате Word) следующую информацию:

а) авторскую анкету:

– фамилия, имя, отчество (полностью);

– ученые степень и звание, должность и место работы/учебы или соискательства (полное название, а не аббревиатура);

– адрес (с индексом) для доставки Ваших номеров журналов согласно подписке;

– номера контактных телефонов (желательно и мобильного);

– номер факса с кодом города;

– адрес электронной почты;

– желаемый месяц публикации;

б) аннотацию на русском и одном из иностранных языков (примерно по 400 знаков с пробелами);

в) текст статьи;

г) 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). 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»: [vest@mgou.ru](mailto:vest@mgou.ru). Контакт.тел. (499) 265-41-63 Наш адрес: ул. Радио, д.10А, комн.98.

Потапова Ирина Александровна. Начальник отдела по изданию «Вестника МГОУ» профессор Волобуев Олег Владимирович. График работы: с 10 до 17 часов, в пятницу - до 16 часов, обед с 13 до 14 часов.

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 языке	Перечень ключевых слов в количестве 5-7
на русском языке	Объем статьи – от 16000 до 20000 символов, включая пробелы Список использованной литературы под заголовком «Литература»

Формат страницы - А4, книжная ориентация. Шрифт не менее 14 пунктов, междустрочный интервал – полуторный.

Форматирование текста:

- **запрещены** переносы в словах
- **допускается** выделение слов полужирным, 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 пристатейном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

Обращаем особое внимание на *точность библиографического оформления* статей. Обращаем также внимание на *выверенность статей* в компьютерных наборах и *полное соответствие* файла на дискете и бумажного варианта!

**В случае принятия статьи условия публикации оговариваются с ответственным редактором.**

**Ответственный редактор серии «Психологические науки» – доктор психологических наук, профессор Булгаков А.В.**

Адрес редколлегии серии «Психологические науки» «Вестника МГОУ»: г. Москва, ул. Радио, д. 10а, кор. 1. Телефон: 261-29-45, 223-31-75 доб. 1570. E-mail: av\_bulgakow@mail.ru.



**ВЕСТНИК**  
**Московского государственного**  
**областного университета**

**Серия**  
**«Психологические науки»**

**№ 2**  
**Том 1**

Подписано в печать: 05.05.2008.  
Формат бумаги 60x86 /<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonС».  
Уч.-изд. л. 10,5. Усл. п. л. 10. Тираж 500 экз. Заказ № 24.

**Издательство МГОУ**  
**105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.**  
**т. (499) 265-41-63, факс (499) 265-41-62.**