

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **Психологические
науки**



№ 4 / 2012

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Блинникова С.Л., Корчемный П.А.</i> Стратегии разрешения противоречий: основные подходы и эффективность в учебной деятельности курсантов.....	5
<i>Сенкевич Л.В., Базаркина И.Н.</i> Специфика личностных ресурсов преодоления критических ситуаций и ненормативных кризисов лиц зрелого возраста в разных культурно-исторических условиях.....	13
<i>Михайлов М.А., Цветков А.В.</i> Интегративная медико-психологическая модель патологического влечения к психоактивным веществам.....	22
<i>Жиляев А.Г., Никольская Н.С.</i> Психологические особенности личности пациентов с заболеванием предельного витального риска при трансплантации органов.....	27
<i>Негрий В.А.</i> Особенности защитных механизмов личности у людей с разным уровнем образования	33
<i>Старостина Ю.А.</i> Материнские представления о развитии ребенка как основа стремления к его форсированию	40
<i>Мишина Е.И.</i> Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала.....	44

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Шульга Т.И., Антипина М.А.</i> Эмоциональная среда семьи как фактор реабилитации личности ребенка в замещающей семье.....	52
<i>Аликин И.А., Лукьянченко Н.В., Новикова Е.А.</i> Семейная идентичность заключённых женщин, имеющих малыша в доме ребёнка исправительного учреждения: общее и типическое.....	64
<i>Киселева Т.В.</i> Особенности реакций подростков, занимающихся балльными танцами, музыкой, борьбой, футболом, на фрустрирующую ситуацию.....	73
<i>Орлова Л.В.</i> Склонность к манипулятивному поведению у студентов: гендерный аспект	78
<i>Яхник Я.В.</i> Влияние изменения психоэмоционального статуса на поведенческие реакции подростков с ортопедическими нарушениями.....	84
<i>Сукиасян С.Г., Погосян В.В., Худоян С.С., Чаликян А.Н., Шавердян Г.М., Жмурин И.Е.</i> Отношение современных поколений армян к геноциду 1915 года: данные поискового исследования (этнопсихологический аспект)	90

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Потанина Л.Т.</i> Использование средств образно-символического мышления с целью развития нравственной сферы личности школьника.....	100
<i>Плюснина М.А.</i> Развитие представлений основных этических категорий у младших школьников в условиях разных программ обучения.....	107
<i>Мазитов Р.Р.</i> Молодежная клубная культура и клубная деятельность как социально-педагогические феномены	116
<i>Орлова О.В.</i> Некоторые вопросы исследования отношения субъектов образовательного процесса к школьному психологу	123

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Утлик Эрнст Платонович, 75 лет.....	129
К 60-летию со дня рождения и 30-летию научно-педагогической и творческой деятельности профессора Юрия Александровича Клейберга	132
Объявление о возобновлении работы Диссертационного совета.....	134

НАШИ АВТОРЫ	135
-------------------	-----

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

<i>S. Blinnikova, P. Korchemny.</i> Strategies of disambiguation: basic approaches and effectiveness of military students' learning activity	5
<i>L. Sienkiewich, I. Bazarkina.</i> The peculiarities of the personal resources necessary for overcoming critical situations and deviant crises by people of mature age in various cultural and historical conditions	13
<i>M. Mikhailov, A. Tsvetkov.</i> Integrative medical and psychological model of the morbid attraction to psychoactive substances	22
<i>A. Zhiliaev, N. Nikolskaya.</i> Psychological personality issues of transplant patients with extreme life risk disease	27
<i>V. Negrii.</i> Psychological defense mechanisms in individuals of different educational levels	33
<i>Y. Starostina.</i> Mothers' notion about the child's development as a basis of their urge towards its forcing	40
<i>E. Mishina.</i> Development of personal reflection in the structure of social capital	44
<i>T. Shulga, M. Antipina.</i> Family's emotional sphere as a factor of children's rehabilitation in foster families	52

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>I. Alikin, N. Lukjanchenko, E. Novikova.</i> Family identity of imprisoned women, having a kid in children's home of the correctional facility: generalities and typical characteristics	64
<i>T. Kiseleva.</i> Features of reactions of the teenagers, taking ballroom dancing classes, music, fight, football, on frustrating situation	73
<i>L. Orlova.</i> The students' predisposition for manipulative behavior: gender aspect	78
<i>Y. Yahnik.</i> Influence of psychoemotional status on behavioral reactions of adolescents with orthopedic abnormalities	84
<i>S. Sukiasyan, V. Poghosyan, S. Khudoyan, A. Chalikyan, G. Shaverdyan, I. Zhmurin.</i> The attitude of contemporary Armenians towards the genocide of 1915: exploratory research data (ethnic and psychological aspect)	90

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>L. Potanina.</i> Use of figurative and symbolic thinking with the purpose of development of the moral sphere of a schoolchild's personality	100
<i>M. Plusnina.</i> The development of the junior schoolchildren's main ethic categories in the context of various educational programmes	107
<i>R. Mazitov.</i> Youth club culture and club activities as social and pedagogic phenomena	116
<i>O. Orlova.</i> Some issues of investigation of the attitude of the subjects of educational process towards a school psychologist	123

SCIENTIFIC LIFE

Utlik Ernst Platonovich, 75	129
To professor Yuri Alexandrovich Kleyberg's 60th anniversary and 30 th anniversary of scientific, teaching and creative activity	132
Announcement about the resumption of Dissertation council's work	134

OUR AUTHORS	135
-------------------	-----

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 355.23.01:37.015

Блинникова С.А., Корчемный П.А.

Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)

СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

S. Blinnikova, P. Korchemny

Military University ME RF, Moscow

STRATEGIES OF DISAMBIGUATION: BASIC APPROACHES AND EFFECTIVENESS OF MILITARY STUDENTS' LEARNING ACTIVITY

Аннотация. В статье рассматриваются основные психологические подходы к разрешению противоречий субъектом. Выделяются и раскрываются две стратегии разрешения противоречий: стратегия, ориентированная на сохранение всех оппозиционных альтернатив, и стратегия, направленная на отклонение всех, кроме одной. Проведенный автором анализ эмпирических данных показал, что наиболее успешны в учебной деятельности курсанты, предпочитающие стратегию сохранения множества разнообразных альтернатив при разрешении противоречий.

Ключевые слова: стратегии разрешения противоречий, успешность учебной деятельности, курсанты.

Abstract. The article considers the basic approaches to disambiguation and describes strategies of solving contradictions: oriented to saving all the opposition alternatives and directed at declining all of them except one. The empirical research showed that students of military schools who tend to save all the alternatives while solving contradictions become more effective in learning.

Key words: strategies of disambiguation, effectiveness of leaning, students of military schools.

В последнее время в психологии появились эмпирические исследования двух стратегий: разрешения противоречий и рассогласованности субъектом [3; 19; 21; 25; 26; 27], однако теоретическая база для их изучения еще недостаточно разработана. Данные стратегии теоретически считаются различающимися по продуктивности [16; 21; 23; 25], но эмпирических исследований их связи с эффективностью деятельности не проводилось.

В самом общем плане вышеуказанные стратегии характеризуются следующим образом. Одна из них, именуемая недиалектической, заключается в направленности познания на формирование однозначного представления об объекте, посредством отвержения всех

рассогласованных альтернатив, кроме одной; другая, называемая диалектической, состоит в ориентации познания на построение представления, объединяющего рассогласованные, или даже противоречащие друг другу, интерпретации [3; 25; 27]. Основой рассматриваемых стратегий является *понимание (интерпретация)* субъектом противоречий или рассогласованности, которое определяет *способы* действия с ними, характерные для той или иной стратегии. Поскольку данные стратегии разрешения противоречий рассматриваются в классических направлениях психологии, постольку представляется продуктивным систематизировать эти взгляды и выделить основные подходы к данному явлению на их основе.

В рамках **психоаналитического направления** рассматривались главным образом внутриличностные противоречия: между сознанием и бессознательным, Оно и Сверх-Я, влечениями к жизни и смерти у З. Фрейда [10; 11]; экстравертированной и интровертированной установками, функциями мышления и чувства, ощущения и интуиции, индивидуальным и коллективным в психике, оппозиционными архетипами у К. Юнга [16; 17]. Противоположное предполагается составляющим основу личности и непременно вступающим в противоречие между собой в процессе ее функционирования и развития; противоречие вводится в качестве движущей силы развития личности [10; 11; 16; 17].

Позитивный и негативный путь развития человека в психоанализе связывается с используемой им стратегией разрешения противоречий. Базой для благоприятного направления развития является интеграция оппозиций, которая заключается в снятии противоречия между ними с сохранением актуальности и своеобразия каждой противоположности и достигается в результате признания субъектом наличия каждой из них внутри самого себя и позволения им быть такими, какие они есть, проявляться (З. Фрейд, К. Юнг). Опасность невротической траектории развития состоит в растворении, «уничтожении» одной из сторон оппозиции

или чрезмерном усилении первоначально подавленной стороны, обусловленном отношением субъекта к последней, как к лишней [17]. Поскольку рассогласованными являются личностные образования, каждое из которых по определению есть в человеке, выполняет определенную функцию в его психической жизни и по своей природе стремится проявиться, постольку ни от одного из них нельзя избавиться, а попытки подавить какое-либо личностное образование приводят к извращенному функционированию психики.

Таким образом, в рамках психоаналитического подхода рассматриваются прежде всего внутриличностные противоречия, выделяются две основные стратегии их разрешения (ориентированная на исключение всех оппозиционных альтернатив, кроме одной, и направленная на сохранение всех), из которых только первая считается позитивной для психического здоровья и развития личности, так как сами противоречия признаются необходимо присущими человеку.

Психоаналитико-гуманистический подход к разрешению противоречий Э. Фромма сходен с характерным для психоанализа приданием фундаментального значения противоположностям и противоречию в психической жизни человека, но отличается от него тем, что противоречие выносится в пространство «человек-мир», где противоположными являются полярные модусы существования и экзистенциальные потребности (рассматриваемые как способы бытия в мире, мироощущения, ориентации, направленности жизни). Обе противоположные потребности из любой выделенной Э. Фроммом дихотомии потенциально заложены в каждом человеке, следовательно, противоречие выдвигается в качестве сущности человека и считается неустранимым из его жизни [12; 13; 14].

Другим отличием концепции Э. Фромма от сугубо психоаналитических воззрений является положение отсутствия исключения противоположностями друг друга только в качестве возможности, но не в качестве ос-

нового принципа их взаимных отношений [12]. В рамках одних выделяемых им дихотомий субъект может реализовать только одну из противоположных сторон, а в пределах других – обязательно обе. Например, в дихотомии созидания и разрушительности каждая сторона предполагает в себе другую, укорененность и слияние составляют дихотомию, но могут проявляться одновременно, а оппозиции отдельности и единения понижают друг друга в любви [13]. То есть при действии с рассогласованными направленностями жизни возможны две стратегии разрешения противоречий, продуктивность которых зависит от соответствия природе данного противоречия: для одних дихотомий «правильной» является недиалектическая стратегия разрешения противоречий, для других – диалектическая.

Таким образом, в психоаналитико-гуманистическом подходе Э. Фромма основными противоречиями, с которыми сталкивается субъект, полагаются противоречия между различными ориентациями в мире, выделяются две стратегии их разрешения (нацеленная на выбор одной из оппозиционных альтернатив или на сохранение всех), каждая из которых может быть оптимальной, в зависимости от ее соответствия природе дихотомии, к которой она применяется.

Объектом **когнитивного подхода** к разрешению противоречий являются противоречия в системе представлений субъекта – противоречия между познавательными содержаниями, компонентами образа действительности. *Сами противоречия* не считаются неотъемлемой чертой познавательной сферы субъекта, однако *возможность их возникновения* полагается заложенной в природе познания. Так, согласно концепции личностных конструктов Дж. Келли [4], система представлений о мире состоит из ряда биполярных измерений, каждое из которых являет собой антиномичную пару характеристик, применяемых субъектом при оценке объектов, что обуславливает возможность возникновения противоречий. С точки зрения теории социальных представлений С. Московичи (см.

[24]), основой для формирования последних служат оппозиционные категории, что создает возможность для появления противоречий внутри представления.

Особое внимание в рамках когнитивного подхода уделяется вопросу о *механизмах* разрешения противоречий. Можно выделить три основных взгляда на механизм снятия противоречий в системах представлений. Во-первых, противоречие может быть разрешено за счет размещения оппозиционных друг другу содержаний в разных, не взаимодействующих между собой, но используемых субъектом областях системы представлений, позволяющего исключить их столкновение: когда актуализирована одна область, другой как бы нет. Так обстоит дело с «обыденной» и «необыденной» сферами реальности в сознании [8], обыденной и рациональной областями сознания [9]. Второй вариант разрешения противоречий заключается в избавлении от него путем формирования представления «вокруг» оппозиционной категории, противоположные полюса которой полагаются связанными в единое целое по природе, что обеспечивает объединение соотнесенных с ними содержаний и имеет место в социальных представлениях [24]. Третий путь разрешения противоречия состоит в выстраивании связей между оппозиционными компонентами (которыми могут выступать как отдельные представления, так и их подсистемы) через третьи содержания, что показано на материале конкурирующих представлений человека о себе [22] и о гендерных ролях [19].

Таким образом, когнитивный подход к разрешению противоречий рассматривает противоречия в системе представлений человека о мире и сфокусирован на вопросе о его механизмах. Имплицитно в рамках данного подхода предполагаются две стратегии разрешения противоречий: ориентированная на отвержение всех оппозиционных альтернатив, кроме одной, как ложных и нацеленная на признание всех истинными. Описаны следующие механизмы второй из них: размещение противоположных содержаний в ав-

тономных областях системы представлений, построение представления на основе оппозиционной категории, выстраивание связей между оппозиционными содержаниями через прочие представления.

Позиция **экзистенциального подхода** к разрешению противоречий относительно того, какие противоречия являются основными в жизни человека, сходна с психоаналитической точкой зрения в том, что это – противоречия между личностными образованиями, но отличается тем, что последние связываются с общими оппозициями, касающимися бытия человека в мире (например, противоположность добра и зла, хорошего и плохого, созидания и разрушения). Отношения внутри таких оппозиций полагаются взаимодополнительными: одна из сторон противоположности требует присутствия другой в полной мере и не может актуализироваться, пока вторая не «поднялась на поверхность» [6; 7].

Поскольку обе стороны полярности созидания и разрушения присущи бытию человека в мире, постольку отсутствие актуализации хотя бы одной из них рассматривается как ведущее к психическим расстройствам [6]. Возможность реализации человеком обеих сторон полярности закладывается, согласно Р. Мэю, *пониманием* их как сосуществующих, предполагающим в первую очередь признание человеком их наличия в самом себе и в собственной жизни и движение к признанию характерными для мира в целом [6; 7].

Таким образом, экзистенциальный подход, фокусируясь на внутриличностных противоречиях, связывает их с противоречиями в мире и бытии человека как по содержанию (внутри субъекта друг другу противопоставлены крайне обобщенные категории добра и зла), так и с точки зрения этапов понимания и разрешения их субъектом (понимание единства противоположного начинается с признания наличия позитивных и негативных сторон в самом себе и движется к убеждению в сосуществовании добра и зла в мире). Разрешение противоречий, сохра-

няющее обе названные противоположности сосуществующими и позволяющее им действовать совместно, полагается более продуктивным по сравнению с разрешением, отвергающим все, кроме одной, как ненужные.

Гештальт-психологический подход к разрешению противоречий специфичен тем, что противоположности внутри одной полярности полагаются не только способными к сосуществованию, но и постоянно переходящими друг в друга. Принцип изменения на противоположное является основополагающим в терапии управления полярностями Б. Джонсона и реверсивной теории мотивации М. Аптера.

Б. Джонсон рассматривает полюса оппозиций взаимозависимыми таким образом, что пребывание на одном из них обуславливает переход на другой. Например, усиление централизации в управлении приводит к децентрализации и наоборот [21], а нахождение в целевом метамотивационном состоянии приводит к возникновению парацелевого [1]. Другой отличительной особенностью гештальт-подхода к разрешению противоречий является постулирование того, что каждое столкновение с противоположным не ограничивается одной полярностью, а включает несколько разных полярностей (например, ряд парных метамотивационных состояний [1]) или противоположные стороны полюсов первоначально выделенной полярности (например, их негативные и позитивные следствия [21]).

Рассмотренные полярности по своей природе таковы, что в них невозможен выбор одного из полюсов, однако гештальт-ориентированные психологи, работающие с противоречиями, не ограничиваются ими и принимают во внимание также и другие оппозиции, внутри которых однозначный выбор может быть сделан. Соответственно, выделяемые стратегии разрешения противоречий – ориентированная на постижение оппозиций как сосуществующих и направленная на выбор одной из них – признаются адекватными каждой своему виду оппозиций [21].

Таким образом, с точки зрения гештальт-психологического подхода обе выделяемые стратегии разрешения противоречий (и направленная на постижение оппозиций как сосуществующих, и нацеленная на выбор одной из них) эффективны и должны использоваться субъектом, но продуктивна каждая из них только при применении к оппозициям определенного вида (противоположное в которых действительно сосуществует или исключает друг друга, соответственно).

В рамках **культурно-деятельностного подхода** разрешение противоречий рассматривается как деятельность, что обуславливает изучение специфики ее структурных составляющих при реализации диалектической и недиалектической стратегий и подчеркивается его опосредованность, что предполагает исследование специфических для каждой стратегии средств. Так, диалектическая стратегия описывается через характерные для нее действия (объединение, превращение и др.) и представления (комплексные и циклические) [2]. Таким образом, культурно-деятельностный подход заключается в различении диалектической и недиалектической стратегий разрешения противоречий на основе структурных единиц деятельности и используемых психологических средств.

Подводя итоги, можно отметить, что в рассматриваемых подходах выделяется две стратегии разрешения противоречий: ориентированная на постижение противоположных или рассогласованных содержаний как сосуществующих (диалектическая) и нацеленная на исключение всех рассогласованных альтернатив, кроме одной (недиалектическая). Для практикоориентированных подходов (основанных на психоанализе, экзистенциальном анализе и гештальт-терапии) результат и механизм разрешения противоречий касается функционирования личностных образований, а для других (когнитивный и культурно-деятельностный) – образа действительности у субъекта, хотя первые признают ключевую роль понимания противоречий (то есть познавательной активности) в их разрешении. В ряде похо-

дов (психоаналитический, гуманистическо-психоаналитический, экзистенциальный) продуктивным для психического здоровья человека и развития его личности признается только диалектическая стратегия; другие исследователи (например, представители гештальт-психологического подхода) считают полезными для субъекта обе стратегии, если они применяются к оппозициям, отношения внутри которых им соответствуют. Однако во всех рассмотренных подходах указывается на необходимость (для психологического здоровья и благополучия) овладения диалектической стратегией разрешения противоречий и в то же время – на трудность ее осуществления.

Эффективность стратегий разрешения противоречий курсантами в учебной деятельности. Диалектическая стратегия разрешения противоречий считается более продуктивной для психического здоровья и благополучия (З. Фрейд, К. Юнг, Б. Джонсон и др.) и, следовательно, осуществления субъектом какой-либо деятельности. Предполагаемая эффективность диалектической стратегии для профессиональной деятельности [18; 28] обуславливает применение в практике образования направления обучаемых на ее использование в работе с материалом, например, при обучении посредством парадоксов [23] или формировании диалектического мышления [2]. Однако пока нет исследований, показывающих ее связь с успешностью обучения, поэтому целесообразным представляется изучение эффективности учебной деятельности в связи с предпочтением обучаемым той или иной стратегии разрешения противоречий. Наиболее тесно с профессиональной деятельностью (для которой как раз важна диалектическая стратегия) связано обучение в военном вузе, поэтому в данном исследовании рассматривается эффективность учебной деятельности курсантов.

Учебная деятельность, как и любая другая [5], определяется и регулируется образом действительности (мира) осуществляющего ее субъекта (в данном случае обучаемого). Образ реальности представляет собой целос-

тное образование [5], однако его содержания могут быть «удобными» для интеграции или нет. «Удобными» будут сходные между собой или уже согласованные компоненты: для их объединения не требуется специальной работы. Разнообразные или противоречащие друг другу содержания, напротив, затрудняют создание целостности, в которой все составляющие взаимосвязаны. Появление в образе действительности содержаний, которые не интегрируются автоматически, неизбежно, поскольку действительность, с которой имеет дело обучаемый, крайне разнообразна.

Сталкиваясь с разнообразием или противоречием, субъект может применять диалектическую или недиалектическую стратегию. Так, он может полагать, что наблюдаемая им разница или противоречие является плодом ошибок его познания и не существует в познаваемой реальности. Соответственно, избавление от рассогласованности или противоречия будет заключаться в признании в качестве истинной только одной из различных или противоположных интерпретаций и отвержении остальных как ложных [3; 25; 27]. Если же субъект, напротив, считает противоречие (возникающее вследствие разнообразия или оппозиционности) реальным и, более того, необходимо присущим объекту, то разрешить его он пытается в функциональном плане, признавая истинным противоречащее и выясняя, каким образом столь разное сосуществует в объекте, не уничтожая друг друга [3; 25; 27]. Данные позиции представляют собой тенденции интерпретировать определенным образом природу наблюдаемого разнообразия или противоречия и осуществлять согласование соответственно этой трактовке – понимать и разрешать ситуацию разнообразия или противоречия определенным образом.

Исходя из вышесказанного, предполагается, что **успешность осуществления курсантом учебной деятельности определяется** (наряду с другими факторами) **сформированностью у него диалектически ориентированной стратегии разрешения противоречий.**

Участниками исследования были 78 курсантов Военного университета МО РФ, из них 52 чел. – мужского пола (67%) и 26 – женского (33%). Возраст испытуемых колебался от 20 до 27 лет (средний 21.1, стандартное отклонение 1.11). В исследовании принимали участие курсанты 4 курса военно-гуманитарного факультета, обучающиеся по специальностям «Психология» (14 чел. – 17.9%) и «Педагогика и психология» (64 чел. – 82.1%); среди них – 58 курсантов (74.4%) и 20 – младших командиров (25.6%).

Показатели и методики

Успешность учебной деятельности оценивалась как средний балл по предметам, сдаваемым в 7 семестре обучения (учитывались оценки за зачеты с оценкой и экзамены).

Предпочитаемая курсантом стратегия разрешения противоречий определялась посредством специально разработанной методики, в основу которой была положена идея Р. Нисбетта и его коллег [25; 27] о предпочтении индивидами, диалектически понимающими и разрешающими противоречия, диалектических пословиц недиалектическим. В качестве стимульного материала были подобраны 30 пословиц: 15 диалектических и 15 недиалектических; как таковые они были однозначно оценены 2-мя экспертами. От респондента требовалось выбрать те пословицы, которые ему нравятся больше других, без ограничения количества. Показатель диалектичности рассчитывался как сумма совпадений выборов респондента с ключом, согласно которому каждая диалектическая пословица считалась предпочитаемой, а каждая недиалектическая – отвергаемой: по одному баллу прибавлялось за выбор диалектической пословицы и отсутствие выбора недиалектической. Высокие значения диалектичности (выше 60-го перцентиля) считались показателем использования индивидом диалектически ориентированной стратегии, а низкие (ниже 40-го перцентиля) – недиалектически ориентированной.

Статистическая обработка данных включала выявление различий на основе

критерия Стьюдента и реализована с помощью программ Excel 2007 и SPSS 17.0.

При сравнении посредством критерия Стьюдента для независимых выборок курсантов, использующих разные стратегии разрешения противоречий, было показано, что индивиды, диалектически разрешающие противоречия, получают более высокие оценки по итогам сессии, чем те, кто подходит к противоречиям недиалектически ($t = -2.258, p < .05$).

Успешное осуществление учебной деятельности, как и любой другой, требует наличия более или менее целостного общего представления действительности (образа мира) и более частных представлений конкретных ситуаций, в которых эта деятельность осуществляется. Диалектически ориентированная стратегия разрешения противоречий направляет познавательную активность субъекта на интеграцию разнообразных (или даже противоречивых) интерпретаций ситуации и способствует созданию более широких контекстов, внутри которых проще находить связи между различными содержаниями, что, учитывая разнообразие действительности, обеспечивает формирование целостного представления о мире и конкретной ситуации, которое позволяет действовать эффективнее. При использовании диалектической стратегии согласование содержаний, происходит, по-видимому, за счет их размещения в более широкой целостности так, что противоречие снимается за счет динамичных, гибких структурных связей между трудно совместимыми содержаниями. Схема снятия противоречия посредством выстраивания обобщающей структуры применялась для объяснения полученных результатов в работах, посвященных изучению рассогласованных представлений в какой-либо области [15; 19; 20; 22; 24].

По результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы.

1. В рамках различных подходов к разрешению субъектом противоречий выделяются две его основные стратегии: направленная на объединение рассогласованного или про-

тивоположного с сохранением своеобразия всех компонентов (диалектическая) и ориентированная на исключение всех рассогласованных альтернатив, кроме одной (недиалектическая). В целом более продуктивной считается диалектическая стратегия при условии ее соответствия виду противоречий, к которым она применяется.

2. Наиболее эффективной для учебной деятельности курсантов является диалектически ориентированная стратегия разрешения противоречий, позволяющая создавать единый образ ситуации, включающий множество аспектов, посредством выстраивания функциональных связей между самыми разнообразными познавательными содержаниями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации. – Луцк, 2004. – 111 с.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. – Уфа, 2006. – 212 с.
3. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить! // Школа должна учить мыслить. – М.; Воронеж, 2002. – С. 6-56.
4. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов. – СПб, 2000. – 249 с.
5. Леонтьев А.Н. Образ мира // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – Т. 2. – М., 1983. – С. 251-261.
6. Мэй Р. Любовь и воля. – М.; Киев, 1997. – 384 с.
7. Мэй Р. Сила и невинность. – М., 2001. – 319 с.
8. Субботский Е.В. Строящееся сознание. – М., 2007. – 423 с.
9. Улыбина Е.В. Обыденное сознание: продуктивность противоречий в развитии сознания // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 128-140.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М., 1991. – 456 с.
11. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1989. – 448 с.
12. Фромм Э. Душа человека. – М., 1998. – 664 с.
13. Фромм Э. Здоровое общество // Фромм Э. Мужчина и женщина. – М., 1998. – С. 129-452.
14. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1986. – 238 с.
15. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. – М., 2004. – 416 с.
16. Юнг К.Г. Aion: исследование феноменологии самости. – М., 1997. – 330 с.
17. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М., 1994. – 320 с.

18. Cameron K. Effectiveness as paradox: consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness // *Management Science*. – 1986. – V. 32. – № 5. – P. 539-553.
19. Foldy E. Dueling schemata: dialectical sensemaking about gender // *The J. of applied behavioral science*. – 2006. – V. 42. – № 3. – P. 350-372.
20. Hermans H. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning // *Culture and psychology*. – 2001. – V. 7. – № 3. – P. 243-281.
21. Johnson B. Polarity management: Identifying and managing unsolvable problems. – Amherst, MA: HRD Press. 1992. – 267 p.
22. Landfield A. A construction of fragmentation and unity: the fragmentation corollary // *The construing person* / Ed. by Mancuso J. C., Adams-Webber J. – R. N. Y.: Praeger, 1982. – P. 198-221.
23. Lewis M., Dehler G. Learning through Paradox: A Pedagogical Strategy for Exploring Contradictions and Complexity // *J. of Management Education*. 2000. – V. 24. – № 12. – P. 708-725.
24. Markova I. Amedee or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective // *Culture and psychology*. – 2000. – V. 6. – № 4. – P. 419-460.
25. Nisbett R., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: holistic vs. analytic cognition // *Psychol. review*. – 2001. – V. 108. – № 2. – P. 291-310.
26. Norenzayan A., Smith E., Kim B., Nisbett R. Cultural preferences for formal versus intuitive reasoning // *Cognitive Science*. 2002. – V. 26. – № 5. – P. 653-684.
27. Peng K., Nisbett R. Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction // *American Psychologist*. – 1999. – V. 54. – P. 741-754.
28. Zanetti L. Holding Contradictions: Marcuse and the Idea of Refusal // *Administrative Theory & Praxis*. – 2003. – V. 25. – № 2. – P. 261-276.

УДК 159.9.07

Сенкевич Л.В., Базаркина И.Н.

**СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ
КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ И НЕНОРМАТИВНЫХ КРИЗИСОВ
У ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

L. Sienkiewich, I. Bazarkina

Moscow City University of Psychology and Education

**THE PECULIARITIES OF THE PERSONAL RESOURCES
NECESSARY FOR OVERCOMING CRITICAL SITUATIONS
AND DEVIANT CRISES BY PEOPLE OF MATURE AGE
IN VARIOUS CULTURAL AND HISTORICAL CONDITIONS**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования личностных ресурсов, необходимых для преодоления трудных жизненных ситуаций и ненормативных кризисов, у лиц зрелого возраста в разных культурно-исторических условиях. Авторы подчеркивают, что понятие самореализации (самоактуализации) довольно широко и синтетично, оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности. Выявлена зависимость самопринятия, самоуважения, осмысленности жизни и компонентов жизнестойкости от социокультурных особенностей стран и регионов, в которых проживают респонденты.

Ключевые слова: зрелость, критическая ситуация, ненормативный кризис, экзистенциальный кризис, экзистенциальная исполненность, смысловые ориентации личности, самопринятие, самоуважение, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, культурно-исторические условия.

Abstract. The article presents the results of the study of the specifics of the personal resources necessary for overcoming difficult life situations and deviant crises by people of mature age in various cultural and historical conditions. The authors emphasize that the concept of self-realization (self-actualization) is quite wide and synthetic, it includes comprehensive and continuous development of creative and spiritual potential of a person, the maximum realization of all his abilities, adequate perception of other people, the world and their place in it, richness of their emotional sphere and spiritual life, high level of mental health and morality. The article shows the dependence of self-acceptance, self-respect, ability to reflect upon life and vitality components on the social and cultural features of the countries and regions where the respondents come from.

Key words: maturity, critical situation, deviant crisis, existential crisis, existential execution, purpose orientation of a person, self-acceptance, self-esteem, vitality, involvement, control, risk taking, cultural and historical conditions.

Согласно культурно-исторической концепции развития личности (Л.С. Выготский), психика является продуктом социальных отношений, свойственных определенному историческому этапу развития общества, то есть жизненный путь человека представляет собой процесс формирования и развития личности в определенном социальном пространстве.

Тенденции развития современного общества, связанные с глобализацией, информатизацией, а также трансформацией существующих социокультурных моделей, влекут за собой

сложности адаптации людей к стремительно меняющейся жизни. Особенности самореализации в новой среде требуют от человека большей психологической гибкости, осознания и понимания себя, своего места в мире, нахождения достойных путей и способов существования.

Понятие самореализации (самоактуализации) довольно широко и синтетично, оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности (Е.Е. Вахромов; А. Маслоу; К. Роджерс; Д.А. Леонтьев и др.). Потребность в реализации своих потенциальных возможностей, своего призвания (суть самоактуализации) выходит на первый план в зрелом возрасте, поскольку именно в этот период человек наиболее полно включен в жизнь общества.

Понятие «зрелость» может рассматриваться в психологии как этап и как качество психического развития. В настоящей статье термин «зрелость» используется как синоним понятия «взрослость». Различные авторы в своих работах выделяют неодинаковые границы периода зрелости. Также используются понятия ранней, средней и поздней зрелости, описываются характерные для каждой стадии свойства и особенности. Мы исходим из условного определения границ зрелости (взрослости) в диапазоне от 28 до 50 лет. Период зрелости является наиболее продолжительным этапом онтогенетического развития личности, когда максимально раскрываются возможности человека; внешняя событийность и достижения личности кристаллизуются в стратегии самоопределения и самореализации в последующем. В.А. Ананьев отмечает, что обогащение, развитие личности осуществляется по трем основным каналам: самопознания, самовоспитания, самоосуществления. Именно в зрелом возрасте происходит наиболее полное осоз-

нание себя субъектом жизни, смысла своего существования, жизненных ориентаций, «экзистенциальной исполненности» жизни, как определял это понятие В. Франкл [3]. В процессе осуществления «замысла жизни» сами жизненные планы уточняются, детализируются, изменяются, вызывая подчас смысловые противоречия с реализованными ранее.

Во взрослом возрасте (периоде зрелости) большинство исследователей отмечают три кризисных периода: так называемый кризис «30 лет», кризис «середины жизни» и кризис старости (поздней зрелости). Таким образом, в зрелом возрасте человек проходит несколько сложных этапов в своем развитии, именуемых в психологии кризисными. Кризисные периоды, по мнению большинства исследователей, затрудняют движение и развитие, но при этом открывают новые возможности, побуждают внутренние резервы человека. Некоторые современные психологические концепции личности подчеркивают общевозрастные закономерности в развитии взрослых людей, указывают на нормативность изменений личности в возрастных кризисах (Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, Д.И. Фельдштейн, Е.Л. Солдатова). Данный подход рассматривает характер кризисов возрастного развития личности взрослого человека как нормативный. Многие авторы полагают, что первый нормативный кризис развития личности взрослого человека происходит в юношеском возрасте и характеризуется отсутствием тождественности образа «Я» во времени; декларируемой, но не реализуемой готовностью действовать и принимать ответственность; неопределенным образом себя в профессии или будущей профессии; идеализацией отношений или конфликтными отношениями с родительской семьей; идеализацией образа собственной семьи. В зрелом возрасте содержание нормативного кризиса качественно иное. Появляются явные признаки неудовлетворенности собой, снижение эмоционального состояния, иногда апатия и депрессия; сомнение в правильности жизненных приоритетов (выбора про-

фессии, супруга, стиля воспитания детей). Учитывая широкий возрастной диапазон обследуемых в представленном в данной статье исследовании, здесь уместно говорить об экзистенциальном (ненормативном) кризисе, так как именно «кризис существования», или «кризис смысла жизни», является поворотным пунктом жизненного пути человека в период зрелости. Экзистенциальный кризис – это своеобразная реакция личности на ситуации, требующие изменения способа бытия, жизненного стиля, образа мышления, отношения к себе, окружающему миру и основным экзистенциальным проблемам. Квалифицирующими критериями экзистенциального кризиса являются: неудовлетворенность собой; неудовлетворенность своим прошлым; неудовлетворенность своим настоящим; отчаяние, страдание и чувство вины; бессмысленность социальных связей; бессмысленность дела, профессии, карьеры; обесценивание человеческой жизни; одиночество; незащищенность; проблемы свободы и ответственности.

Проблема смысла жизни относится к числу междисциплинарных, так как смысл жизни является одним из краеугольных камней философии и теологии, феноменологии, герменевтики, художественной литературы, в которых он анализируется преимущественно с содержательной стороны: в чем состоит смысл жизни, какой смысл жизни можно считать истинным, достойным. В психологической литературе также подчеркивается значимость для человека психологического феномена смысла жизни.

В отечественной психологии понятие «смысл жизни» всесторонне рассматривали в своих работах К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, И.А. Васильев, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.Б. Старовойтенко, В.Э. Чудновский, Е.В. Эйдем и др. В психологической литературе смысл жизни определяется как осознание человеком направленности своей жизни, выстраивание иерархии ценностей, осознание и стремление к реализации сво-

их возможностей. Однако, как справедливо указывает Д.А. Леонтьев, в сферу интересов психологии личности входит вопрос о том, какое влияние оказывает на жизнедеятельность человека наличие субъективно понимаемого смысла жизни или переживание его отсутствия, а также проблема психологических причин утраты и путей обретения смысла жизни [1].

Очевидно, что своеобразие протекания экзистенциального кризиса как состояния тревоги и психологического дискомфорта, связанного с вопросом о смысле существования, имеет свои возрастные и социокультурные особенности. Реализация смысла жизни зависит от наличия в обществе многих условий, первостепенными из которых являются культурно-исторические традиции, свойственные для того или иного региона, наличие демократических свобод, гуманных целей и соответствующих им средств. Исследователи отмечают также, что в наибольшей степени проявления этого кризиса характерны для стран и культур, где основные потребности общества, связанные с выживанием и безопасностью, уже удовлетворены. Современный человек становится более свободным в вопросах освоения средств, необходимых для существования, у него появляется множество возможностей для самореализации, и, как следствие, появляется неопределенность, рождающая множество психологических проблем.

Как указывает Д.А. Леонтьев, то, что придает жизни смысл, может лежать в будущем – цели (перспекция); в настоящем – чувство полноты и насыщенности жизни (актуализация); в прошлом – удовлетворенность итогами прожитой жизни (ретроспекция). Вместе с тем это вопрос не познания, а признания: человек не изобретает или интеллектуально конструирует смысл своей жизни, а находит его посредством конкретных действий [1].

В современной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию человека, совладание с критическими ситуациями и ненормативны-

ми кризисами. В качестве ключевого ресурса преодоления жизненных трудностей большинство исследователей рассматривают жизнестойкость [2]. Это понятие было введено С. Кобейсом и С. Мадди и разрабатывалось на пересечении экзистенциальной психологии и психологии стресса. Для успешного прохождения жизненного этапа, связанного с экзистенциальным кризисом, человеку необходима жизнестойкость как особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменившуюся жизненную ситуацию в ситуацию новых возможностей.

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

В условиях неизменной трансформации культуры, происходящей в настоящее время в связи с нарастающими темпами глобализации, особую значимость, безусловно, приобретают особенности социально-экономической, политической и культурной жизни, специфические для конкретной страны или региона, которые, в свою очередь, влияют на своеобразие актуализации психологических ресурсов в ситуации экзистенциальных кризисов [5].

В связи с этим нам представляется актуальным изучить особенности личностных ресурсов, необходимых для преодоления различных критических ситуаций и ненормативных кризисов, у представителей различных стран в возрасте от 28 до 50 лет.

Одной из задач представленного в настоящей статье исследования было выявление специфики влияния различных социокультурных особенностей на смысловые ориентации, ощущение экзистенциальной исполненности жизни, самоактуализацию

и компоненты жизнестойкости лиц зрелого возраста, проживающих в разных регионах таких стран, как Россия, Армения и Италия.

В исследовании приняли участие 138 респондентов из различных регионов России (г. Москва (80 человек) и г. Грозный, Чеченская республика (58 человек)), 50 респондентов из Армении (г. Ереван) и 52 респондента из Италии (г. Рим) в возрасте от 28 до 50 лет. Базами исследования выступили: Государственная классическая академия имени Маймонида, Московский городской психолого-педагогический университет (г. Москва, РФ); Чеченский государственный университет, Чеченский государственный педагогический институт (г. Грозный (ЧР, РФ)); Ереванский государственный университет, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна (г. Ереван, Армения); Папский Григорианский университет (г. Рим, Италия).

Обследование респондентов проводилось по следующим методикам: Шкала экзистенции (ШЭ) (Авторы А. Лэнгле, К. Орглер, адаптация С.В. Кривцовой), Тест смысловых жизненных ориентаций (СЖО) (адаптированная Д.А. Леонтьевым версия Purpose-in-Life Test (PIL) D. Crumbaugh, L. Maholick), сокращенный вариант Самоактуализационного теста (САТ) (адаптированной Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом, М.В. Загика, М.В. Крозом версии Personal Orientation Inventory (POI) Э. Шострома), Тест жизнестойкости (автор С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой).

Математическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи статистического пакета SPSS 17.0; для выявления различий в исследуемых параметрах между четырьмя обследуемыми выборками применялся критерий Крускала-Уоллиса.

Проведенное при помощи перечисленных выше методик исследование личностных особенностей испытуемых из московской, чеченской, армянской и итальянской выборок показало следующее.

По шкале экзистенции, показывающей субъективную оценку респондентами того,

насколько осмысленно они живут, соответствуют ли личностной сущности их решения и поступки, мы обнаружили наибольшую выраженность этого показателя у респондентов из итальянской выборки. У респондентов-москвичей рассматриваемый показатель несколько ниже, но значимо не отличается от уровня субъективной экзистенциальной исполненности итальянцев. У респондентов из чеченской выборки уровень субъективной экзистенции имеет более низкие среднegrupповые показатели по сравнению с другими выборками. В то же время значимых различий между чеченской и армянской выборками нами обнаружено не было. То есть можно говорить о том, что субъективное ощущение того, насколько конструктивно человек может обходиться со своими проблемами, быть самим собой, несмотря на особенности своей психодинамики и жизненные обстоятельства, у итальянцев и русских (абсолютное большинство опрошенных респондентов г. Москвы считают себя этническими русскими) выражен значимо сильнее, чем у чеченцев и армян ($p \leq 0,05$). В этом тесте речь идет, в первую очередь, о субъективном восприятии способностей личности, которые в известной степени зависят от прошлого опыта и от того, насколько трудна его актуальная жизненная ситуация, но зафиксированные различия, по нашему мнению, могут объясняться и тем, что уровень жизни в Москве и Риме существенно выше уровня жизни населения Еревана и Грозного. Конечно, наполненность и осмысленность жизни напрямую не зависят от материального положения, но стоит отметить, что вопросы экзистенциального характера в большей степени актуализируются после удовлетворения основных, витальных потребностей. Мы также можем предположить, что исторически сложившиеся традиции и особенности культуры народов Чечни и Армении предполагают большую значимость и влияние родовых и семейных отношений на восприятие респондентами собственной жизни. В семьях народов Кавказа и Закавказья, к которым как раз и относятся респонденты из чеченской и

армянской выборок, принимавших участие в нашем исследовании, культивируется уважение и почитание старших, значимость семейных и родовых отношений [4]. Реализуя свои жизненные планы, даже уже взрослые люди зачастую соотносят свои решения и поступки с мнением более старших и уважаемых членов рода. Респонденты из Москвы и Рима, будучи столичными жителями с выраженной ориентацией на европейский образ жизни, безусловно, более демократичны во взаимоотношениях, в том числе со старшим поколением, и, следовательно, могут быть более свободными в оценке своего жизненного пути.

Результаты, полученные с помощью теста СЖО, позволяющего оценить субъективное понимание личностью смысла жизни через выраженность совокупности факторов (наличие целей в жизни, эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, оценка своих жизненных сил и способности влиять на происходящие события), содержательно дополняют данные исследования по методике ШЭ, описанной выше. У респондентов из чеченской выборки показатель выраженности смысловых ориентаций несколько ниже по сравнению с респондентами других регионов (различия зафиксированы на уровне тенденции). В то же время следует отметить, что в целом исследуемые параметры у респондентов-чеченцев имеют средненормативную для данного теста выраженность. Показатели смысловых ориентаций испытуемых из другого региона России – г. Москвы, а также у респондентов из Армении и Италии несколько выше среднего и значимо не отличаются друг от друга. Такие результаты оценки респондентами своей жизни объясняются, по нашему мнению, прежде всего, тем, что опрошенные нами респонденты находятся в активной с точки зрения деятельности возрастной фазе, все они имеют работу и живут в крупных столичных городах. Здесь следует отметить также, что обозначенные выше культурно-исторические различия, характерные для респондентов из разных регио-

нов, также оказывают влияние на исследуемые показатели.

Структурные особенности теста САТ (сокращенный вариант) позволяют использовать независимые друг от друга шкалы для исследования большого числа показателей, не увеличивая объем теста. Исходя из целей и задач нашего исследования, мы использовали шкалы самопринятия, самоуважения и шкалу представлений о природе человека.

Шкала «самопринятие» показывает степень принятия человеком себя таким, какой он есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Самые высокие показатели по данной шкале выявлены у респондентов-москвичей, самые низкие – в чеченской выборке. Зафиксированные различия значимы ($p \leq 0,05$), однако, между выраженностью этого показателя у респондентов из других регионов статистически значимой разницы не выявлено. Это говорит о том, что взрослые русские более лояльны по отношению к себе по сравнению с представителями чеченского народа. Отчасти это связано с большей значимостью для чеченцев традиционно принятых норм и правил поведения при взаимодействии с другими людьми, накладывающих определенные ограничения на самовосприятие. Поведение чеченцев во всех областях жизнедеятельности основывается на множестве стереотипов. Эти стереотипы базируются на строгом соблюдении национальных традиций и обычаев. Для чеченского народа (особенно представителей, живущих в своей традиционной культурной среде) приверженность традициям носит гипертрофированный характер, что объясняется особенностями их воспитания с раннего детства [4]. Но в то же время высокие показатели по шкале самопринятия у москвичей могут объясняться и специфическими особенностями Москвы как мегаполиса, где постоянное действие стрессовых факторов способствует тому, что люди становятся менее требовательными к себе, склонными к тому, чтобы больше себя жалеть.

По шкале «самоуважение», показывающей способность субъекта ценить свои

достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, наибольший результат также зафиксирован в московской выборке. Обе шкалы – самопринятия и самоуважения – являются дополняющими друг друга и представляют собой блок самовосприятия, характеризующий отношение респондентов к себе, но, хотя в целом показатели теста представляют собой субъективную оценку респондентами себя, первая из названных шкал показывает в известном смысле степень «любви» к себе, тогда как вторая – степень «уважения», т. е. претендует на большую объективность при взгляде на себя, предлагая человеку как бы взглянуть на себя «со стороны». В целом по данной шкале в ответах респондентов из разных регионов сохранены те же тенденции, что и в показателях по первой шкале, но стоит отметить, что разница между выраженностью рассматриваемого показателя в московской и чеченской выборках меньше, чем разница в показателе самопринятия, и статистически незначима. Мы объясняем это тем, что «взгляд со стороны», который отличает шкалы самопринятия и самоуважения в данной методике, имплицитно предполагает возможность взгляда со стороны «значимого другого», в роли которого может выступать семья, род или социум в более широком смысле. И следование традиционно принятым нормам поведения и взаимодействия в обществе, вероятно, в большей степени влияет на уровень самоуважения, чем на уровень самопринятия.

Высокие баллы по шкале «представления о природе человека» свидетельствуют о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать дихотомии мужественности – женственности, рациональности – эмоциональности и т. д. антагонистическими и непреодолимыми. Большая выраженность по данному показателю зафиксирована нами в итальянской выборке, меньшая выраженность этого показателя свойственна москвичам. В чеченской и армянской выборках эти показатели практически равны и значимо не отличаются от

показателей респондентов-москвичей, а вот разница представлений о природе человека между опрошенными московского региона и Италии статистически значима. Мы полагаем, это связано с тем, что давно существующие в Италии европейские культурно-исторические традиции, со свойственным им либерализмом, демократией и свободой личности, прочно укоренились в сознании людей многих поколений, а респонденты территорий постсоветского пространства (опрошенные нами жители городов Москвы, Грозного и Еревана родились и воспитывались в советское время) сами находятся как бы внутри культурной дихотомии между традициями бывшего СССР и прогрессивными тенденциями Запада. Границу культур особенно трудно провести в регионах этнического разнообразия, в частности в России, чьи граждане могут осознавать себя частью как восточного, так и западного мира, в зависимости от национальной или религиозной принадлежности.

Рассмотрим результаты исследования показателя жизнестойкости у опрошенных респондентов. Безусловно, для сохранения здоровья, активности и некоего экзистенциального равновесия в условиях трудных жизненных ситуаций и кризисов необходима выраженность всех трех компонентов жизнестойкости [2]. Можно говорить как об индивидуальных различиях каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и о необходимости их согласованности между собой и с общей (суммарной) мерой жизнестойкости.

Суммарный показатель жизнестойкости в большей степени среди всех опрошенных выражен у итальянцев, меньшее значение этот комплексный показатель имеет у респондентов из Чечни.

Теперь обратимся к анализу выраженности компонентов жизнестойкости в московской, чеченской, армянской и итальянской выборках.

Такой личностный ресурс, как вовлеченность, показывающий убежденность респондентов в том, что мир великодушен, что их

максимальное участие в происходящем приносит им удовлетворение жизненно важных потребностей, в наибольшей степени выражен у респондентов из итальянской выборки (различия достоверны при $p \leq 0,05$). Показатели вовлеченности в других выборках значимо не различаются. С одной стороны, это может объясняться тем, что жители Италии, благодаря сравнительно высокому уровню жизни в Риме, а также наиболее выраженному по сравнению с другими исследуемыми нами регионами социальному благополучию страны в целом, чувствуют себя более защищенными, чем жители других регионов, где проводилось исследование. С другой стороны, исследуемый нами возрастной диапазон достаточно широк, и средний возраст респондентов-итальянцев несколько ниже средних возрастов испытуемых из других регионов, а людям в более молодом возрасте, как нам кажется, в большей степени свойственна вовлеченность в происходящее как готовность к поиску нового и интересного в жизни.

В итальянской выборке мы также обнаружили значимые положительные корреляции вовлеченности как личностного ресурса с показателем субъективной экзистенции (ШЭ) и высокой выраженностью по шкале представлений о природе человека (САТ) (был применен коэффициент корреляции Пирсона ($p \leq 0,05$)). То есть удовольствие от деятельности, ощущение себя «внутри» жизни позволяют итальянцам позитивно относиться к людям, принимать их такими, какие они есть, переживать осмысленность и полноту жизни. Все аспекты смысла жизни в целом связаны с креативностью, развитием себя и с сохранением собственной индивидуальности, активными социальными контактами.

Также мы выявили значимую корреляционную связь ($p \leq 0,05$) вовлеченности с общим показателем СЖО у респондентов во всех четырех выборках, то есть можно говорить о том, что эмоциональная насыщенность жизни и ощущения самореализации напрямую зависят от вовлеченности в деятельность и поиска чего-то стоящего и интересного для себя.

Контроль как личностный ресурс представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, даже если это не дает гарантии на успех [2]. Люди с сильно выраженным компонентом контроля ощущают, что сами распоряжаются своей жизнью, выбирают свой путь. Следовательно, можно предполагать, что в обществах, где имеет место социокультурная ориентация на традиционность (восточный тип цивилизации), со свойствами ей представлениями о несвободе (предопределенности действий) человека, данный показатель будет ниже, чем в культурах с установками на автономию личности (западная цивилизация). Что и подтвердило проведенное нами исследование: у респондентов – жителей Чеченской Республики, традиционно в большей степени уважающих и зависящих от решений представителей старшего поколения, – данный ресурс выражен слабее. Мы также выявили у респондентов из Чечни значимую положительную корреляцию «контроля» с показателем смысложизненных ориентаций ($p \leq 0,05$), т. е. эмоциональная насыщенность жизни, оценка своих сил, удовлетворенность самореализацией прямо зависят от возможности и готовности влиять на происходящие в жизни события. У итальянцев значение рассматриваемого показателя выше, чем в трех других выборках.

В итальянской выборке ощущение респондентами возможности влиять на свою жизнь (контроль как личностный ресурс) прямо значимо соотносится с высокими показателями по шкале представлений о природе человека (САТ) ($p \leq 0,05$), что говорит о доброжелательности и лояльности итальянцев, когда они могут чувствовать себя уверенными, решительными и быть «на высоте».

Компонент «принятие риска» показывает убежденность человека в том, что получаемый им опыт – неважно, позитивный или негативный – способствует его развитию за счет извлекаемых из этого опыта знаний [2]. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать даже

при отсутствии надежных гарантий успеха, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. Данный компонент в нашем исследовании сильнее выражен у мужчин и женщин из итальянской выборки. Трудным ситуациям в своей жизни итальянцы придают смысл личностного становления, рассматривают их как ресурс для самосовершенствования и самореализации. Самый низкий показатель принятия риска зафиксирован нами у респондентов из чеченской республики (различия значимы при $p \leq 0,05$).

В целом стоит отметить, что у всех четырех выборок в нашем исследовании компонент «принятие риска» имеет низкую выраженность по сравнению с другими компонентами жизнестойкости. Вероятно, это связано с тем, что данный компонент отражает готовность к неудаче, а в зрелом возрасте человек уже приобретает необходимый опыт и готов реализовать свой жизненный потенциал, может добиться наибольших успехов. Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного для юности и частично молодости, взвешенности и многогранности подхода к жизненным проблемам. Этой активной жизненной фазе свойственно проявление чувства ответственности за себя и заботы о значимых других, поэтому готовность действовать на свой страх и риск без гарантии успеха заметно снижается. Особенно это проявляется, как видно из результатов представленного исследования, у представителей Чечни. С детства чеченцы сориентированы на значимость социальной роли мужчины, отца, брата, их с малых лет приучают заботиться о сестрах, даже старших, о младших братьях, родителях и других, более старших членах семьи [4]. Рассматриваемый нами возрастной период (от 28 до 50 лет) – это как раз возраст, когда «социальная нагрузка», связанная с заботой о значимом окружении, становится максимальной. Учитывая названные социокультурные особенности чеченского народа и специфику актуальной политической и экономической ситуации в

регионе, логично предположить, что их готовность к принятию риска, противонаправленная стремлению к простому комфорту и безопасности, будет минимальной.

Приведенные в настоящей статье результаты исследования выявили зависимость самовосприятия, экзистенциальной наполненности жизни и компонентов жизнестойкости от социокультурных особенностей стран и регионов, в которых люди проживают. Это позволяет говорить и о влиянии культурно-исторических традиций на особенности самореализации личности в зрелости, а также на специфику прохождения экзистенциаль-

ных кризисов людьми разных национальностей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М., 2003. – 487 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М., 2006. – 63 с.
3. Сенкевич Л.В. Психология экзистенциальных кризисов: Учебно-методич. пособие. – Тула, 2012. – 148 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
5. Эфендиев Ф.С. Этнокультура и национальное самосознание. – Нальчик, 1999. – 304 с.

УДК 159.97

Михайлов М.А., Цветков А.В.

Московский научно-практический центр наркологии

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
МОДЕЛЬ ПАТОЛОГИЧЕСКОГО ВЛЕЧЕНИЯ
К ПСИХОАКТИВНЫМ ВЕЩЕСТВАМ**

M. Mikhailov, A. Tsvetkov

Moscow Research and Practical Centre for Narcology

**INTEGRATIVE MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL MODEL
OF THE MORBID ATTRACTION TO PSYCHOACTIVE SUBSTANCES**

Аннотация. Показано, что формирование патологического влечения к психоактивным веществам имеет двойственный характер в виде сочетания мотивационных и личностных нарушений с нарушениями телесной компоненты «Образа Я» и особыми аффективными сдвигами мышления. На основе сочетания психопатологического и нейропсихологического анализа выделены механизмы актуализации патологического влечения. Полученные данные позволят по-новому подойти к психодиагностике и терапии больных зависимостями. Кроме того, данная работа ставит вопрос о соотношении нейрохимической базы и личностной надстройки в формировании патологических поведенческих феноменов.

Ключевые слова: патологическое влечение, нейропсихологическая диагностика, психопатология.

Abstract. It is shown that the formation of morbid attraction to psychoactive substances has dual nature in the form of motivation and personality disorders with disorders of corporal components of the "I image" and special, affective deviances of thinking. On the basis of combination of psychopathological and neuropsychological analysis the author singles out the mechanisms for actualization of the morbid attraction. The data obtained enable to use a new approach to psychological testing and treatment of patients with addictions. In addition, this paper raises the question of the correlation of neurochemical base and personality superstructure in the process of pathological behavioral phenomena formation.

Key words: morbid attraction, neuropsychological diagnostics, psychopathology.

Проблема злоупотребления психотропными и наркотическими веществами является реальной угрозой здоровью нации – так, по данным ООН, Россия входит в пятерку стран с наибольшим количеством наркоманов в процентном отношении. За последние 10 лет (с 2001 по 2010 гг.) число официально состоящих на наркологическом учете выросло с 369 до 550 тыс. человек, при этом, учитывая международные методики, следует применять мультипликатор 1:5, получая цифру в 2-2,5 млн человек, т. е. около 2% населения страны [11]. Для всех заболеваний зависимости осевым, по мнению ряда авторов [1], является синдром патологического влечения (ПВ) к психоактивным веществам (ПАВ), представленный интенсивным стремлением к употреблению ПАВ, охватывающим всю сознательную и бессознательную деятельность индивидуума. Впрочем, существует и противоположная точка зрения (работы В.Д. Менделевича [6]), относящая «зависимость» исключительно к поведенческим (а не психопатологическим) феноменам.

При этом суть зависимого поведения, несмотря на активные медицинские, психологические, физиологические исследования, остается малоисследованной. Профессиональная принадлежность и теоретическая ориентация конкретного ученого часто определяет и взгляд на природу зависимого поведения как дефект мозговых структур, сдвиг в нейрохимическом

балансе, нарушение мотивационно-потребностной сферы [4].

Не отрицая реальности и значимости указанных феноменов в формировании аддиктивного поведения, следует указать на неполный характер таких трактовок.

Так, нейрохимический дисбаланс может корректироваться разными путями: приемом антидепрессантов, соблюдением диеты, через увлечение экстремальными видами спорта. Причем медикаментозный путь хорошо изучен и апробирован в психиатрической и наркологической клинике. Действительно, антидепрессанты и нейролептики позволяют сгладить патологическое влечение, но большая часть больных по выписке из клиники прекращают прием препаратов и возвращаются к наркотизации.

На этом этапе к интерпретации зависимого поведения подключается теория мотивации. Фактически же, если рассматривать потребностно-мотивационную сферу с позиций А.Н. Леонтьева [5], выделившего биологические, социальные и личностные мотиваторы, получается довольно банальный спектр объяснений зависимости как «нарушения биологической среды организма» (иное название того же нейрохимического дисбаланса), «дурного социального влияния» или «гедонистической установки личности». Более здравым в рамках этого подхода кажется концепция Б.С. Братуся [2] об иллюзорно-компенсаторной деятельности – способе переработки неприемлемой для индивида информации в измененном состоянии сознания. Механизмом возникновения такого способа психологической защиты автор считает патологический «сдвиг мотива на цель» – первоначальное стремление отметить позитивное событие или «снять стресс» превращается в склонность изменять сознание ради самого измененного сознания, в котором все социальные (это Б.С. Братусь подчеркивает особо) «недостатки» сглаживаются.

Однако описанный подход учитывает лишь экспериментально-психологические данные, игнорируя динамику ПВ и ряд клинически наблюдаемых феноменов.

В данной работе мы постараемся представить концепцию ПВ, связывающую воедино как психологические, так и психопатологические механизмы влечения к ПАВ.

В настоящем исследовании базовым было предположение о том, что патологическое влечение в разных группах потребителей ПАВ имеет свою специфику и отличается по максимально возможной интенсивности своих проявлений и степени дезорганизации психики. Всех потребителей ПАВ условно можно подразделить на эпизодически употребляющих ПАВ; употребляющих ПАВ с вредными для здоровья последствиями (F1x.1 по МКБ-10); страдающих нарко- или токсикоманиями (синдром зависимости F1x.2 по МКБ-10). Хотя такое разделение и отражает в целом общую картину заболеваний зависимости, в определенных случаях оно недостаточно информативно для решения конкретных научных и терапевтических задач.

В клинической практике нередко приходится иметь дело с группой прогностически неблагоприятных больных зависимостями, которые характеризуются крайне тяжелым течением заболевания, его высокой прогрессивностью и патологическим влечением к ПАВ, достигающим до психотического уровня [1]. Кроме вопросов, связанных с лечебной стратегией и тактикой, данная группа представляет существенный научный интерес – это как бы квинтэссенция всех проявлений заболеваний зависимости. Таким образом, учитывая существования подобной клинически очерченной группы больных, весь массив употребляющих психоактивные вещества был разделен на четыре группы: с нарушениями на уровне личностных девиаций; на невротическом уровне патологического влечения, проявляющемся в конфликте формирующегося наркоманического мировоззрения и объективных отрицательных последствий наркотизации; с нарушениями психики уровня сверхценных и паранойальных образований; с бредовым уровнем патологического влечения к ПАВ.

Описание подобных больных можно встретить в доступной литературе [1]. Для

подобных больных характерен изначально негативный настрой к лечению, они выделяются в отделении неопрятным внешним видом, вызывающим негативным или агрессивным поведением, отчетливо асоциальным образом жизни (хулиганством, бродяжничеством, кражами, проституцией), многие из них были неоднократно судимы. У таких больных, по данным анамнеза, формирование психической, а затем и физической зависимости протекало стремительно.

В исследование были включены 215 женщин в возрасте 20-35 лет, проходивших стационарное лечение в МНПЦ наркологии Департамента здравоохранения г. Москвы в 2008–2011 гг. Из них 169 человек страдали опийной наркоманией, 13 – наркоманией, вызванной употреблением психостимуляторов, 11 больных токсикоманией (использовали коаксил) и 22 пациентки с полинаркоманией, преимущественно употреблявшие каннабиноиды. Можно сказать, что проявления ПВ исследовались в максимально возможном нозологическом диапазоне.

В работе использовались клинико-психопатологический (структурированное наблюдение и беседа по специально разработанным диагностическим картам) и экспериментально-психологический (нейропсихологическая диагностика по лурьевским методам в адаптации Л.С. Цветковой [10]) методы исследования.

Анализ полученных результатов проводился с позиций Е.А. Брюна [3], выделившего три компонента ПВ: телесный, аффективный, идеаторный. Из них в литературе наиболее полно представлена аффективная составляющая ПВ, которая, по мнению исследователей [1], находится как бы на «фасаде» синдрома ПВ, но малоспецифична.

Срезы психопатологической симптоматики, полученные при исследовании в телесной, аффективной и идеаторной сферах, были рассмотрены в динамике их клинических проявлений в процессе актуализации острого ПВ, что дало возможность обнаружить определенные общие закономерности.

Инициальным проявлением актуализации ПВ на первом этапе процесса оказывается на-

рушение «общего чувства», по И.М. Сеченову, – изменение общего психического и физического состояния больного наркоманией, воспринимаемое в виде общего дискомфорта, отчетливого ощущения «телесной физической измененности». Далее имеет место целая гамма расстройств общего чувства, характерных для «больших» психозов (шизофрения, биполярное аффективное расстройство). В предельном случае расстройства общего чувства последовательно проходят через четыре этапа: 1) инициальные проявления (общий дискомфорт); 2) неврологические сенсации; 3) этап сенестопатий; 4) галлюцинаторный этап. В аффективной сфере в процессе актуализации ПВ развитие симптоматики также представлено четырехэтапно: 1) этап негативного моноаффекта (разлитое чувство недовольства реальностью); 2) этап смешанного аффекта (сочетание негативных и позитивных эмоций по типу «качелей»); 3) этап полной утраты контроля над аффектом; 4) этап кульминации аффекта. Расстройства идеаторной сферы развиваются в три этапа: 1) этап протопатического изменения поля сознания («что-то не так!»); 2) этап метафизического сдвига сознания («я знаю, как мне вылечиться, измениться, стать совсем другим!»); 3) этап бредовой трансформации сознания («употребление мне жизненно необходимо и точка!»).

Иными словами, развитие острого ПВ может быть представлено в качестве уровневой, последовательно возникающей дезорганизации психики:

1) сочетает в себе общий психосоматический дискомфорт, негативный и затем смешанный аффект, приводящие к общему протопатическому изменению сознания;

2) сочетает сенестопатии, утрату контроля над аффектом и, как следствие, формирование метафизического сдвига сознания;

3) на финальном уровне телесные ощущения доходят до острых эндосоматических галлюцинаций, аффект доходит до кульминации, а идеаторная сфера – до бредовой трансформации сознания.

Базовыми триггерами, или психопатологическими механизмами, развития острого

ПВ являются телесные феномены, запускающие процессы самопознания, окрашенного при этом чувством дискомфорта и негативного аффекта. Вторым по значимости триггером являются бредовая трансформация сознания как единственно возможный для пациента выход из противоречия осознанной, но не принятой личностно установки на трезвость, телесные галлюцинации и стремления к разрядке аффекта, своего рода «патологическая интеграция» психики. Наконец, последним триггером является поведенческий сдвиг – переход трансформированного сознания в систему остро переживаемых установок на немедленную наркотизацию.

При этом можно утверждать, что в кульминационной точке процесса он достигает психотического уровня расстройств психики, но специфические особенности его структуры и динамики позволяют выделить острое патологическое влечение к ПАВ в особую форму атипичного аффективно-бредового психоза, не относящегося к шизофрении или биполярному расстройству.

Нейропсихологические симптомы у больных с зависимостями позволяют рассмотреть вопрос о преобладающих детерминантах формирования влечения на разных стадиях болезни. Очевидным оказывается и влияние спонтанного, или имитационного, обучения (передача симптоматики от больного к больному), и роль личностных факторов (личностные расстройства в анамнезе, снижение диапазона личностного реагирования на критические ситуации), и психопатологическую динамику в формировании аддикции. Точкой пересечения концепций зависимости, адресующихся ко всем уровням психического функционирования, служат идеи «компенсаторного» и «гедонистического» употребления или употребления как итога дефекта мозговых, интеллектуальных, личностных систем. Вероятно, ни один из этих видов употребления не встречается в клинике «в чистом виде», накладываясь один на другой или сменяя друг друга по мере развития болезни, что соотносится и с работами Л.Н. Благова (цит. по [8]) (неврозоподобный,

психотический, энцефалопатический этапы можно соотнести с гедонистическим, компенсаторным, «дефектно обусловленным» типами ПВ), и с нашими собственными результатами. При исследовании структуры дефекта у больных алкоголизмом и наркоманиями нами выделено 4 типа такого дефекта [9]: интеллектуальный при относительной сохранности личности, личностный при относительной сохранности интеллекта, «гармоничное» снижение интеллекта и личности и личностный кризис – утрата смысловых ориентиров при сохранной в целом личности и интеллекте.

Кроме того, существующий подход к ПВ как обсессивно-компульсивному расстройству [4], иными словами как к патологии мотивации личностного уровня, пересекается с выделением «пароксизмального» типа влечения. Представляется, что такое ПВ основано на так называемом «аффективном обобщении», т. е. мышлении на основе эмоций, а не логики. Закон Блонского-Рибо не только указывает на этапность в развитии памяти (моторная, аффективная, образная, вербальная), но и показывает общий ход развития и распада ВПФ. В нашей работе, посвященной обобщению в наглядно-образной форме [9], показано: вначале у детей формируется способность вербализовать существенный признак группы предметов, заданный извне; затем – способность самостоятельно выделять существенный признак, конечным этапом является интеграция способности выделять существенный признак и вербализовать его. При героиновой наркомании частотным является нарушение регуляции психической деятельности, что приводит к обобщению на неполном (охватывающем лишь часть объектов) или неадекватном (случайном, латентном) признаке, для больных алкоголизмом наиболее свойственны трудности с выделением признака, затем – с его вербализацией, и в наиболее тяжелых случаях – с усвоением инструкции в сочетании с резонерством. В целом больные алкоголизмом решают задачи хуже, чем больные наркоманией. Пароксизмальное влечение также может быть

охарактеризовано как «протекающее вне осознания» (полного или частичного), что позволяет критически подойти к «обсессивно-компульсивной» теории – обсессия предполагает «борьбу мотивов», осознание патологичности своего поведения, однако для больных зависимостями характерны искажения идеаторной сферы, оправдывающие употребление. «Постоянный» (генерализованный) тип ПВ характеризуется полной не критичностью больных к заболеванию и даже своеобразной «удовлетворенностью» им – так, одна из наших пациенток заявила: «попробовала героин и поняла – это мое!». Такие пациенты часто живут в отрыве от реальности – на вопрос о планах на следующие 5 лет больная 30-ти лет со стажем наркотизации 10 лет заявляет: «стану актрисой!», что наглядно показывает роль «аффективного мышления» в формировании ПФ [7]. Этот вариант формирования ПВ можно отнести за счет «изначального» интеллектуального и личностного дефекта. Нами ранее показано, что для аддитивных больных характерны искажения «Образа Я» со «сверхосознанием» тела при алкоголизме и «игнорированием» тела у героиновых наркоманов (с обеднением эмоций) [7]. Следовательно, если для больных алкоголизмом последовательность стадий ПВ скорее «компенсаторная дефектнообусловленная», то для героиновых наркоманов – «гедонистическая дефектнообусловленная».

Подводя итог, можно сделать вывод: а) влечение протекает на разных уровнях (телесных и аффективных реакций; уровне формирования наркотического мировоззрения и наркогенной личности), и только реализация уровневого подхода позволяет полностью учесть клинически выявляемые феномены; б) точками пересечения всех теорий влечения являются понимание влечения как компенсации, как стремления к «простым

удовольствиям и как следствие «дефекта», которые, по итогам проведенного исследования, являются не альтернативными вариантами ПВ, а последовательными стадиями его развития в ходе болезни; в) с учетом качественных различий в дефекте познавательных и личностных процессов при разных типах зависимости можно предположить преобладание разных детерминант влечения с неизбежным финалом в виде энцефалопатической (дефектнообусловленной) формы патологического влечения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Альтшулер В.Б. Патологическое влечение к алкоголю. – М., 1994. – 216 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988. – 315 с.
3. Брюн Е.А. Опыт использования антропологического принципа в анализе наркологических проблем // Этнографическое обозрение РАН. – 1998. – № 1. – С. 50-59.
4. Зобин М.Л. Теоретические модели аддитивного влечения: связь с механизмами зависимости и лечением // Неврологический вестник. – 2011. – № 3. – С. 44-54.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – 320 с.
6. Менделевич В.Д. Аддитивное влечение: теоретико-феноменологическая оценка // Наркология. – 2010. – № 5. – С. 94-100.
7. Михайлов М.А. Патологическое влечение к психоактивным веществам и смыслообразование // Вестник славянских культур. – 2011. – № 1. – С. 95-104.
8. Михайлов М.А. Влечение как бред // Вопросы наркологии. – 2010. – № 4. – С. 15-26.
9. Цветков А.В. Закономерности наглядно-образного обобщения // Прикладная педагогика и психология: монография / Под ред. В.В. Колмакова. – Тюмень, 2010. – С. 91-116.
10. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М., 1995. – 304 с.
11. Электронный ресурс: режим доступа – URL: <http://www.rian.ru/spravka/20100422/225438645.html> (дата обращения: 7.10.2012).

УДК 159.923

Жиляев А.Г., Никольская Н.С.

*Институт психологии имени Л.С. Выготского
Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПАЦИЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЕМ ПРЕДЕЛЬНОГО ВИТАЛЬНОГО РИСКА ПРИ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ

A. Zhiliaev, N. Nikolskaya

*The L.S. Vygotsky Psychology Institute
of Russian State University for the Humanities, Moscow*

PSYCHOLOGICAL PERSONALITY ISSUES OF TRANSPLANT PATIENTS WITH EXTREME LIFE RISK DISEASE

Аннотация. В статье описывается разработанный и реализованный дифференцированный подход к изучению проблемы личностных особенностей людей, страдающих заболеваниями с предельным витальным характером. Целью работы является обнаружение психологических особенностей личности пациентов, нуждающихся в трансплантации органов. Представлены результаты исследования, выполненного на двух экспериментальных группах пациентов с трансплантацией доли печени и почки. Эмпирически выявлены определенные личностные свойства в зависимости от особенностей трансплантации, развивающиеся в связи с ситуацией предельного витального риска.

Ключевые слова: личностные особенности, трансплантация органов, заболевание с предельным витальным риском (ПВР), саморегуляция, отношение к болезни.

Abstract. A differential approach to a problem of studying personality traits related to extreme life risk disease is established and accomplished in the article. The aim of the research project is to detect particular psychological personality issues of transplant patients with life-threatening disease. Article considers the results of a completed examination of patients with liver and kidney transplants from two experimental groups. A link between evidence in patient' organ transplantation and personal traits related to extreme life risk situation is determined by experiment.

Key words: personality traits, organ transplantation, extreme life risk disease, self-regulation, illness perception.

На сегодняшний день происходит активное развитие трансплантологии для лечения терминальных хронических заболеваний, в том числе с витальной угрозой. Лечение становится все более доступным для пациентов, нежели еще 10 лет назад. Вместе с тем возрастает потребность в увеличении продолжительности и качества жизни пациентов после операции [13; 14; 12]. Решение этих насущных задач напрямую связано с исследованием личностных особенностей пациентов, обуславливающих спектр внутриличностных переживаний в отношении своего заболевания и способность адаптироваться к новым жизненным условиям после трансплантации в ситуации предельного витального риска (ПВР).

Считается общепризнанным тот факт, что соматические заболевания с длительным течением или хронические, несмотря на все проводимое лечение, относятся к числу факторов, потенциально способствующих психологической инвалидизации больных, страдающих такими заболеваниями, за счет возникновения личностных изменений дезадаптивного характера в связи с болезнью.

Медицина длительное время руководствовалась принципом определения «здоровья» через оценку «нездоровья» как наиболее доступной изучению категории. Таким образом сформир-

ровалась так называемая нозоцентрическая концепция здоровья. Психологической характеристикой соматического здоровья, помимо отсутствия болезненных проявлений, является также наличие оптимальной работоспособности и желания деятельности, доминирования чувства благополучия [5]. В этом контексте профилактика социально значимых болезней приобретает особое значение, так как оказывает воздействие не только на качество жизни больного, но и на его социальное окружение и общество в целом. В этой же логике «здоровья» целью междисциплинарного подхода к лечению больных в ситуации ПВР является не только разработка новых терапевтически эффективных лекарственных средств или медицинских технологий, но и предотвращение их побочных негативных воздействий и забота о сохранении или увеличении качества жизни при лечении таких хронических соматических заболеваний.

Не только соматические, но и психогенные факторы, опосредованные личностью, действие которых обусловлено ПВР-характером заболевания, служат одной из непосредственных причин возникновения трудностей в лечении соматических больных [3]. В традициях отечественной психологической школы личностные особенности людей с соматическими заболеваниями изучаются относительно тех условий, в которые болезнь помещает личность больного [2; 6; 1; 9]. Считается, что болезнь создает однотипные жизненные обстоятельства, относительно которых личность пациента будет реагировать некоторым сходным образом.

Актуальность изучаемой проблемы связана с активным развитием трансплантологии как области медицины при современном междисциплинарном подходе к лечению людей, нуждающихся в операции по пересадке органа, с привлечением психологических научных и практических достижений.

Новизна применения дифференцированного подхода для изучения особенностей личности в ситуации ПВР и необходимости операции по пересадке органа обусловлена доминированием общепсихологических

подходов к изучению данной проблемы в психологии.

Целью работы становится изучение личностных особенностей больных, нуждающихся в трансплантации органов. *Объектом* исследования служат переживания и личностные особенности людей, страдающих хроническими заболеваниями. *Предмет* исследования – взаимосвязь личностных характеристик с особенностями трансплантации и ситуацией ПВР.

Гипотеза. В зависимости от особенностей трансплантации различаются личностные свойства, развивающиеся в связи с ситуацией ПВР.

Задачи.

1. Эмпирически исследовать личностные особенности людей, решившихся на трансплантацию органов, и обнаружить факторы, определяющие способность личности психологически пережить эту ситуацию.

2. Провести сравнительный анализ результатов исследования личностных особенностей пациентов с трансплантацией доли печени и почки для выявления специфических внутриличностных переживаний больных относительно ситуации ПВР, сопряженного с возможностью трансплантации.

3. Сопоставить индивидуально-личностные особенности пациентов с терминальной дисфункцией печени, требующей трансплантации, с личностными особенностями онкологических пациентов при ПВР таких соматических заболеваний.

Исследование проводилось на базе ФГБУ «ФНЦТИО им. академика В.И. Шумакова» Минздравсоцразвития России г. Москвы с 2009 по 2012 гг. Исследовательскую группу составили 53 пациента в возрасте от 24 до 50 лет с высшим, средним и средним специальным образованием. Из исследования при формировании групп исключались пациенты с тяжелой степенью энцефалопатии (III–IV), с психическими расстройствами в анамнезе, больные с циррозом печени алкогольной этиологии.

Критерием выбора двух экспериментальных групп служит степень ПВР заболевания.

Первая экспериментальная группа состоит из испытуемых с циррозом печени, характеризующимся ПВР, и требующим трансплантации доли печени. Средняя длительность болезни составила $4,6 \pm 2,74$ года. Вторая экспериментальная группа включает пациентов с почечной дисфункцией, трансплантация которым проводится чаще в целях улучшения качества их жизни по сравнению с жизнью на диализе, не связанной непосредственно с ПВР. После операции по пересадке почки пациент перестает быть зависим от процедуры диализа, которой до операции они подвергались в среднем $2,9 \pm 3,7$ лет.

Разработанный методический комплекс для реализации исследовательских задач включает клинико-психологическое обследование пациентов и экспериментально-психологическое при помощи различных тестовых методик, все полученные результаты обработаны количественным и качественным способом статистически с помощью программы SPSS Statistics 17.0 и Microsoft Excel. Используемые методики направлены на изучение личностных особенностей пациентов (методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла PF-16, Шкала депрессии А. Бека, Торонтская шкала алекситимии TAS-26) и способов саморегуляции (копинг-тест Р. Лазаруса, С. Фолкмана), а также отношения к болезни (опросник для изучения отношения к болезни и лечению).

Схема исследования подразумевала проведение психологического обследования до трансплантации доли печени или почки, а также после трансплантации, к моменту выписки – на сроках от 2,5-3 недель (при пере-

садке почки) и до 1 месяца (при пересадке доли печени). Специфика изменений личности в условиях ПВР будет исследоваться при сопоставлении личностных особенностей пациентов с терминальной стадией дисфункции печени и пациентов с онкологическими заболеваниями при ПВР этих соматических заболеваний.

Социодемографическая характеристика испытуемых двух экспериментальных групп представлена в табл. 1.

Корреляционный анализ социально-демографических данных с изучаемыми характеристиками личности показал, что с возрастом пациента связана его удовлетворенность жизнью в целом, которая тем ниже, чем старше пациент ($r = -0,313$ при $p < 0,05$). Пол испытуемых оказался связанным с предпочтением копинговых стратегий: женщины значительно больше склонны к совладанию с ситуацией ПВР путем принятия ответственности ($r = -0,295$ при $p < 0,05$) и планированного разрешения ($r = -0,336$ при $p < 0,05$), по сравнению с мужчинами. В свою очередь, мужчины оказались более доверчивыми ($r = 0,406$ при $p < 0,05$) и консервативными в лечении ($r = 0,357$ при $p < 0,05$).

Вклад депрессии в состояние пациентов оказался незначимо выше ($p > 0,05$) у больных первой экспериментальной группы, что может быть объяснено ПВР-характером их заболевания. Пациенты с пересадкой почки в среднем характеризуются отсутствием депрессии в статусе (средний балл по шкале Бека = $6,74 \pm 4,75$), при ее наличии она протекает скорее в виде когнитивно-аффективных переживаний (средний балл = $5,37 \pm 4,65$),

Таблица 1

Социодемографическая характеристика испытуемых

Экспериментальная группа (N=53)	Мужчины		Женщины		Средний возраст (лет)
	Абс	%	Абс	%	
1. Трансплантация доли печени (N=23)	8	34,8	15	65,2	$29,7 \pm 7,8$
2. Трансплантация почки (N=30)	13	43,3	17	56,7	$30,8 \pm 6,9$
Итого	21	100	32	100	$30,4 \pm 7,3$

нежели соматических проявлений (средний балл = $4,53 \pm 2,37$). У пациентов с трансплантацией доли печени депрессия скрытая и ближе к легкой форме (средний балл по шкале Бека = $8,32 \pm 4,6$) и проявляется больше в соматической (средний балл = $5,65 \pm 3,3$), чем в идеаторной форме (средний балл = $5,53 \pm 3,73$). Как известно из исследований онкологических больных, для людей в ситуации ПВР характерна неспособность отреагирования своего аффективного состояния, запрет на открытое проявление эмоций и их репрессия [8; 15; 16].

Личностная реакция пациентов с циррозом печени на ПВР болезни направлена на активацию личностных ресурсов и стойкости. Личностный профиль испытуемых первой экспериментальной группы больше расположен в отрицательной области значений факторов по биполярной шкале и имеет более выраженные пики по сравнению с пациентами второй группы (диагр. 1), что отражает реакцию личности больных в виде заострения личностных особенностей на объективно сложную и экстремальную ситуацию ПВР.

Пациенты первой экспериментальной группы с заболеванием ПВР и трансплантацией доли печени становятся более замкну-

тыми (фактор А, $U=63$ при $p<0,05$), жесткими и реалистичными (фактор I, $U=41$ при $p<0,05$), практичными (фактор М, $U=56$ при $p<0,05$) при попытках сохранить хладнокровие и самоуверенность (фактор О, $U=69$ при $p<0,05$).

Усредненный личностный профиль по Л.Ф. Шестопаловой [10] для обеих экспериментальных групп представлен в табл. 2 и состоит из факторов теста Кеттелла (три первые буквы обозначают факторы, по которым получены наиболее высокие средние значения стенов в группе, а три последние – факторы с самым низким средним значением стенов).

Личностный профиль оказывается схож для обеих групп в отношении наиболее высоких значений факторов, т. е. доминирующими личностными характеристиками являются: 1. Собранность и конкретность (фактор В); 2. Терпимость (фактор L); и 3. Консерватизм (фактор Q₁); а также среди отрицательных пиков преобладает эмоциональная нестабильность (фактор С). Такое качественное сходство усредненных личностных профилей пациентов двух экспериментальных групп может свидетельствовать о его специфичности для людей, нуждающихся в трансплантации органов.

Диаграмма 1

Усредненные личностные профили в стенах пациентов
2-х экспериментальных групп

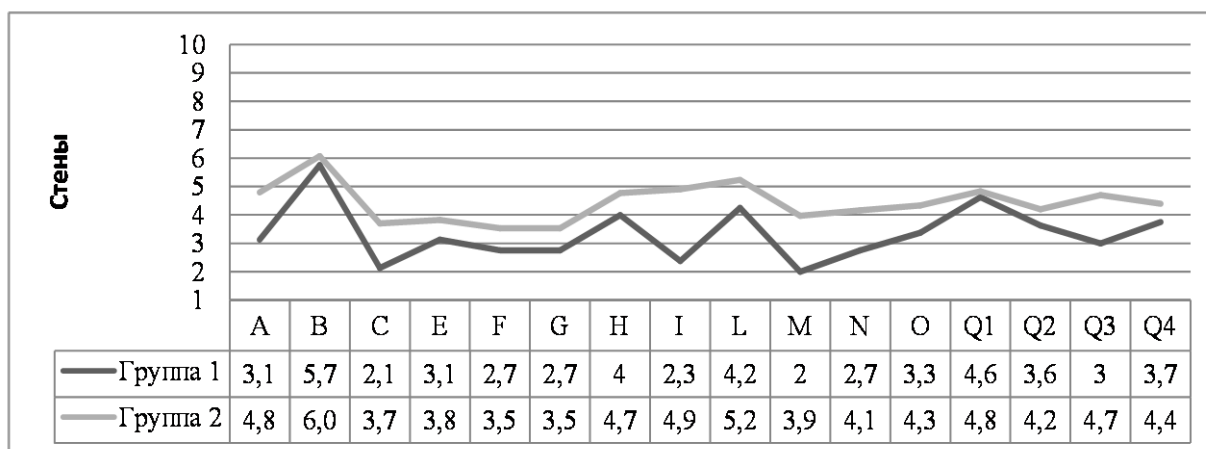


Таблица 2

Усредненный тип личностного профиля пациентов

Экспериментальные группы (N=53)	Профиль пациентов	
	Высокие показатели факторов	Низкие показатели факторов
1. Трансплантация доли печени (N=23)	BLQ ₁	СМІ
2. Трансплантация почки (N=30)	BLQ ₁	CFG

Отличия в усредненном личностном профиле пациентов 2-х экспериментальных групп с различным характером заболеваний органов по параметру ПВР соответствуют особенностям ситуации необходимости трансплантации. Для пациентов 1-ой экспериментальной группы свойственна практичность и тщательность (фактор М), а также жесткость и мужественность (фактор І) в условиях наличия заболевания с ПВР, не совместимого с жизнью. Пациенты 2-ой группы имеют опыт пребывания на диализе, который, с одной стороны, нередко переносится субъективно тяжело, но, с другой стороны, позволяет более безответственно относиться к ограничениям диеты, нарушение которых по сравнению с посттрансплантационными может быть не так рискованно для жизни. Они оказываются более пессимистичными в восприятии действительности (фактор F), при этом импульсивными и подверженными влиянию обстоятельств (фактор G).

Качественный анализ напряженности копинг-стратегий показал, что заболевание с ПВР предъявляет к личности больного повышенные требования по адаптации к такой экстремальной ситуации: в группе пациентов с трансплантацией доли печени значимо напряженнее оказывается копинг самоконтроля ($U=231$ при $p<0,05$), становясь ближе к дезадаптивному уровню. При исследовании внутригрупповых различий в уровне копинговых стратегий до и после операции в 1-ой экспериментальной группе обнаруживается значимое снижение напряженности для копингов самоконтроля ($U=36,5$ при $p<0,05$), конфронтации ($U=34$ при $p<0,05$) и плани-

руемого разрешения ($U=35,5$ при $p<0,05$). Снижение уровня напряженности стратегий после операции с ПВР-характером происходит в связи с разрешением вопроса о ее успешности, остро стоящим перед пациентами в предтрансплантационном периоде. У пациентов 2-ой экспериментальной группы, наоборот, происходит значимое увеличение напряжения для двух копингов: принятия ответственности ($U=67,5$ при $p<0,05$) и дистанцирования ($U=71$ при $p<0,05$) после операции, которая совершается в целях повышения качества жизни больных по сравнению с лечением почечной дисфункции диализом. До операции, с одной стороны, в жизни пациентов процедура диализа занимает значительное количество времени в неделю, однако, с другой стороны, позволяет не так строго соблюдать диету, как после операции, когда нарушение диеты и других назначений может являться прямой угрозой жизни трансплантата.

При внутригрупповом сравнении до и после операции по трансплантации органов в обеих группах выявляется тенденция к повышению уровня алекситимии после трансплантации ($p>0,05$), обнаруживая его связь с перенесенной сложнейшей хирургической операцией, но только у пациентов первой экспериментальной группы с ПВР эта разница становится достоверной ($U=23$ при $p<0,05$). Данные согласуются с результатами исследований выраженности алекситимии в личностном профиле онкологических больных, для которых оказывается характерен высокий уровень алекситимии [4]. Исходя из этого, можно предположить, что у транс-

планированных пациентов, как и вообще больных с хронической соматической патологией, в особенности с ПВР, она является вторичной и связана со специфическим телесным опытом, а также неспособностью собственного активного вмешательства и влияния на жизненные обстоятельства [6; 7; 17]. Общей чертой заболеваний с ПВР является неопределенность исхода ситуации и тревожное ожидание личностью грядущих событий. Такую ситуацию пациент не может сам разрешить, поскольку ее исход ему неподвластен, и он начинает чувствовать безысходность ситуации и переживать свою беспомощность.

Корреляция алекситимии с депрессией ($r=0,314$ при $p<0,05$), которая подтверждается также данными других исследований [11], эмоциональной напряженностью и настороженностью (фактор L в тесте Кеттелла) ($r=0,412$ при $p<0,05$), а также пассивной стратегией избегания ($r=0,376$ при $p<0,05$), указывает на дезадаптивность такой приспособительной личностной реакции в отношении жизнеугрожающей сложнейшей хирургической операции.

Выводы

1. В личности людей, нуждающихся в трансплантации органов, вне зависимости от вида пересаживаемого органа, обнаруживаются сходные психологические особенности, являющиеся компенсаторными и необходимыми для того, чтобы пережить операции. Они связаны с заострением личностных черт в сторону большей конкретности, терпимости и конформизма.

2. При ПВР заболевания у пациентов обнаруживаются следующие личностные особенности: замкнутость, практичность, жесткость и сдержанность, тенденция к подавлению эмоций и соматизации депрессивного аффекта; чрезмерное обращение к копинг-стратегиям, направленным на самообладание; повышение уровня алекситимии.

3. Проведение трансплантации в целях улучшения качества жизни возвращает ответственность за свою жизнь пациентам после операции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988. – 301 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – Т 3. М., 1983. – 368 с.
3. Жияев А.Г. Психотропные препараты в лечении соматических заболеваний, резистентных к традиционной терапии : дис... докт. мед. наук. – М., 1999. – 368 с.
4. Касимова Л.Н., Илюхина Т.В. Результаты психопатологического и психологического исследования онкологических больных // Псих. расстройств в общей медицине. – 2007. – № 3 – С. 71-74.
5. Квасенко А.В., Зубарев Ю.Г. Психология больного. – Л., 1980. – 184 с.
6. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. – М., 1987. – 168 с.
7. Провоторов В.М., Крутько В.Н., Будневский А.В. и др. Особенности психологического статуса больных бронхиальной астмой с алекситимией // Пульмонология. – 2000. – № 3. – С. 30-35.
8. Саймонтон К., Саймонтон С. Психотерапия рака. – СПб., 2001. – 288 с.
9. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М., 2002. – 287 с.
10. Шестопалова Л.Ф. Нарушения высших психических функций и личности у больных с различными формами сосудистых заболеваний головного мозга: Автореф. дис. ...докт. психолог. наук. – Киев, 1993. – 49 с.
11. Berenbaum H., Irvin S. Alexithymia, anger, and interpersonal behavior. *Psychother Psychosom*, 1996. 65: 4: 203-208.
12. Danovitch G.M. Handbook of Kidney Transplantation. Publisher: Lippincott Williams Wilkins; 5th edition, 2010.
13. DiMartini A.F., Crone C., Fireman M., Dew M.A. Psychiatric aspects of organ transplantation in critical care // *Crit Care Clin*. 2008 October; 24(4): 949-x.
14. Feurer I.D., Russell R.T., Pinson C.W. Incorporating quality of life and patient satisfaction measures into a transplant outcomes assessment program: technical and practical considerations. *Progress in Transplantation*, 2007; 17(2): 121-8.
15. Giese-Davis J., Koopman C., Butler L.D., Classen C., Cordova M., Fobair P., Benson J., Kraemer H.C., Spiegel D. Change in emotion-regulation strategy for women with metastatic breast cancer following supportive-expressive group therapy // *J Consult Clin Psychol.*, 2002. 70 (4): 916-25.
16. Giese-Davis J., Sephton S.E., Abercrombie H., Duran R.E.F., Spiegel D. Repression is associated with a flattening of diurnal cortisol rhythm in women with metastatic breast cancer // *Health Psychology*, 2004. 23(6): 645-650.
17. Parker J.D., Taylor G.J., Bagby R.M. Alexithymia: relationship with ego defense and coping styles // *Compr. Psychiat.* – 1998. – Vol. 39. – № 2. – P. 91-98.

УДК 159.9

Негрий В.А.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

V. Negrii

Moscow State University named after M.V. Lomonosov

PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS IN INDIVIDUALS OF DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

Аннотация. В статье анализируется проблема феномена психологической защиты, которая рассматривается как совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихического индивида. Представлены результаты исследования особенностей защитных механизмов личности у людей с разным уровнем образования. Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между полами. Произведена факторизация пространства защитных механизмов. Выделены основные типы профилей по факторам защитных механизмов личности.

Ключевые слова: образование, психологическая защита, защитные механизмы личности.

Abstract. This article analyzes the problem of psychological defense phenomenon. Psychological defense is considered to be a combination of actions aimed at reduction or elimination of any change threatening a biopsychic individual's wholeness and stability. The article presents the research results of personality's defense mechanisms, people of different educational levels being taken as objects of the research. There is a difference in the distribution of protective mechanisms between the sexes. The author has done the factorization of space for defense mechanisms. The main types of profiles based on the individual's defense mechanism factors are identified.

Key words: education, psychological defense, defense mechanisms.

Тема психологической защиты поднималась психологами не раз, особенно в рамках учений о бессознательном в психоанализе. Этот вопрос был хорошо изучен в отечественной и зарубежной психологии, но не в связи с проблемами, касающимися обучения. Целенаправленное формирование познавательной деятельности и условий, обеспечивающее оптимальный развивающий эффект обучения, – одна из главных задач педагогической психологии. На их фоне неизбежно встаёт вопрос об индивидуальных особенностях обучающихся. Учёт этих особенностей позволяет адекватно организовывать учебную деятельность и тем самым влияет на её успешность.

В данной статье исследуется выраженность и соотношение защитных механизмов личности у людей с разным уровнем образования. Защитные механизмы личности определяются как совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего биопсихической цельности и устойчивости индивида [12, с. 66-67]. Они могут как способствовать развитию и устойчивости личности, так и приводить к дезорганизации и дезадаптации в зависимости от их внутренней структуры, динамичности, уровня культурно-символической и социальной опосредованности и их зрелости [12, с. 67]. Они влияют на все стороны психики, стремясь сохранить комфортный способ существования и его неизменность. Обучение представляет собой процесс, приводящий к изменениям в психике учащегося, поэтому есть основание предположить, что функционирование защитных механизмов непременно оказывает влияние на обучение. Следовательно, необходимость исследовать

дования обусловлена, с одной стороны, запросами практики, требующей дальнейшего совершенствования системы образования, с другой стороны, насущной потребностью понять и обосновать индивидуальные особенности в личности обучающегося [6; 7; 8].

Цель исследования состоит в изучении выраженности и соотношении защитных механизмов личности у старших школьников, учащихся высшей школы и людей с высшим образованием.

В исследовании принимали участие 104 испытуемых в возрасте от 16 до 57 лет: 35 школьников, 38 студентов, 31 человек, имеющих высшее образование. Из них 45 мужчин и 59 женщин.

Теоретико-методологическую базу составили современные психоаналитические подходы к исследованию защитных механизмов личности (Р.М. Грановская [2], Е.Т. Соколова [12], Н. Мак-Вильямс [5], С. Джонсон [3], Х. Томэ., Х. Кэхеле [13; 14] и др.) и принцип ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Исследование проводилось с помощью методики «ЗМЛО», разработанной В.А. Негрий и Д.А. Титковым [9; 10; 11]. Значения представлены в линейных шкалах, рассчитанных с использованием теоретических значений математического ожидания и стандартного отклонения, чтобы сохранить показатель количества положительных ответов по каждой шкале.

Данный опросник состоит из 25 шкал (защитные механизмы личности – ЗМЛ [4, с. 10-12, 19-20; 5, с. 130-191]: примитивная изоляция, отрицание, всемогущий контроль, примитивная идеализация, обесценивание, проекция [4, с. 43-47], интроекция [4, с. 14-15], расщепление, компартаментализация, диссоциация [4, с. 50-52], репрессия [4, с. 6-9], регрессия [4, с. 54-55], изоляция, интеллектуализация [4, с. 12-13], рационализация [4, с. 52-53], морализация, аннулирование, поворот против себя, смещение, реверсия,

реактивное образование, идентификация, отреагирование, сексуализация, сублимация [4, с. 65-67]) и 2 служебных – шкала лжи и шкала неуверенности (ответы «не уверен»). Каждая шкала включает 5-6 утверждений на каждый ЗМЛ. Всего 133 утверждений. Для ответов применяется шкала Лайкерта с 5 градациями. Примерное время заполнения опросника – 18-25 минут. Для проведения исследования использовался сервисный модуль для создания многомерных опросников системы HT-line [ht-line.ru], предоставленный профессором А.Г. Шмелевым, научным руководителем лаборатории психометрики и тестологии «Human Technologies». После окончания заполнения опросника испытуемому предлагается краткая обратная связь по выявленному профилю защитных механизмов.

Полученные в ходе исследования данные обрабатывались с помощью систем IBM SPSS и Microsoft Excel.

В качестве основы исследовательской работы были выдвинуты следующие гипотезы.

1. Есть различия в распределении защитных механизмов личности у старших школьников, учащихся вузов и людей с высшим образованием.

2. Существует некоторое ограниченное количество типичных профилей защитных механизмов личности, и они могут быть выделены и описаны.

3. Размерность пространства защитных механизмов личности может быть сокращена, могут быть выделены основные факторы защитных механизмов личности.

На первом этапе исследования были получены средние значения ЗМЛ по выборке. Средние значения представлены на рис. 1.

Из графика видно, что, по результатам опросника ЗМЛО, наиболее выраженными в среднем являются защитные механизмы «интроекция», «регрессия», «рационализация», «реверсия», «идентификация», «отреагирование», «сублимация», а наименее выраженными – «диссоциация» и «сексуализация». Такие данные по всей выборке можно объяснить тем, что вопросы, связанные с не-

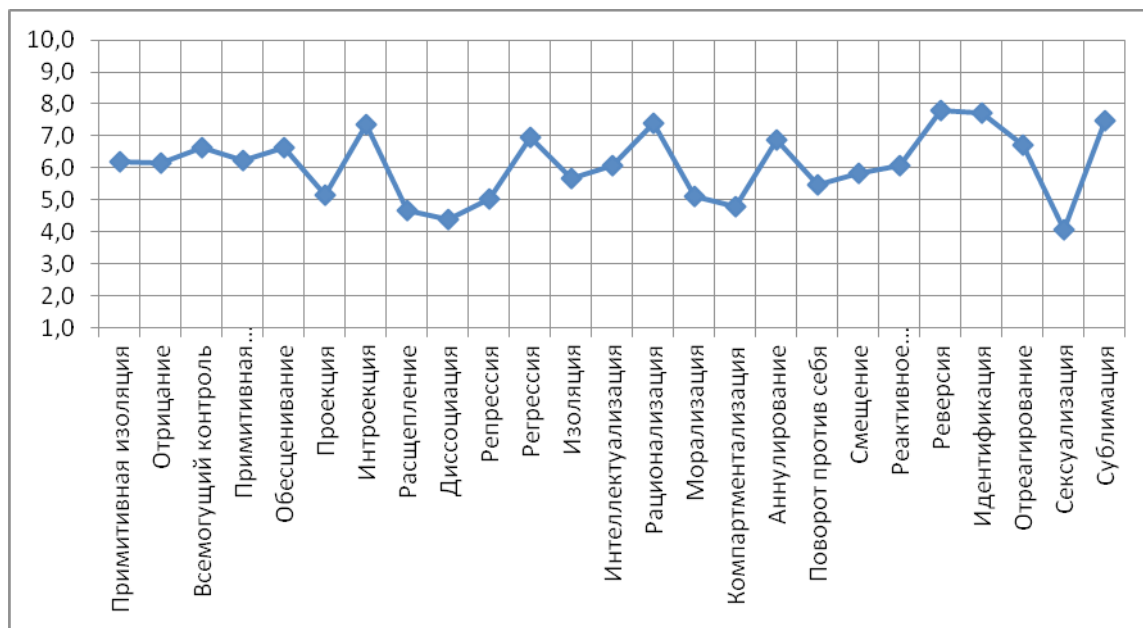


Рис. 1. Средние значения ЗМЛ по выборке

которыми защитными механизмами, оказываются более социально желательными, чем другие. Защитные механизмы «реверсия» и «сублимация» являются социально одобряемым способом преодоления неприятных переживаний в современном обществе. Они основаны на проявлении помощи и поддержки другим людям и творческой деятельности. Такие защитные механизмы, как «диссоциация» и «сексуализация», наименее ярко выражены по всей выборке испытуемых, так как близки к патологическим процессам и редко встречаются в норме. Стоит уточнить, что речь здесь идет не о том, что испытуемые заполняли опросник неискренне, руководствуясь соображениями социальной желательности, а о том, что они действительно используют данный тип защиты, потому что это социально одобряемый способ действия.

Для выявления различий в выраженности ЗМЛ у людей разного пола было проведено сравнение выборок с помощью t-критерия и критерия Манна-Уитни. На уровне значимости $p < 0,05$ различия между мужской и женской подвыборками выявлены по следующим ЗМЛ: «примитивная изоляция» ($p_t = 0,027$; $p_u = 0,029$), «примитивная идеализация»

($p_t = 0,054$; $p_u = 0,046$), «регрессия» ($p_t = 0,009$; $p_u = 0,005$), «изоляция» ($p_t < 0,001$; $p_u < 0,001$), «интеллектуализация» ($p_t = 0,008$; $p_u = 0,006$), «рационализация» ($p_t = 0,011$; $p_u = 0,023$), «сексуализация» ($p_t = 0,015$; $p_u = 0,011$). На рис. 2 представлен график средних значений ЗМЛ по указанным подвыборкам.

Таким образом, учитывая данные дисперсионного анализа на уровне значимости $p \approx 0,05$, можно заключить следующие:

1. Женщины более склонны использовать ЗМЛ «примитивная изоляция», чем мужчины. Это проявляется в том, что женщины скорее предрасположены полностью игнорировать проблемы, уходя в фантазирование. Это согласуется с распространенным представлением о том, что мужчины скорее деятельны, а женщины – более мечтательны [1].

2. Женщины также чаще используют ЗМЛ «примитивная идеализация», чем мужчины. Таким образом, женщины более склонны доверять людям, передавать другим ответственность за свою жизнь и менее склонны утверждать свою независимость.

3. Женщинам также свойственно использовать ЗМЛ «регрессия», чем мужчинам.

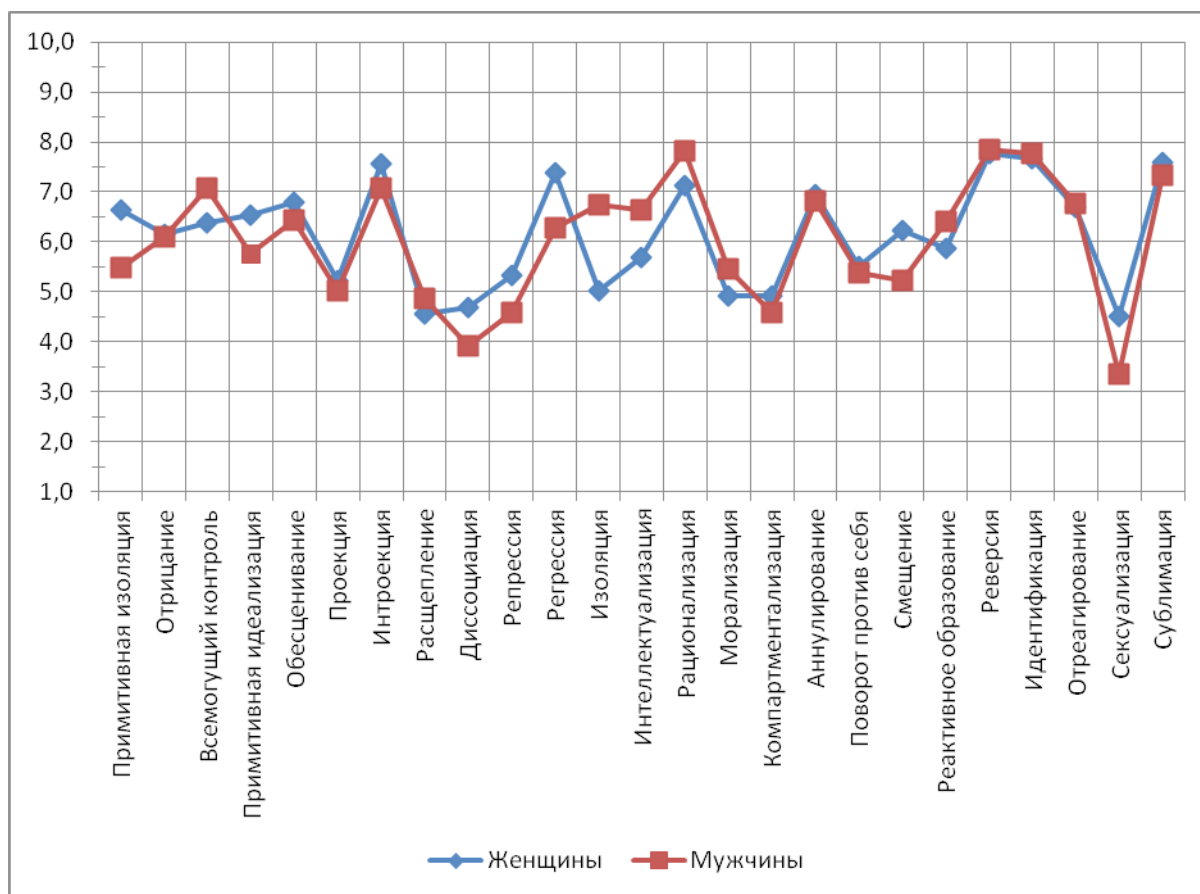


Рис. 2. Распределение средних значений ЗМЛ для женщин и мужчин

Этот механизм защиты проявляется в возврате к ранним привычкам или инфантильным формам поведения: плач, ребячество, физическая агрессия и т. п. Такое расхождение может быть объяснено принятыми в обществе установками относительно полового поведения.

4. Женщины чаще мужчин используют ЗМЛ «сексуализация», которая проявляется в бессознательном стремлении объяснять свои успехи и неудачи через собственную сексуальную привлекательность.

5. Мужчины чаще используют такие механизмы защиты, как «интеллектуализация» и «рационализация», чем женщины. Эти механизмы характеризуются тем, что переживания аффекта отделяются от интеллекта и происходит замена переживания актуального чувства рассуждением о нем. Таким образом, проявление эмоций исключается,

заменяясь на спокойное рассудительное поведение.

Для выявления различий в выраженности ЗМЛ у людей с разным образовательным статусом (школьники, студенты, люди с высшим образованием) был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Критерий Ливиня для всех признаков (ЗМЛ) указывает на гомогенность дисперсии, следовательно, применение ANOVA оправдано.

На уровне значимости $p < 0,05$ различия наблюдаются по следующим ЗМЛ: «всепоглотительный контроль» ($p = 0,008$), «отреагирование» ($p = 0,009$). Для ЗМЛ «интроекция» — $p = 0,063$, что не позволяет принять различие по этому фактору как значимое, тем не менее его можно рассмотреть, предполагая, что на больших выборках оно достигнет уровня значимого. Для наглядности на рис. 3 представлен график средних значений для указанных подвыборок.

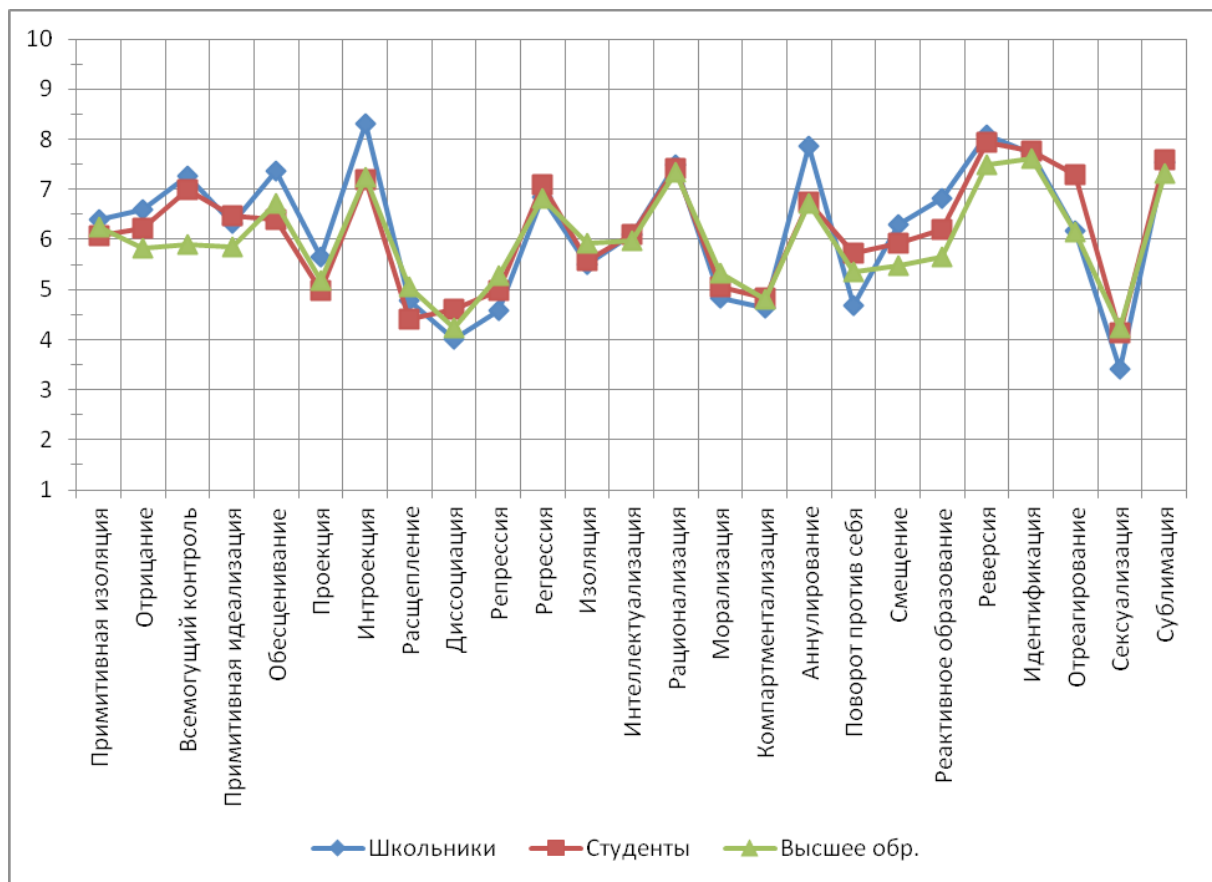


Рис. 3. Распределение средних значений ЗМЛ для школьников, студентов и лиц с высшим образованием

Учитывая данные дисперсионного анализа, можно заключить на уровне значимости $p \approx 0,05$ следующее:

1. Люди с высшим образованием реже используют ЗМЛ «всемогущий контроль», чем школьники и студенты. Таким образом, люди с высшим образованием не берут на себя всю ответственность за происходящее и не склонны интерпретировать события как обусловленные собственным неограниченным влиянием и властью.

2. Школьники чаще используют ЗМЛ «интроекция», чем студенты и люди с высшим образованием. Этот механизм защиты характеризуется тем, что человек интроецирует какой-либо объект и его репрезентация становится частью его собственной идентичности. Такие люди легко перенимают чужое мнение, принимая его затем за свое собственное, они легко вну-

шаемы и могут стать жертвами манипуляторов.

3. Студенты более склонны к использованию ЗМЛ «отреагирование», чем школьники и люди с высшим образованием. Механизм защиты «отреагирование» обусловлен бессознательной потребностью справиться с тревогой через активные действия.

Следующим шагом исследования была проверка приемлемости применения к имеющимся данным процедуры факторного анализа (табл. 1).

Согласно критерию сферичности Бартлетта, было отклонено предположение о том, что корреляционная матрица является единичной. Приближенное значение статистики равно 807,954 с 300 степенями свободы, она значима на уровне $p < 0,001$.

Высокое значение статистики КМО ($0,535 > 0,5$) указывает на то, что факторный

анализ целесообразен для имеющихся данных. Принимается решение о приемлемости факторного анализа для данной матрицы корреляций (табл. 2).

Таблица 1

Мера адекватности и критерий Бартлетта

Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина.		0,535
Критерий сферичности Бартлетта	Прибл. хи-квадрат	807,954
	ст.св.	300
	Знч.	0,000

Таблица 2

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	4,970	19,880	19,880
2	2,934	11,735	31,614
3	2,650	10,601	42,215
4	1,834	7,338	49,552
5	1,477	5,908	55,461
6	1,276	5,103	60,563
7	1,138	4,550	65,113
8	1,034	4,137	69,250
9	,951	3,802	73,052
10	...	...	...

На основе критериев Кайзера и каменной осыпи, рассмотрения общностей, анализа остаточной матрицы корреляций и критерия интерпретируемости в качестве конечного выбрано 7-мерное факторное решение. Их содержательная интерпретация позволяет сделать следующие выводы:

– 1-й фактор, включающий ЗМЛ «обесценивание», «проекция», «расщепление», «компарментализация», отражает такие защитные реакции, как бессознательное деление мира на «черное и белое», биполярность взглядов, оценочное суждение, и может характеризоваться в целом как оборонительно-недоверчивое поведение;

– 2-й фактор, включающий ЗМЛ «примитивная изоляция», «репрессия», «идентификация», «отреагирование», «сексуализация», «регрессия», проявляется в фантазировании и стремлении походить на кого-то, быть привлекательным;

– 3-й фактор включает ЗМЛ «интроекцию», «аннулирование», «реверсию» и проявляется в виде совладания с негативными переживаниями путем активного социально желательного поведения;

– 4-й фактор включает ЗМЛ «изоляцию», «интеллектуализацию», «морализацию», «реактивное образование»; такой тип защит характеризуется изолированностью аффективных переживаний от когнитивного компонента, такие люди рассудительны, но мало эмоциональны;

– 5-й фактор включает ЗМЛ «диссоциацию», «поворот против себя», «смещение» и проявляется в стремлении дистанцироваться от негативных переживаний путем перенаправления их от объекта тревоги на другой: либо от внутреннего вовне, либо с внешнего вовнутрь;

– 6-й фактор включает ЗМЛ «отрицание», «всемогущий контроль», «примитивную идеализацию» и проявляется в отрицании человеком своих проблем и склонности его к магическому мышлению о всемогуществе своем или некого защитника (или «спасительной силы»);

– 7-й фактор включает ЗМЛ «рационализацию», «сублимацию» и характеризуется активной творческой позицией человека по отношению к своей тревоге на уровне непосредственного опыта.

Для выявления различий в выраженности факторов ЗМЛ у людей разного пола было проведено сравнение выборок с помощью t-критерия и критерия Манна-Уитни (в силу того, что дисперсия по одному из факторов – фактор 7 – по критерию Ливиня была оценена как негомогенная). На уровне значимости $p < 0,05$ выявлены различия между мужской и женской подвыборками по фактору 2 ($p_t = 0,023$; $p_U = 0,013$) и фактору 4 ($p_t = 0,001$; $p_U = 0,006$):

– женщины более склонны к использованию защит, входящих в фактор 2, чем мужчины;

– мужчины более склонны к использованию защит, входящих в фактор 4, чем женщины.

Для выявления различий в выраженности факторов ЗМЛ у людей с разным образовательным статусом (школьники, студенты, люди с высшим образованием) был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Так как по критерию Ливиня дисперсия по фактору 5 была оценена как негомогенная, было проведено также сравнение выборок по критерию Краскела-Уоллеса. На уровне значимости $p < 0,05$ различие наблюдается по фактору 3 ($p_{ANOVA} = 0,05$; $p_H = 0,039$). Таким образом, школьники более склонны к использованию защит, входящих в фактор 3, чем люди с высшим образованием и студенты.

Можно также учесть и различие по фактору 6 ($p_{ANOVA} = 0,089$; $p_H = 0,097$), предполагая, что на больших выборках оно достигнет уровня значимого: люди с высшим образованием менее склонны использовать защиты, входящие в фактор 6, чем школьники и студенты.

С целью определения типичных профилей факторов ЗМЛ производилось дальнейшее преобразование данных методом иерархического кластерного анализа. Было выявлено три типа групп, которые могут быть представлены как типичные профили факторов ЗМЛ.

Испытуемые, вошедшие в группу I, отличаются низкими значениями по факторам 1 и 5 и высокими – по факторам 3 и 7.

Испытуемые, вошедшие в группу II, отличаются отсутствием ярких акцентуаций по факторам и относительно высоким значением по фактору 5.

Испытуемые, вошедшие в группу III, отличаются высоким значением по фактору 4 и относительно низким по 2 и 3 факторам.

Результаты проведенного исследования подтверждают справедливость выдвинутых гипотез и позволяют сделать следующие выводы.

1. Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между полами. Женщины чаще мужчин используют ЗМЛ «примитивная изоляция», «примитивная идеализация», «регрессия» и «сексуализация». Мужчины более склонны использовать ЗМЛ «изоляция», «интеллектуализация» и «рационализация».

2. Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между людьми с разным образовательным статусом. Люди с высшим образованием реже используют ЗМЛ «всемогущий контроль», чем школьники и студенты. Школьники чаще используют ЗМЛ «интроекция», чем студенты и люди с высшим образованием. Студенты более склонны использовать ЗМЛ «отреагирование», чем школьники и люди с высшим образованием.

3. Произведена факторизация пространства защитных механизмов. Выделено семь факторов.

4. Выделены основные три типа профилей по факторам ЗМЛ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бёрн Ш.М. Гендерная психология. – СПб., 2004. – 320 с.
2. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб., 2010. – 476 с.
3. Джонсон С.М. Психотерапия характера. Практическое руководство. – М., 2001. – 355 с.
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М., 1996. – 623 с.
5. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание личности в клиническом процессе. – М., 2007. – 335 с.
6. Негрий В.А. Феномен сопротивления обучению // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева. – 2010. – № 9. – С. 91-92.
7. Негрий В.А. Проблема феномена сопротивления обучению // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2010» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев, А.В. Андриянов. – М., 2010. 1 электрон.-опт. диск (CD-ROM).
8. Негрий В.А. Психологические проблемы сопротивления в обучении // Материалы V Съезда Российского психологического сообщества. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. 1 электрон.-опт. диск (CD-ROM).

9. Негрий В.А., Титков Д.А. Роль защитных механизмов личности в обучении // Материалы Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «ЛОМОНОСОВ-2012». Секция «Психология». Подсекция «Психология образования: проблемы и перспективы». Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 9-13 апреля 2011 г. / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев, А.В. Андриянов. [Эл. ресурс] – М., 2012. 1 электрон.-опт. диск (CD-ROM).
10. Негрий В.А. Влияние защитных механизмов на обучение // Материалы XI Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Молодые учёные – нашей новой школе». – М., 2012. – С. 270-271.
11. Негрий В.А., Титков Д.А. Защитные механизмы личности как фактор сопротивления обучению // Материалы международной межвузовской научно-практической конференции молодых учёных «Психология XXI века». Секция: Педагогическая и возрастная психология. Санкт-Петербург. – СПбГУ, 26-28 апреля 2012 г. // Под науч. ред. О.Ю. Щелковой – СПб., 2012. – С. 277-278.
12. Соколова Е.Т. Феномен психологической защиты // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 66-79.
13. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ: в 2 т. – Т. 1. Теория. – М., 1996. – 576 с.
14. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ: в 2 т. – Т. 2. Практика. – М., 1996. – 776 с.

УДК 159.9

Старостина Ю.А.

*Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова*

МАТЕРИНСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ РЕБЕНКА КАК ОСНОВА СТРЕМЛЕНИЯ К ЕГО ФОРСИРОВАНИЮ

Y. Starostina

Lomonosov Moscow State University

MOTHERS' NOTION ABOUT THE CHILD'S DEVELOPMENT AS A BASIS OF THEIR URGE TOWARDS ITS FORCING

Аннотация. Статья посвящена изучению представлений современных матерей о темпах развития ребенка раннего и дошкольного возраста. В статье делается акцент на стремлении матерей к форсированию развития ребенка, которое подразумевает под собой ускорение развития за счет овладения ребенком навыками и приобретения качеств, характерных для детей старшего возраста. Значительная часть выборки имеет представления о более ранних сроках развития ребенка, чем принятые в возрастной психологии, что влияет на его воспитание и образование.

Ключевые слова: представления матерей о нормах развития ребенка, дошкольный возраст, форсирование развития ребенка.

Abstract. The article is devoted to the study of modern mothers' notion about the pace of pre-schoolers' development. The article emphasises mothers' urge towards forcing a preschooler's development, which is implied as acceleration of the development of a child at the expense of acquiring skill and qualities peculiar for elder children. Considerable proportion of samples has the notion of earlier development of a child than it is accepted in developmental psychology.

Key words: mothers' notion about a child's development, preschool age, forcing a child's development.

В современном мире в связи с развитием компьютерных технологий и сети Интернет количество информации стремительно возрастает. Существует множество доступных пособий и различной литературы для родителей о воспитании и детском развитии, но подчас представленная в них информация является неполной или противоречивой. С общим возрастанием темпов жизни всё более явно проявляются идеи форсирования, ускорения темпов развития ребенка. Уже можно говорить о тенденции к скользязации школьного образования, когда в некоторой степени стираются границы между дошкольным и начальным школьным обучением [5]. Возрастная психология располагает данными, позволяющими описать нормативное развитие ребенка [1; 2; 3; 4], но что знают о них современные родители?

Цель работы заключалась в изучении представлений матерей о нормативном содержании возрастного развития ребенка раннего и дошкольного возраста.

Наша **гипотеза** состояла в предположении, что стремление к форсированию развития ребенка может быть связано с неадекватными родительскими представлениями о темпах и особенностях его развития.

Было опрошено 90 матерей детей раннего и дошкольного возраста. Средний возраст по выборке – 26 лет, наиболее часто встречающийся возраст матерей (мода) – 24 года. 91% женщин имеют высшее образование, у 83% есть дети до 3 лет включительно. Исследуемым женщинам был предложен авторский опросник, в котором содержатся вопросы, касающиеся темпов и норм развития ребенка, как сенсо-моторного (когда начинает сидеть, ходить и т. д.), так и личностного (когда начинает использовать местоимение «Я», подчиняться правилам и т. д.) Также задавался вопрос о том, когда они планируют начинать или уже начали обучение своего ребенка.

Оказалось, что абсолютное большинство женщин для консультации по вопросам развития собственного ребенка обращаются к специальной литературе (книгам по воспитанию и обучению) – 65%, а также к

«собственной интуиции» (63% выборки) и «советам родственников» (63% выборки). Популярностью пользуются и советы врачей – 54%. Психологи и педагоги являются источником помощи значительно реже – 32% и 21% ответов соответственно. Интернет-сайты и форумы занимают промежуточную позицию – 40%. По-видимому, основные источники получения информации о развитии ребенка, о решении проблем в его воспитании остаются теми же, что и 20-30 лет назад.

Подавляющее большинство матерей (92,2%) говорит о том, что уже используют или будут использовать компьютерные технологии в развитии ребенка; 32,2% предлагают начинать до 3 лет. Обучение чтению, счету и письму до 3 лет включительно планируют начать (или уже делают это) 39%, 72% и 20% матерей соответственно. При этом отдавать в школу ребенка позже 7 лет планируют 88% матерей, то есть матери склонны всё-таки откладывать начало школьного обучения. Возникает закономерный вопрос, зачем же начинать обучение основным учебным навыкам так рано?

Что же касается тенденций к форсированию развития ребенка, то 35,6% матерей прямо утверждают, что хотят, чтобы их ребенок развивался быстрее, чем его сверстники и для этого специально занимаются с ним. Под термином «форсирование развития» мы понимаем стремление родителей ускорить развитие ребенка, возможно, за счет более раннего перехода ребенка на последующую возрастную ступень путем специально организованных занятий они стараются достичь появления у ребенка определенных качеств или видов деятельности, характерных для детей старшего возраста [6]. Анализ ответов на вопросы опросника позволил выделить несколько причин, по которым матери стремятся ускорить развитие собственного ребенка:

1. *Создание условий для развития интеллекта ребенка* – 34,5% ответов («Считаю, что подобными навыками я больше развиваю способность ребенка учиться, думать»; «Хочу, чтобы ребенок был развит, умный»).

2. *Собственные амбиции* – 18,5% ответов («я буду гордиться его успехами»; «глупое желание похвастаться перед другими»).

3. *Ценность успеха* (создание условий, обеспечивающих успешность ребенка в будущем) – 18,5% матерей утверждают, что интенсивное развитие ребенка необходимо для его успешности в будущей жизни («Чтобы в будущем сын был широко и всесторонне развитым человеком, чтобы многого добился».).

4. *Соответствие популярным тенденциям раннего развития* – 18,5% ответов («Читала, что раннее развитие очень важно»; «В наше прогрессивное время не развивать ребенка никак нельзя!»).

5. *Высокие требования при поступлении в школу* – 6% ответов. Приведем развернутую цитату матери 4-летней девочки: «Современная школа – та, что лучше, – ждет к себе и позволяет брать в первые классы уже хорошо читающих, пишущих и даже знающих азы иностранного языка детей. И мне, конечно, хочется, чтобы ребенок пошел в хорошую школу, только не затем, чтобы много учиться в ней, а чтобы пребывать в среде интеллектуально сильных сверстников из благополучных семей и учителей, прошедших строгий кадровый отбор на престижное и соответственно оплачиваемое место работы».

Таким образом, мы можем выделить 2 группы факторов, влияющих на стремление матерей форсировать развитие их ребенка, а именно: личностные особенности матери (амбиции и ценность успеха) и современные жизненные реалии (распространенность идей раннего развития, высокие требования при поступлении в начальную школу).

Остановимся на представлениях матерей об основных вехах развития ребенка. Если говорить о сенсо-моторном развитии, то представления обследованных матерей в целом близки к норме: более 70% матерей указывают нормативный диапазон для времени начала сидения (6-8 мес) и самостоятельной ходьбы (10-12 мес).

В представлениях о развитии познавательной сферы ребенка необходимо отме-

тить следующие моменты. В границы нормы речевого развития (первые слова – 9-12 месяцев, первые предложения из 3-4 слов – 2 года) попали ответы только 55% матерей. В то же время более 30% опрошенных женщин ориентируются на более ранние сроки. О нормативном возникновении вопроса «Почему?» в 2,5-3 года говорят 73% матерей. Мы видим, что существует определенная тенденция к завышенным ожиданиям в сфере развития речи в представлениях обследуемых матерей вне зависимости от того, заявляют они о стремлении к форсированию развития ребенка или нет (не обнаружено статистически значимых различий по группам по критерию U Манна-Уитни).

В области приобретения первичных навыков самообслуживания (есть самостоятельно ложкой и приучение к горшку) тоже фиксируется некоторое опережение – 41% и 42% матерей соответственно предполагают, что эти навыки приобретаются до 1,5 лет.

В сфере личностного и социального развития были получены интересные результаты. Только 46% матерей указывают, что комплекс оживления у младенца появляется в период от 1,5 до 2,5 месяцев. 40% матерей утверждают, что он появляется после 3 месяцев, что является скорее запаздыванием, согласно нормативным данным [1; 2; 3; 4]. То есть можно предположить, что обследуемые матери меньше внимания уделяют эмоциональной сфере ребенка, меньше о ней знают, в отличие от интеллектуальной сферы. Более информативными показателями успешного развития ребенка для них, видимо, предстают достижения в моторной и познавательной сферах.

В то же время об употреблении местоимения «Я» до 2 лет говорят 69% матерей, интересе к сверстнику для совместной игры до 2 лет отмечают 52% опрошенных, что является безусловным опережением нормы. Если говорить о произвольности как о возможности подчиняться правилам и контролировать свое поведение, то 52% матерей отмечают, что ребенок обладает этими качествами уже до 3,5 лет. Еще раньше по представлениям

опрошенных женщин он учится понимать свои чувства и желания – 75% считают, что ребенок способен на это до 3 лет.

Родители считают, что ребенок раннего возраста уже способен заниматься в группе детей, усваивать сложные понятия, обучаться письму, счету, иностранному языку и чтению. О потенциальной возможности получения проучебных навыков до 3 лет говорит значительная доля обследованных матерей: о чтении до 3 лет – 32%, счете до 3 лет – 63%, письме до 3 лет – 13%.

В целом показатели женщин, отмечающих свое стремление к форсированию развития ребенка, статистически значимо не отличаются от показателей остальных женщин. Единственное отличие: женщины, декларирующие стремление к форсированию развития ребенка, отмечают более ранние сроки начала обучения своих детей чтению ($p=0,014$ по критерию U Манна-Уитни для двух независимых выборок).

Таким образом, мы можем сделать вывод: значительная часть выборки ориентируется на более ранние, чем в принятые в научной психологии, сроки развития ребенка. Эти представления, в свою очередь, могут повлиять на особенности его воспитания и обучения, определяемые родителями. Возможно, именно с этими неадекватными, значительно опережающими представлениями о нормах

познавательного и личностного развития и связано стремление к форсированию развития ребенка.

Перспективами данного исследования являются более детальное изучение личностных особенностей и мотивационной сферы матерей, стремящихся к форсированию развития ребенка, а также особенностей эмоциональной и интеллектуальной сфер их детей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход к консультированию детей и подростков. – М., 2007. – 480 с
2. Казьмин А.М., Казьмина Л.В. Дневник развития ребенка от рождения до трех лет. – М., 2006. – 74 с.
3. Карабанова О.А. Возрастная психология: Конспект лекций. – М., 2005. – 240 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М., 2006. – 608 с.
5. Собкин В.С., Иванова А.И., Казначеева К.Н. От воспитания в детском саду к школьному образованию: мнение родителей // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 111-118.
6. Старостина Ю.А. Форсирование развития ребенка: последствия для эмоционального благополучия дошкольника // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Т. 1. – М., 2012. – С. 166-167.

УДК 159.922

Мишина Е.И.

Московский государственный областной университет

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА

E. Mishina

Moscow State Regional University

DEVELOPMENT OF PERSONAL REFLECTION IN THE STRUCTURE OF SOCIAL CAPITAL

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей развития личностной рефлексии в структуре социального капитала, который рассматривается как механизм социального взаимодействия, способствующий усилению сотрудничества и распространению профессиональных знаний будущих специалистов. В статье представлено теоретическое осмысление научной проблемы, даны результаты эмпирического исследования, особое внимание отводится психолого-педагогическому сопровождению процесса развития личностной рефлексии будущих специалистов за счет внедрения акмеологических и психокоррекционных технологий с целью усиления социального капитала.

Ключевые слова: личностная рефлексия, развитие, социальный капитал, психолого-педагогическое сопровождение, акмеологические и психокоррекционные технологии.

Abstract. The article is devoted to the analysis of specific features of a person's reflection development in the structure of social capital, which is regarded as a mechanism of social interaction, promoting increased cooperation and dissemination of professional knowledge of future professionals.

The paper presents a theoretical understanding of the scientific problem and gives the results of an empirical research. Particular attention is given to psychological and pedagogic support of the process of future professionals' personal reflection development. This support is realized by introducing acmeologic and psychocorrectional technologies in order to enhance social capital.

Key words: Personal reflection, development, social capital, psychological and educational support, acmeologic and psychocorrectional technology.

Социальный капитал (*social capital*) можно рассматривать как механизм социального взаимодействия, способствующий усилению сотрудничества и распространению профессиональных знаний. В процессе становления личностной рефлексии происходит осознание человеком своих собственных действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, положения в социальной среде, что чрезвычайно важно для наращивания социального капитала. Человек может достичь «акме» в профессиональной деятельности лишь в условиях качественно организованного процесса подготовки специалиста, включающего в себя переработку сложной информации в форме профессионального и социально-личностного знания.

Социальный капитал как психологический феномен имеет общественную природу, он является компонентом структуры человеческих отношений и имеет множество преимуществ.

Развитие личностной рефлексии приводит к размышлению человека о себе, усиливая социальный капитал общественного развития. Рефлексия способствует социальной наполненности, она позволяет приобщиться к сокровищам цивилизации и культуры человечества [5].

На разных этапах профессионального становления личностная рефлексия ориентирует на саморазвитие и интегрирует все психические функции, обогащая профессиональную деятельность.

Когнитивной составляющей социального капитала являются ценности и правила поведения, отраженные личностью.

В результате исследования личностной рефлексии было выявлено, что рефлексивные процессы способствуют формированию сознания и самосознания жизнедеятельности человека, влияют на творческое начало его личности, усиливая социальный капитал.

Уровень становления личностной рефлексии зависит от качественной специфики организации мотивационного, когнитивного и конативного компонентов личности будущих специалистов. Высокий уровень личностной рефлексии характеризуется наличием положительных установок в адрес собственного «Я», наиболее полным и адекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и особенностей профессиональной деятельности; адекватной самооценкой, активным стремлением к самоанализу, самонаблюдению, адекватным осознанием профессиональных целей и средств, необходимых для достижения высокого уровня развития социального капитала.

Средний уровень личностной рефлексии характеризуется наличием недостаточно сформированных положительных установок в адрес собственного «Я», недостаточно полным и адекватным пониманием сущностных особенностей личности. Самооценка как личностных, так и профессиональных качеств недостаточно адекватна. Недостаточно адекватное осознание целей своей профессиональной деятельности и средств для их эффективного достижения.

Низкий уровень личностной рефлексии характеризуется осознанием и оценкой свойств и качеств собственной личности, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение. Помимо этого, низкий уровень определяется недостаточной последовательностью в принятии и построении концепции развития своей личности как субъекта профессиональной деятельности, низким уровнем доверия к себе при приня-

тии решения и неадекватной самооценкой, что снижает социальный капитал.

Структура социального капитала зависит от соотношения включенных в различную профессиональную деятельность людей.

У будущих специалистов в зависимости от выбранной специальности существуют разные представления о собственном «Я». В представлениях о реальном «Я» у студентов технических специальностей при выраженном доминировании агрессивности преобладают такие качества, как независимость, прямолинейность, недоверие и скептицизм, включая профессиональный выбор будущих специалистов, а в идеальном «Я» – независимость и прямолинейность. Представления студентов-документоведов о реальном «Я» характеризуются наличием связи между недоверием и прямолинейностью, т. е. при проявлении недоверия выражены прямолинейность и скептицизм. При проявлении покорности и застенчивости ярко выражены зависимость и сотрудничество. В представлениях студентов-психологов об идеальном «Я» выражена тесная связь между ответственностью и покорностью, при сравнении представлений между идеальным и реальным «Я» выражена тесная связь между властью в идеальном «Я» и властью в реальном «Я».

Существуют гендерные и профессиональные различия в структуре социального капитала. У юношей эгоцентризм более стабилен и мало подвержен изменениям по сравнению с девушками. В профессиональном выборе юноши более ориентированы на альтруистические и социальные причины, а девушки – на решение личных проблем и рефлексии. У первокурсников наблюдается тенденция к завышению самооценки и чаще встречается эйфорическая ригидность перцептивно-образной самооценки, а у пятикурсников – дисфорическая и экзальтированная ригидность.

Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала требует вложений в форме социального взаимодействия и действий, поддерживающих доверие к личности будущего специалиста. Социальный

капитал стимулирует экономическое развитие, содействуя связям между профессионалами, облегчая доступ к информации, принятие коллегиальных решений и действий.

Условия для развития социального капитала необходимо специально создавать и поддерживать. К факторам, которые деструктивны для развития социального капитала в организации, относятся: доверие как сложная этическая категория, определяемая как «отношение к действиям другого лица и к нему самому, которое основывается на убежденности в его правоте, верности, добросовестности, честности, искренности»; развитие сотрудничества (чем выше развито профессиональное сообщество, тем в нем более выражены четкие и стойкие нормы относительно сотрудничества) [2]. В формировании готовности к сотрудничеству важнейшую роль играет система профессиональных целей. Их четкость, осмысленность и реалистичность позволяют создать систему профессиональных целей и ценностей. Высокой профессиональной культуре сотрудничества также способствует наличие ряда определенных правил относительно порядка заполнения вакансий, посещения профессиональных и обучающих мероприятий. При этом развитие личностной рефлексии способствует реализации социального капитала в системе существующих социальных связей. Развивающиеся технологии сотрудничества активизируют социальный капитал, причем большое значение имеет формирование способности к совместному решению проблем.

С целью усиления социального капитала необходимо использовать технологии сотрудничества и активизации внутренних, интрапсихических средств, в первую очередь личностной рефлексии. Это дает возможность личности погружаться в непосредственную профессиональную деятельность, что вырабатывает соответствующее отношение к деятельности. При этом важной является позиция осознания профессиональной деятельности, ее критический анализ целью усовершенствования [3].

В последнее время получила распространение психолого-педагогическая технология, понимающаяся как система образовательных воздействий на человека, обеспечивающая формирование у него соответствующих знаний, умений и навыков. Слабой стороной данной технологии является использование репродуктивных методов в профессиональном обучении, что не способствует развитию личностной рефлексии в структуре социального капитала. При этом профессионал среднего уровня способен выполнять весьма стандартный спектр функций и видов профессиональной деятельности. Качественная структура социального капитала возрастает только в результате применения психолого-педагогических технологий, направленных на развитие неповторимой личности, способной к творчеству.

Следующая тенденция в постановке решения проблемы становления социального капитала заключается в разработке и применении психолого-педагогических технологий, происходящих из представления о принципиальной неотчуждаемости метода психолого-педагогической работы от его создателя. При этом метод понимается, как квинтэссенция личностно-профессиональных качеств и структур жизнетворчества человека, вобравших в себя и преломивших в себе его индивидуальный опыт и культурно-профессиональное наследие человечества.

К недостаткам этого метода относится то, что рефлексивные методы, ориентированные на высокое качество профессионально-творческой подготовки, не могут использоваться и внедряться экстенсивно (с максимальной быстротой и минимальными материальными затратами). Однако современный опыт в образовании, в том числе и зарубежный, показывает, что максимальный выигрыш в качестве «на старте» за счет проигрыша в количестве и в материальных затратах окупается в количественном отношении несколько позже – «на финише», что способствует накоплению социального капитала.

Становление социального капитала требует разработки целостной системы целевой

подготовки профессионалов, при этом важна реализация профессионально-психологического потенциала личности.

Мы полагаем, что оптимизация процесса становления личностной рефлексии будущих специалистов связана с серьезной разработкой, реализацией методологического и содержательного обеспечения целостной системно-структурной программы реализации социального капитала, обеспечивается за счет внедрения акмеологических и психокоррекционных технологий на протяжении всех этапов обучения в вузе.

Исходя из этого, мы выбрали психолого-педагогические технологии, способствующие созданию индивидуальной траектории развития личности будущего специалиста как основы социального капитала.

В реализации программы становления социального капитала принимали участие не только студенты, но и преподаватели, которые участвовали в тренинге. Моделируя стратегии преодоления трудностей как в личностном плане, так и в профессиональной деятельности, мы провели психолого-педагогический тренинг личностно-профессионального развития и саморазвития, включающий упражнения на развитие саморегуляции и методику рефлексивного практикума.

За основу построения технологии становления личностной рефлексии был разработан алгоритм, включающий определенные этапы (табл. 1).

Следование представленному в таблице психолого-педагогическому алгоритму становления личностной рефлексии будущего специалиста заключалось в имитации профессиональной деятельности будущего специалиста (на этапе обучения в вузе).

Внедрение психолого-педагогического алгоритма, включающего в себя рефлексивный практикум, основанный на моделировании ситуации затруднения в профессиональной деятельности и актуализации рефлексивных процессов, дало положительную динамику позитивных изменений таких характеристик профессионального самосознания, как «уве-

ренность в себе», «самоценность» при снижении внутренней конфликтности.

Эмоциональные переживания, проявляющиеся в процессе тренинга, связанные с надеждой на успех в профессиональной деятельности, являются показателем развития личностной рефлексии будущего специалиста. Оптимистический стиль восприятия действительности и овладение стратегией по преодолению фрустрационных состояний, выработанные в процессе тренинговых занятий, также являются показателем становления личностной рефлексии будущих специалистов.

Еще одним важным фактором становления личностной рефлексии у будущих специалистов является развитие у них внутренней позиции, формирующейся посредством анализа различных успешных и неуспешных ситуаций в условиях жизнедеятельности. Развитие личностной рефлексии способствует осознанию основных событий жизнедеятельности, что оказывает влияние на уровень притязаний, на доминирующие переживания и мотивацию к деятельности в целом. У будущих специалистов, характеризующихся высоким уровнем развития личностной рефлексии, существуют различные схемы для объяснения своих успехов и неудач: успех, как правило, приписывается действию внутренних факторов (способностям и усилиям), неуспех – внешним факторам (сложностью задачи, непредвиденному случаю). Будущих специалистов с высоким уровнем развития личностной рефлексии характеризует осознание цели и пути ее реализации. Они, как правило, не ориентируются на быстрый успех, их привлекает сам процесс деятельности.

Важным фактором оптимизации становления личностной рефлексии будущих специалистов является их осознанное профессиональное самоопределение и компетентность. Ситуации свободного выбора профессиональной деятельности дают возможность осознавать себя как профессионала уже на начальном этапе обучения в вузе, что позитивно сказывается на становлении социального капитала.

Таблица 1

**Психолого-педагогический алгоритм становления личностной рефлексии
будущих специалистов**

№ п\п	Этапы	Действия, производимые на каждом этапе
1	Целеполагание	Выбор форм, методов и средств воздействия, планирование, составление программы действий, актуализация знаний субъекта о личностной рефлексии, целеутверждение. Действия производятся с учетом мотивационного критерия личностной рефлексии
2	Социально-психологическая диагностика проблемной ситуации в системе «будущий специалист – профессиональная деятельность»	Анализ противоречий в системе профессиональной подготовки будущих специалистов (между развитием теории и практики оптимизации исследуемого процесса и объективной потребности общества интенсификации; между уровнем становления личностной рефлексии и недостаточными знаниями будущего специалиста). Действия производятся с учетом когнитивного критерия личностной рефлексии
3	Оценка реального уровня развития социально- психологической системы «будущий специалист – профессиональная деятельность»	Оценка возможных экспрессивных и функциональных реакций на профессиональное воздействие со стороны объекта. Действия производятся с учетом конативного критерия личностной рефлексии
4	Моделирование наличия личностной рефлексии будущего специалиста	Оценка мотивационной, когнитивной, эмоциональной сферы личности. Адаптация к будущей профессиональной деятельности и вхождение в ролевую структуру профессионального сообщества. Действия производятся с учетом синтеза мотивационного, эмоционального и когнитивного критериев
5	Проектирование требуемого уровня становления личностной рефлексии будущего специалиста	Введение мотивационного, когнитивного, эмоционального, конативного и интегративного критериев для оценки уровня становления личностной рефлексии. Действия производятся на основе синтеза мотивационного, когнитивного, эмоционального, конативного и интегративного критериев
6	Социально-психологическая актуализация личностной рефлексии будущего специалиста	Использование эффективных деятельностных стратегий будущего специалиста в процессе профессиональной деятельности, создание условий для повышения продуктивности профессиональной деятельности. Действия производятся на основе учета интегративного критерия

К факторам, снижающим развитие личностной рефлексии будущих специалистов, относятся различные формы социального контроля над их поведением, а также необходимость выполнения заданий к жестко фиксированному сроку (часто задания выполняются формально, а не творчески).

Внедренный нами комплекс методик, анализ которого позволяет отследить уровень становления личностной рефлексии будущих специалистов, показал, что на пя-

том курсе у юношей и у девушек в целом уровень развития личностной рефлексии выше, чем у первокурсников. Например, такой показатель, как «Реализация потребностей в саморазвитии» у пятикурсников значимо выше, чем у первокурсников. Показатель «Цель», который связан с глубоким пониманием и осознанием цели, выбранной будущим специалистом профессиональной деятельности, у пятикурсников также значимо выше.

Рефлексивно-перцептивный тренинг способствовал освоению студентами высших учебных заведений приемов и методов более глубокого проникновения в собственную личность, расширение возможностей рефлексии и более адекватной перцепции в профессиональной сфере.

Содержательный аспект рефлексивно-перцептивного тренинга состоял в последовательном и циклическом переходе от незнания к осознанию определенной психологической реальности. Цикличность перехода означала регулярное возвращение к уже выявленным психологическим феноменам с целью их наилучшего понимания на данном этапе развития. При этом групповому анализу подвергались основные механизмы самопознания и психологического познания окружающих (стереотипизация, проецирование, децентрация, идентификация, эмпатия и др.), а также сопутствующие групповые и межгрупповые психологические феномены. Особое внимание уделялось выявлению неадекватных представлений в сфере профессионального взаимодействия и коррекции соответствующих профессиональных установок.

Становление личностной рефлексии во многом определяется развитостью эмоционально-волевой сферы студента, так как всякая деятельность состоит в преодолении препятствий, барьеров разной природы. Рефлексивно-перцептивный тренинг развивает способность к анализу, обобщению и систематизации знаний по проблеме межличностного и профессионального сознания и самосознания. Обучающий аспект рефлексивно-перцептивного тренинга состоял в освоении эффективных приемов и методов познания личностных особенностей, осознания и осмысления человеческой культуры в целом. Рассмотрению и анализу знаний и поступков, размышлению об их значении в жизни человека способствовало освоение приемов адекватного самопознания. Будущие специалисты ставили себе вопросы: «Что я делаю? Как я это делаю? Почему (зачем) я это делаю?». Ответы на перечисленные вопросы способствовали становлению

личностной рефлексии как основе формирования социального капитала.

В процессе тренинга по развитию личностной рефлексии будущих специалистов была использована методика Л.М. Митиной «Анализ значимых событий за неделю» [4], в которой письменной рефлексии подвергалось яркое событие недели и значимые положительные и отрицательные события. Рефлексия самовосприятия и запуск механизма самопознания и самокоррекции личности как субъекта профессиональной деятельности был произведен посредством изучения индекса жизненной удовлетворенности. Проведение рефлексивно-перцептивного тренинга осуществлялось на основе разработанного нами плана рефлексии: описание себя, описание профессиональной деятельности, описание мыслей и чувств после профессиональной деятельности, кто и как повлиял на анализ и выводы профессиональной деятельности, насколько успешна профессиональная деятельность.

Мы соблюдали главное условие, заключающееся в систематичности проведения данной последовательности. Рефлексии способствовало также ведение дневников с фиксацией событий жизнедеятельности, анализом по предложенным вопросам, в которых было подробное описание, включающее трудности, связанные с профессиональной деятельностью. Освоение системы рефлексивно-перцептивного анализа, формирование соответствующих знаний, умений, навыков способствовало развитию мышления студентов, преодолению у будущих специалистов привычных стереотипов, формирование гибкого, творческого подхода к своим обязанностям. При этом важную роль играл анализ собственного реального и идеального «Я», проводимый будущим специалистом.

Исходя из того, что существенным признаком рефлексии является анализ собственной деятельности, будущим специалистам рекомендовалось разрабатывать привычку задавать себе стандартные вопросы: «Что не очевидно в объекте профессиональной деятельности? Что я вижу в нем такого, чего не

замечали другие?», «Что нужно изучить из того, что раньше не было изучено специалистами?», «Что на данный момент следует изучить, чтобы улучшить профессиональную деятельность?», «Что сделано из того, что другими профессионалами не было сделано в данной области, какие результаты получены впервые?», «Какие конкретно недостатки профессиональной деятельности можно исправить, исходя из полученных результатов?».

Рефлексивно-перцептивный тренинг, являясь гибкой технологией повышения профессионализма, познания себя как будущего профессионала, способствовал развитию рефлексии у будущих специалистов, которая, в свою очередь, дала возможность развить самовосприятие, самосознание и самоанализ.

Условием психолого-педагогического сопровождения процесса становления личностной рефлексии будущих специалистов явилось освоение системы рефлексивно-перцептивного анализа, способствующего формированию у будущих профессионалов соответствующих знаний, умений и навыков. Упражнения по развитию личностной рефлексии способствовали развитию творческого потенциала, что дало положительную динамику в развитии личности в целом.

Результаты проведенного исследования с целью продуктивного становления личностной рефлексии будущих специалистов показали необходимость осуществления целенаправленной работы, включающей в себя диагностику проблем, возникающих у будущих специалистов, выявление профессиональных ожиданий, потенциала деятельности будущего профессионала, постановку им целей профессионального и личностного роста, определение собственных возможностей.

Наиболее продуктивной формой психолого-педагогического сопровождения, способствующего становлению личностной рефлексии будущих специалистов, являлся разработанный нами алгоритм, который включал в себя ряд этапов: социально-пси-

хологическую диагностику проблемной ситуации в системе «будущий специалист – профессиональная деятельность – личность»; оценку реального уровня развития профессионализма; моделирование высокого уровня личностной рефлексии будущего специалиста; социально-психологическое прогнозирование ситуации становления; проектирование требуемого уровня становления личностной рефлексии будущего специалиста и обеспечение взаимодействия с профессиональной средой; социально-психологическую актуализацию личностной рефлексии.

Включенность технологии формирования социального капитала, консультирование по проблемам социально-профессионального развития, игромоделирование процесса становления личностной рефлексии и перспектив профессиональной жизни, а также тренинги саморегуляции эмоционально-волевой сферы дали положительную динамику.

Алгоритм психолого-педагогического сопровождения процесса становления личностной рефлексии будущих специалистов выявил не только особенности структурной организации Я-концепции личности, но и обеспечивал профессионально-личностное развитие посредством рефлексивной оценки собственной способности к личностному росту [1].

В целом развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала зависит от характера активности сознания личности и образа жизни будущего специалиста; адекватности между отношением личности к себе и внешнему миру; особенностей взаимоотношений будущего специалиста и коллег в профессиональной деятельности; внутренней согласованности структуры Я-концепции и включенности будущего специалиста в разные виды профессиональной деятельности еще на этапе профессионального становления.

Высокий уровень профессионального взаимного доверия, сотрудничество и взаимопонимание составляет социальный ка-

питал профессионального сообщества, развитие которого способствует достижению больших личностных и профессиональных успехов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М., 1999. – 164 с.
2. Калмыкова Е.С. Исследование индивидуального создания методом контент-анализа // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 28-41.
3. Кон И. Словарь по этике. – М., 2004. – 430 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2004. – 142 с.
5. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. – М., 1997. – 462 с.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6+159.9.075

Шульга Т.И., Антипина М.А.

Московский государственный областной университет

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА СЕМЬИ КАК ФАКТОР РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

T. Shulga, M. Antipina

Moscow State Regional University

FAMILY'S EMOTIONAL SPHERE AS A FACTOR OF CHILDREN'S REHABILITATION IN FOSTER FAMILIES

Аннотация. В статье раскрываются особенности эмоциональной среды замещающей семьи с приемными детьми старшего школьного возраста по сравнению с родной (кровной) семьей. Выделены критерии эмоциональной среды семьи, ее показатели и проявления в замещающей семье с приемным ребенком и в родной семье. Подробно описаны особенности эмоционального состояния старших школьников в двух видах семей, их эмоциональное отношение к членам замещающей и родной семьи, эмоции, исходящие от членов семьи и особенности семейных систем. Описаны результаты отношения приемных детей к замещающей семье и ее членам. На основе проведенного исследования показано, что младшие школьники более позитивно относятся к матери, чем к отцу. Именно позитивный образ замещающей мамы является для приемных детей основой их положительного эмоционального состояния в семье. Особое место в создании эмоциональной среды семьи занимает организация родителями совместного проведения досуговой деятельности.

Ключевые слова: обогащенная и обедненная среда семьи, эмоциональная среда семьи, замещающая семья, приемные дети, реабилитация, деинституционализация, привязанности, социализация, десоциализация, адаптация, досуговая среда.

Abstract. The article describes special features of the emotional environment of a foster family with adopted children of secondary school age in comparison with the native (blood) family. The authors mention the criteria of the emotional environment of a family, its indicators and manifestations in a foster family with the adopted child and in a native family. There is given a detailed description of the features of secondary school students' emotional condition in the two types of families, their emotional attitude to the members of a replacing and native families. Besides, the emotions of family members and the peculiarities of various family systems are described. The article presents the results of the adopted children's attitude to their replacing family and its members. On the basis of the research performed it is shown that younger school students treat their foster-mother more positively than the father. It is the positive image of a foster-mother that is the basis of the adopted children's positive emotional state in a family. The organization by parents of joint leisure activity takes special place in creating the emotional environment of a family.

Key words: the enriched and impoverished environment of a family, the emotional environment of a family, foster family, adopted children, rehabilitation, deinstitutionalization, affections, socialization, a desocialization, adaptation, leisure environment.

Политика государства, направленная на заботу о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, ориентирована на деинституционализацию, переориентирование устройства детей на семейные формы, вывод детей из государственных учреждений и разви-

тие института замещающих семей. Устройство ребенка в замещающую семью имеет ряд преимуществ перед его воспитанием в государственных учреждениях. Дети, попадая из государственного учреждения в замещающую семью, переживают выраженный кризис, сопротивляются изменениям, которые от них требуются в семье, поэтому возникает необходимость реабилитации детей [2].

Увеличение количества замещающих семей с приемными детьми в последние годы позволяет выделить ряд трудностей, с которыми сталкиваются как родители, так и дети. Желание родителей взять на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет им обрести не только новую жизнь, но и социализироваться в обществе. Замещающей семье необходимо интегрировать приемного ребенка, создать реабилитационное пространство при нарушении привязанностей, последствиях десоциализации. Для эффективного осуществления семейной заботы замещающая семья выходит на новый уровень функционирования. Одним из важных факторов психического развития приемных детей является среда семьи (В.Н. Ослон [4], И.И. Осипова, Г.В. Семья [5], И.М. Иванова [3] др.).

Авторы выделяют разные виды среды семьи: обогащенная и обедненная. Обогащенная среда семьи способствует не только формированию личностных качеств ребенка, его отношению к себе и другим, формирует привязанности, на базе которых появляется любовь к ребенку и любовь к родителям, она является также фактором реабилитации приемных детей (А.Я. Варга, А.И. Захаров, Я.А. Коменский, Я. Корчак, Л.Б. Шнейдер и др.). По мнению С.М. Арслановой, Т.В. Сенько, И.В. Крупиной, Н.В. Чекалиной, семья имеет собственную среду, которая включает создание условий для познавательного, творческого, эмоционального развития ребенка. Семья создает особую психологическую защищенность ребенку, что, как считает Г.В. Семья, особенно важно для приемных детей. Создание реабилитационного пространства в замещающей семье поможет

приемному ребенку быстрее адаптироваться, выполнить свои роли в семье, почувствовать себя членом семьи.

Среда семьи включает несколько составляющих, которые имеют иерархическое строение. Она включает поведенческую, мотивационную, информационную, эмоционально-психологическую, организационную, пространственно-предметную, гигиеническую и комплементарную составляющие, которые являются базой для создания реабилитационного пространства [1]. Особую роль в иерархии структуры семьи занимает эмоционально-психологическая составляющая, которая включает психологический климат в среде семьи, семейную атмосферу, отношения между членами семьи, отношение родителей к родным и приемным детям, создание чувства безопасности для детей и заботу о них, что является основанием считать ее детерминантой реабилитационного процесса [6; 7].

Цель исследования:

1. Выделить основные критерии изучения эмоциональной среды семьи.
2. Изучить особенности эмоциональной среды семьи и ее взаимосвязь с личностью приемных и родных детей младшего школьного возраста.
3. Выявить отличительные характеристики эмоциональной среды замещающей семьи, которые могут способствовать реабилитации приемного ребенка.

В исследовании принимало участие 42 взрослых и 178 детей.

- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| 1. Приемные дети | 2. Родные (кровные дети) |
| 1) старшие девочки | 1) старшие девочки |
| 2) старшие мальчики | 2) старшие мальчики |

Исследовательской базой замещающих семей выступили:

1. Уполномоченная служба по сопровождению замещающих семей ГБОУ детский дом № 59 СВАО г. Москвы. 22 замещающие семьи, проживающие в г. Москве.
2. Ассамблея замещающих семей, проходившая в период 6-9 ноября 2010 г. на базе отдыха «Шуколово» Дмитровского района Московской области. 20 замещающих семей,

проживающих в 17 субъектах РФ (Владимирская обл., Забайкальский край, Калужская обл., Костромская обл., Краснодарский край, Красноярский край, Республика Марий Эл, Московская обл., Нижегородская обл., Новосибирск, Орловская обл., Республика Башкортостан, Республика Бурятия, Республика Татарстан, Самарская обл., Саратовская обл., Ханты-Мансийский АО).

Исследовательской базой кровных (родных) детей, проживающих в своих семьях, выступила средняя общеобразовательная школа № 847 г. Москвы.

Для исследования эмоциональной среды семьи разработаны 4 критерия, которые состоят из ряда показателей:

1. Эмоциональное состояние ребенка. Эмоциональное состояние замещающих родителей (для приемных детей):

- страхи (для приемных детей);
- эмоции и чувства;
- эмоциональная насыщенность сочинения;
- объединение себя с членами замещающей/родной семьи;
- самооценка.

2. Эмоциональное отношение ребенка к членам замещающей/родной семьи и к замещающей/родной семье в целом:

- позитивный и негативный образ родителей/ замещающих родителей, брата/сестры;
- принятие семьи/замещающей семьи такой, какая она есть.

3. Эмоциональная информация, исходящей от членов замещающей/родной семьи:

- упоминание ребенком, о том, что замещающие/родные родители его ругают или наказывают;
- реакция ребенка на совместный досуг с членами семьи и на самостоятельный досуг;
- способы выражения эмоций замещающими родителями;
- информирование ребенка о причине возникновения различных эмоций (для приемных детей).

4. Особенности семейной системы:

- способы и формы проведения досуга всеми членами замещающей/родной семьи;

– частота посещения различных досуговых мест (для приемных детей).

В исследовании были использованы следующие методики:

- 1) методика исследования самооценки (Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн);
- 2) авторская анкета из 29 вопросов для приемных детей;
- 3) авторская анкета из 45 вопросов для замещающих родителей;
- 4) сочинение «Моя семья» для приемных детей и детей, проживающих в кровных семьях.

Методы исследования: контент-анализ, корреляционный анализ Спирмена, Т-критерий Стьюдента.

Контент-анализ сочинений «Моя семья» приемных детей старшего школьного возраста и воспитывающихся в семьях показал, что в целом в них преобладают положительные эмоции (что составляет: 86% и 84% соответственно) над отрицательными эмоциями (14% и 16%).

Проведенный количественный и качественный контент-анализ сочинений «Моя семья», 2 групп старших школьников – приемных и родных детей – позволил выделить сходство и различие ряда показателей.

1. В группах приемных и родных детей были обнаружены сходства по 7 анализируемым категориям:

- эмоциональная насыщенность сочинения,
- упоминание о семье,
- позитивный образ замещающих родителей,
- позитивный образ брата/сестры,
- объединение себя с членами семьи,
- чувство собственности по отношению к семье,
- эмоциональные отношения с членами замещающей семьи.

2. В исследуемых группах приемных и родных детей были выявлены различия по 10 категориям: положительные эмоции, отрицательные эмоции, отношение к семье, негативный образ родителей, способы воспитания в семье, с кем ребенок проводит свой

досуг, способ проведения досуга, негативный образ брата/сестры, кто, по мнению ребенка, недостаточно уделяет ему внимания, где ребенок проводит свой досуг.

Изучение особенностей эмоционального состояния исследуемых групп детей. Анализируя эмоциональное состояние двух групп детей, можно сделать вывод о том, что и положительные, и отрицательные эмоции присутствуют во всех сочинениях детей, но в разном соотношении. Общая тенденция – положительные эмоции значительно превышают количество использованных отрицательных эмоций. Меньше всего положительных эмоций выявлено у родных детей старшего школьного возраста – 68%, у приемных – 84%. В то же время и отрицательные эмоции чаще присутствуют в сочинениях родных детей – 32%.

Аналогичная тенденция наблюдается при анализе чувства объединения себя с другими членами семьи. В сочинениях старшие школьники, описывая свою семью, используют местоимение «Я», при этом это местоимение встречается в группе родных детей в 66% случаев, а у приемных детей – 51%. Вероятнее всего, это связано с тем, что приемные дети в возрасте 15-18 лет больше времени провели в сиротском учреждении до перехода в замещающую семью, поэтому чувство «Мы» приемными детьми, которые попали в семью из учреждений, испытывается чаще. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, быстро начинают делить весь мир на «Мы» и «Они». При этом «Они» – это все те, кто не живет в сиротском учреждении. Этот синдром является распространенным в замещающих семьях.

У старших школьников положительных эмоций больше встречается у мальчиков в приемных семьях (89%) и меньше – в родных (63%). Полученные различия говорят о том, что у каждой группы исследуемых детей есть особенности формирования эмоционального состояния.

Эмоции, которые дети наиболее часто выражали в сочинении «Моя семья», – это радость и счастье. Эмоция «счастье» встречается

чаще остальных и достаточно выражена как у мальчиков, так и у девочек. Отличием является то, что у приемных девочек доверие встречается реже, чем остальные эмоции. Можно отметить, что с возрастом способность выражать свои эмоции и описывать их возрастает. В связи с этим мы видим в группе старших школьников более разнообразную картину эмоций, которыми они описывают семью.

Анализ эмоций старших школьников показывает, что отрицательные эмоции выражены разнообразнее. Печаль, страх, неприятие преобладают у старших школьников. При этом печаль, страх преобладает как у родных мальчиков (34%), так и у приемных (33%). У приемных мальчиков страх составляет 28%, а у приемных девочек – 20%. В работе психологов с данной группой именно страх может затруднить этим детям адаптацию в замещающей семье.

Изучение особенностей эмоционального отношения детей старшего возраста к семье в целом и к отдельным её членам. Выявлено, что приемные дети основной акцент делают на описании эмоциональных отношений с замещающей мамой, нежели с замещающим папой, при этом как положительные, так и отрицательные отношения с замещающей мамой волнуют больше, чем с замещающим папой. Все группы детей, кроме родных мальчиков старшего школьного возраста (51% описаний эмоциональных отношений с отцом), подробнее описывают свои отношения с замещающей/родной мамой.

В исследовании выделен ряд особенностей. Приемные дети отношениям с замещающей мамой уделяют намного больше внимания, чем отношениям с замещающим папой (61% и 39%). В группах родных детей эмоциональным отношениям с матерью уделяется больше внимания – 58%, а с отцом – 42%.

При более детальном анализе обследуемых групп детей мы видим, что приемные девочки в 72% случаев описывают отношения с мамой. У 65% родных девочек эмоциональным отношениям с мамой уделяется внимание. Выявлено, что только в группе родных мальчиков эмоциональные отно-

шения с папой более значимы (51%), чем с мамой (49%). Отметим, что в исследовании родных детей принимали участие студенты 1-2 курса медицинского училища в возрасте 17-18 лет, которые более адекватно смогли описать свои отношения к родителям.

Приемные дети описывали образы своих замещающих/родных родителей так: позитивный образ мамы занимает главное место, по сравнению с родными детьми. У 4% родных детей появляется позитивный образ отчима, и анализ семейной ситуации показал, что к старшему школьному возрасту семьи многих детей распались, их матери повторно вступили в брак. Приемные девочки чаще описывают позитивный образ матери (70%), в то время как приемные мальчики позитивному образу замещающей мамы уделяют внимание только в 55% случаев, образу замещающего папы – в 45%, родные мальчики – 55% и 45% соответственно.

Родные девочки старшего возраста выделяют позитивный образ отчима (6%), при этом разница между образом мамы (63%) и позитивным образом папы (31%) так же, как и у приемных девочек, велика. Таким образом, у старших школьников (девочек и мальчиков) отмечаются аналогичные тенденции в отношении позитивного образа родителей (диагр. 1).

Анализируя частоту описания негативного образа родителей, мы обнаружили, что приемные старшие школьники в своих сочинениях давали критическую оценку только замещающей маме (100%), при этом не затрагивали негативные черты замещающего папы (0%). Этот факт может быть связан с тем, что образ мамы в целом волнует приемных старших школьников больше, чем образ отца. С мамой у них возникает больше эмоциональных связей, они много времени проводят с мамой и лучше знают ее положительные и отрицательные стороны.

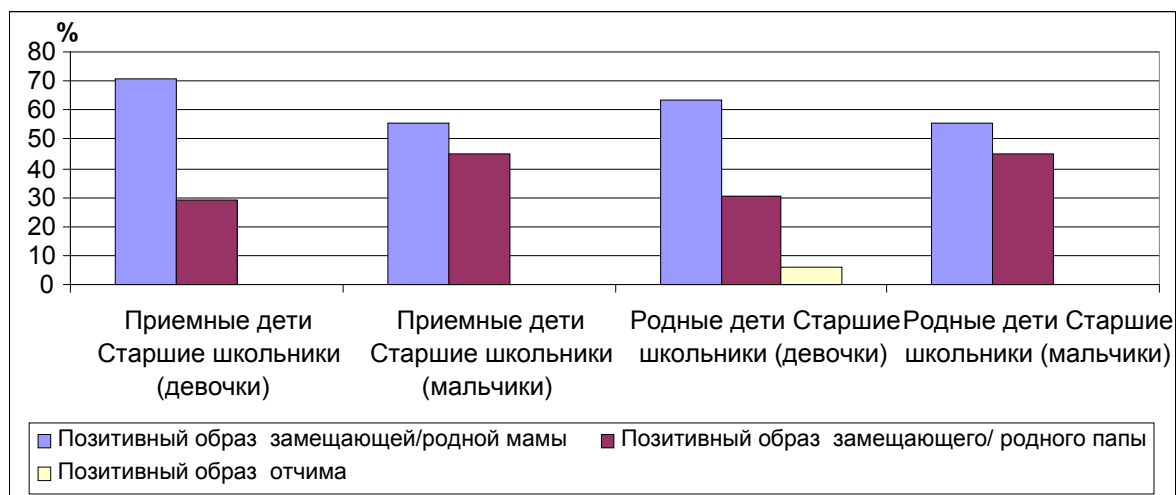
Отметим, что у родных старших школьников появляется негативный образ отчима (5%) и при этом негативный образ отца превосходит негативный образ матери (55% против 40% соответственно).

Контент-анализ сочинений позволяет сделать вывод, что данный факт связан с тем, что дети из семей, находящихся в разводе, чаще писали о негативных качествах кровного отца и высказывали в своих сочинениях отрицательные отзывы, связанные с отчимом. Это привело к отличию описания негативного образа отца родных детей старшего школьного возраста по сравнению с приемными.

Для приемных девочек в сочинениях присутствуют негативные отзывы лишь о заме-

Диаграмма 1

Особенности эмоционального отношения старших школьников к образу родителей



щающей маме (100%), а у приемных мальчиков отсутствует негативный образ родителей. У родных мальчиков и девочек ситуация прямо противоположная: родные мальчики чаще описывают негативный образ отца (78%), а у родных девочек появляется негативный образ отчима (7%), критичное отношение к отцу и матери выражается практически одинаково (43% и 50% соответственно).

Анализ позитивного образа брата/сестры показал, что в обследуемых группах имеется ряд особенностей. Старшие школьники описывают позитивный образ брата/сестры своего пола (т. е. мальчики чаще описывают позитивный образ брата, а девочки – позитивный образ сестры). Родные старшие школьники примерно в равном соотношении уделяют внимание позитивному образу брата/сестры и своего пола, и противоположного (52% и 48% соответственно). Родные мальчики описывают в 80% позитивный образ сестры и только в 20% – позитивный образ брата. Родные девочки описывают братьев только в 35%. Сохраняется общая тенденция: больше внимания уделяется позитивному образу брата/сестры своего пола.

Анализируя негативный образ брата/сестры, мы видим несколько иную картину. Родные мальчики описывают негативный образ сестры в 53%, а родные девочки о своих братьях пишут негативно только в 28%. У приемных детей старших школьников мальчики пишут больше негативно о своих сводных братьях (57%), а девочки – о своих сводных сестрах (67%).

Необходимо отметить, что когда речь идет о родных детях, мы наблюдаем конкуренцию, связанную с вниманием родителей. Анализируя сочинения приемных детей, мы видим, что негативный образ братьев и сестер своего пола появляется в связи с внутренней конкуренцией за лидерство среди детей. Живя в семье больше 2-х лет, приемные дети продолжают в межличностных отношениях транслировать «законы» сиротских учреждений.

Эмоциональное отношение ребенка к семье складывается также и из того, что ребен-

нок хочет от семьи и что в итоге получает. Нами выделено, что отношение к семье родных детей связано с принятием своей семьи такой, какая она есть, со всеми недостатками, проблемами и т. д. (63%). Более детальный анализ обследуемых групп позволяет увидеть, что родные мальчики пишут о том, что семья, в которой они живут, их устраивает такой, какая она есть в 80% случаев, а родные девочки – только в 50%.

Приемные мальчики старшего школьного возраста (70%), как и приемные девочки (60%), пишут о том, что благодаря жизни в семье, у них есть то, что им надо (деньги, свобода, новый статус и т. д.), что свидетельствует о некоторых меркантильных интересах к семье.

Категория «чувство собственности по отношению к замещающей/родной семье» представлена достаточно ярко во всех сочинениях. Все дети в большей или меньшей степени выраженности в сочинении использовали словосочетание *моя семья / моя приемная семья*. Данный факт можно отнести к самой теме сочинения, но все же приемные дети (девочки в частности) в 33% случаев писали «наша семья», а родные дети использовали это выражение в 20%.

Особенности эмоциональной среды семьи в группе родных детей старшего школьного возраста. Положительные эмоции описания среды семьи встречаются у 71% детей, а отрицательные – у 28% детей. Выявлено только 9% детей, у которых отрицательные эмоции не встречаются. Положительные эмоции в группе детей, проживающих в родных семьях, следующие: счастье встречается у 76%, радость – у 68% детей, любовь – у 61% детей, дружба – у 54%, поддержка-помощь – у 52%, доверие – у 51% детей, восхищение-удивление (44%), доброта (41%), благодарность (38%). Отрицательные эмоции: обида (39%), неприятие / что-то не нравится (34%), – встречаются реже. Стоит отметить, что большинство родных детей (66%) используют местоимение «Я», тем самым демонстрируя свое обособление от остальных членов семьи.

Особенности эмоционального отношения. У большинства детей (74%) в сочинениях часто встречается словосочетание «Моя семья». У 75% детей часто встречается позитивный образ мамы, а у 43% встречается позитивный образ папы. При этом негативный образ отца встречается достаточно часто у большого количества детей (39%), а негативный образ мамы встречается только в 27%. Позитивный образ брата/сестры *противоположного* пола встречается у 35% детей. Родные дети пишут о том, что принимают свою семью такой, какая она есть. С возрастом способность анализировать и рефлексировать отношения в семье возрастает.

Особенности эмоциональной информации. Родные дети в сочинениях передают истинную эмоциональную информацию, описывая совместное времяпрепровождение с родителями: 85% пишут о совместном времяпрепровождении с мамой, 57% детей красочно описывают совместный досуг с папой. Родные дети написали самые большие, подробные сочинения. Можно сказать, что они лучше остальных описали свои семьи, старались анализировать ситуации, которые происходят в их семье, описывали причины возникновения конфликтов, объясняли неправоту сторон и т. д. Но при этом, описывая совместный досуг с родителями и сиблингами, они не транслировали истинную эмоциональную информацию. Читая сочинения, мы увидели, как неприятно, обидно и одиноко детям от того, что мама (18% детей), папа (13%) или брат/сестра (15% детей) не хотят проводить с ними свое свободное время.

Особенности семейной системы. Большинство родных детей – 71% пишут в сочинениях о том, что проводят свой досуг дома, у данной группы детей досуг менее разнообразный, но в 92% сочинений замечено, что в основном их досуг заключается в общении с членами семьи. Меньше половины детей (44%) указали, что они проводят свой досуг за светскими занятиями (посещение кинотеатров, поход в гости и т. д.).

Небольшое количество детей (22%) писали о том, что вместе с родителями проводили

свой досуг за оздоровительными занятиями.

Таким образом, мы видим, что у группы родных детей старшего школьного возраста есть свои отличительные характеристики. Для этих детей наиболее важным в совместном досуге с родителями является общение, хотя в целом они проводят свой досуг вне дома. Вероятнее всего, ограничение описания темой сочинения не дало возможности рассказать о своем досуге вне дома. Наиболее часто описывался совместный досуг с родителями, о котором упоминало большинство детей этой возрастной группы – это светские занятия (поход в гости/прием гостей и поход в театр).

Родные дети в сочинениях употребляли словосочетания «моя семья», а не «наша семья», и местоимение «я» присутствует у большинства детей, в отличие от местоимения «мы». Это говорит о том, что родные дети самостоятельны, что проявляется и в организации досуга, и в том, что большую часть времени они проводят не дома.

Практически всем родным детям важны эмоциональные отношения с мамой и лишь потом – с папой, они делают акцент на позитивный образ мамы, но негативный образ папы встречается у 39%, что намного больше, чем упоминание о негативном образе мамы. Также в данной группе детей появляется негативный и позитивный образ отчима (у 6% детей). Но эти показатели касаются лишь детей, чьи мамы повторно вышли замуж.

В целом у обследованных детей отмечается в сочинениях использование положительных и отрицательных эмоций в характеристике образа родителей, отношений с ними и среде семьи. Старшие школьники склонны к анализу семейной ситуации, рефлексии. Они дают оценку своим действиям и действиям своих родителей. Спектр эмоций очень разнообразен, появляется скрытая эмоциональная информация. Наиболее выраженной отрицательной эмоцией в этой группе является печаль.

Особенности эмоциональной среды семьи в группе приемных детей старшего школьного возраста. Особенности эмоционального состояния. Выявлено, что положи-

тельные эмоции встречаются у большинства приемных детей (96%). Эти эмоции представлены, как и у старших школьников родных детей, достаточно разнообразно. Такие положительные эмоции, как счастье (96%), радость (93%), любовь (71%), дружба (68%), поддержка-помощь (63%), смех/веселье (58%), восхищение-удивление (56%), доброта (49%), забота (48%), наиболее характерны для описания своего эмоционального состояния.

Отрицательные эмоции приемных детей – это страх (25%), печаль (42%), агрессия (8%). Другие отрицательные эмоции встречаются редко. Для приемных детей характерно использование местоимения «мы», которое во многом остается от сиротского учреждения.

Особенности эмоциональной информации. Приемным детям свойственен акцент на статус семьи: 81% из них пишут «Моя приемная семья», наблюдается тенденция описывать те моменты семейной жизни, которые удовлетворяют их желания (100%). При этом 15% приемных детей упоминают, что принимают свою замещающую семью со всеми достоинствами и недостатками.

Для большинства детей важны эмоциональные отношения с замещающей мамой, но уже для 56% становятся значимыми эмоциональные отношения с замещающим папой.

Негативный образ родителей встречается у приемных детей реже (7%). Для приемных детей важен позитивный образ брата/сестры своего (44%) и противоположного (41%) пола. Негативный образ брата встречается у 11% детей-девочек и у 8% детей-мальчиков.

Большая часть детей описывает совместное времяпрепровождение с замещающей мамой (75%), с замещающим папой (60%), с братом/сестрой (59%). Анализ сочинений приемных детей позволил заметить, что дети упоминают о совместном досуге с замещающими родителями и братом/сестрой, но при этом о своем досуге и о своей «свободе» они пишут больше. Скрытая эмоциональная информация у данной группы наблюдается у 22% детей и касается брата/сестры и совместного досуга с ними, 15% детей указали, что замещающая мама не проводит с ними свое-

го времени. Также 13% детей транслировали скрытую эмоциональную информацию, упоминая, что замещающий папа не желает проводить с ними своего свободного времени.

Сочинения приемных детей старшего школьного возраста наполнены положительными эмоциями, но у 67% приемных детей встречаются отрицательные эмоции, что может свидетельствовать о том, что не все хорошо в их жизни в семье. Именно поэтому необходимо подробнее исследовать эмоциональную среду семьи, чтобы предотвратить возможный возврат ребенка из семьи в сиротское учреждение. По данным статистики, в последнее время участились случаи возврата взрослых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в сиротские учреждения.

Особенности семейной системы. Приемные дети (51%) пишут о проведении досуга вне дома. Можно предположить, что досуг данной группы детей намного разнообразнее досуга родных детей. Для них более значимо общение со всеми членами семьи, 34% детей пишут об этом. В отличие от родных детей, приемные дети 52% описывают оздоровительные мероприятия, 39% описывают творческие занятия. Таким образом, в группе приемных детей есть свои особенности. По многим показателям они отличаются от ровесников. Приемные дети пишут об общении с членами семьи, оздоровительных, творческих и светских занятиях. В сочинениях приемные дети описывают, что предоставлены сами себе и проводят досуг самостоятельно. Родные дети, их ровесники, не стали акцентировать внимание на том, есть ли у них свобода действий и как они проводят свой личный досуг.

Приемные дети используют понятие «моя семья», но добавляют слово «приемная», тем самым указывая на свой статус. Для приемных детей характерно использование местоимения «мы». Это факт очередной раз подтверждает, что сиротское учреждение надолго оставляет след в сознании детей. «Мы» в основном используют дети, которые проживают в семье, а приемные дети использу-

ют «Мы – детдомовские». Акцент на статусе ребенка в обществе показывает недостаточное осознание своей роли – члена семьи, а не сироты. Это необходимо учитывать в работе служб сопровождения замещающих семей. Основная задача служб сопровождения – максимально приблизить условия в замещающей семье к естественным условиям, к жизни в родной семье.

Анализ взаимосвязи отношения родного ребенка к кровным родителям с его эмоциональным состоянием при помощи линейной корреляции позволил выявить следующие значимые различия.

1. Позитивный образ мамы у родных детей взаимосвязан с тем, какие они испытывают положительные эмоции ($p < 0,05$), а именно: любовь, восхищение, поддержка, дружба, благодарность, счастье, доверие, доброта, веселье, забота ($p < 0,05$), радость и интерес ($p < 0,01$); а также агрессия и вина ($p < 0,05$). Домашние дети, у которых чаще встречается позитивный образ мамы, переживают в основном весь спектр положительных эмоций. При этом связь с положительным отношением к маме прямая ($p < 0,01$). Необходимо отметить, что наличие позитивного образа мамы не избавляет детей от негативных эмоций по отношению к семье. Чувство вины, которое описывают дети в сочинении, обусловлено тем, что дети испытывают агрессию. Данный факт позволяет предположить, что благоприятные отношения с мамой формируют у ребенка рефлекссию, благодаря которой ребенок испытывает чувство вины за свою агрессию.

2. Позитивный образ папы имеет прямую связь с положительными эмоциями ($p < 0,05$) и обратную связь с отрицательными ($p < 0,01$). Таким образом, при описании позитивного образа папы дети испытывают положительные эмоции ($p < 0,05$): восхищение, интерес, поддержка, счастье, доброта ($p < 0,05$), любовь, радость, дружба, благодарность и доверие ($p < 0,01$). Реже ребенок использует отрицательные эмоции в целом ($p < 0,01$), а именно: гнев, презрение, отвращение и обиду ($p < 0,01$).

Таким образом, позитивный образ папы, так же как и в случае с мамой, взаимосвязан с

эмоциональным состоянием ребенка. Можно предположить, что позитивный образ мамы больше формирует у ребенка чувство заботы и веселья, чем позитивный образ папы. Так как именно мама чаще проявляет заботу о ребенке и оказывается рядом с ребенком в моменты его веселья, данные эмоции имеют прямую связь с позитивным образом мамы. Важным моментом данного анализа является тот факт, что чем больше ребенок описывает позитивный образ папы, тем меньше это связано с негативными эмоциями. Это говорит о психологическом здоровье ребенка. Мы видим, что в кровной семье хорошие взаимоотношения с обоими родителями формируют эмоциональность ребенка, уменьшают негативные эмоции.

3. Так как в кровных семьях встречаются случаи, когда родители в разводе, или мать повторно вышла замуж, и ребенок воспитывается отчимом, в сочинении ребенок позитивный образ отчима описывает положительными эмоциями ($p < 0,05$): поддержка, доверие, забота, любовь и дружба ($p < 0,05$), а также страх ($p < 0,01$). Данный факт указывает на то, что позитивный образ отчима оказывает воздействие на эмоции ребенка, но значительно меньше. При этом появляется взаимосвязь со страхом, в отличие от взаимоотношений с родителями. Можно предположить, что хорошие отношения с родителями способствуют эмоциональному комфорту в семье. Выявлено, что страх имеет прямую взаимосвязь с позитивным образом отчима. Ребенок, у которого складываются хорошие отношения с отчимом, постоянно испытывает чувство страха, связанного с тем, что в семье в любую минуту может все измениться. Когда же у ребенка позитивный образ обоих родителей, чувство страха при описании семьи отсутствует.

4. Негативный образ мамы имеет обратную связь с положительными эмоциями ($p < 0,01$) и прямую связь с отрицательными ($p < 0,05$). Таким образом, чем чаще ребенок описывает негативный образ мамы, тем реже он испытывает положительные эмоции ($p < 0,01$): радость, счастье ($p < 0,05$) и любовь

($p < 0,01$), а отрицательные эмоции испытывает чаще ревность, отвращение, горе, агрессия, неприятие, обида, печаль ($p < 0,05$), презрение и стыд ($p < 0,01$).

5. Негативный образ папы имеет прямую связь с отрицательными эмоциями ($p < 0,05$). При описании негативного образа папы дети используют ревность, гнев, страх, презрение, отвращение, агрессию, неприятие, обиду, печаль ($p < 0,05$), а радость, восхищение, счастье – $p < 0,01$. Важно отметить, что упоминание негативного образа папы формирует у ребенка негативные эмоции к семье, как и негативный образ мамы (9:9). В случае, когда у ребенка плохие отношения с отцом, появляются эмоции страха и гнева, а когда отношения негативные с мамой – стыд и горе. Анализ сочинений, показал, что негативный образ родителей в основном связаны с детско-родительскими конфликтами, запретами и т. д.; и реже – с личностными особенностями родителей (алкоголизм, безработица, конфликты между родителями). Конфликты с отцом и его личностные особенности приводят к формированию у ребенка страха, гнева к семье, а личностные особенности мамы формируют чувство горя и стыда по отношению к семье.

6. При негативном восприятии образа отчима дети реже, описывая семью, используют положительные эмоции ($p < 0,01$), а чаще выражают презрение, стыд, горе, обиду ($p < 0,05$) и ревность ($p < 0,01$). Важно отметить, что негативный образ отчима имеет взаимосвязь с меньшим количеством негативных эмоций у ребенка, чем негативный образ мамы, и папы (5:9:9 соответственно). Выявлено, что негативный образ отчима вызывает большее количество негативных эмоций, нежели плохие отношения с отчимом (9:5 соответственно). Таким образом, мы предполагаем, что для ребенка более значимы отношения с кровными родителями. Именно они в большей степени формируют эмоциональность ребенка, заставляют переживать полный спектр различных положительных и негативных эмоций, а соответственно, и помогают выработать способности к глубокой рефлексии различных жизненных ситуаций в семье.

7. Позитивные и негативные образы обоих родителей имеют прямую связь с эмоциональными отношениями в семье. Таким образом, описывая позитивный образ мамы, ребенок описывает отношения как с мамой ($p < 0,05$), так и с папой ($p < 0,05$), описывая позитивный образ папы ($p < 0,05$), он описывает отношения как с папой ($p < 0,05$), так и с мамой ($p < 0,05$). Также негативный образ мамы имеет связь с описанием отношения с обоими родителями, как и при негативном образе папы. Это говорит о том, что взаимоотношения с родителями имеют прямую связь с отношением ребенка к обоим родителям. При этом неважно, какие именно отношения (положительные или негативные), к какому родителю, так как во всех случаях образ одного родителя сказывается на отношении ребенка к другому родителю в кровных семьях.

8. Анализ отношений ребенка к отчиму позволил выявить прямую связь с эмоциональными отношениями с мамой ($p < 0,01$) и обратную связь с эмоциональными отношениями к родному отцу ($p < 0,05$), т. е. если отношения с отчимом положительные, ребенок с удовольствием описывает их, но при этом негативные отношения с отчимом не оказывают влияния на отношения с мамой. Рассматривая отношения с отчимом и их влияние на отношения ребенка к родному отцу, мы видим: чем чаще в сочинении ребенок положительно отзывается об отчине, тем реже он описывает отношения с родным отцом ($p < 0,05$). Также если ребенок негативно описывает отчима, реже встречаются упоминания о взаимоотношениях с родным папой в целом ($p < 0,01$). Этот факт свидетельствует о том, что мужчины, чьи дети остаются с мамой, особенно, когда она повторно выходит замуж, уделяют своим детям недостаточно внимания, либо вообще перестают с ними общаться.

Необходимо отметить, что у приемных детей ситуация во взаимоотношениях с замещающими родителями несколько иная.

1. Эмоциональные отношения с мамой напрямую зависят и от позитивного образа замещающей мамы и от позитивного образ

замещающего папы ($p < 0,05$). Эмоциональные отношения с папой напрямую зависят и от позитивного образа замещающей мамы и от позитивного образа замещающего папы ($p < 0,05$).

2. Негативный образ замещающей мамы взаимосвязан с эмоциональными отношениями с ней ($p < 0,01$), а негативный образ замещающего папы имеет взаимосвязь только с эмоциональными отношениями с ним самим ($p < 0,05$). Но мы видим, что негативный образ замещающего папы более значим для ребенка в отношениях с замещающим отцом ($p < 0,05$), чем с замещающей мамой ($p < 0,01$).

Выявлено, что в случае положительных отношений с замещающими родителями ситуация такая же, как и у кровных детей. Но наличие негативного образа одного из родителей имеет прямую взаимосвязь лишь с эмоциональным отношением именно с этим родителем, и не имеет взаимосвязи с отношением к другому замещающему родителю. Вероятнее всего, приемные дети, которые проживали в замещающих семьях достаточно длительное время (от 1 года до нескольких лет), не проецируют негативные отношения с одним родителем на другого, так как воспринимая их по отдельности. Приемный ребенок на бессознательном уровне стремится завоевать доверие и расположение каждого родителя в отдельности. К каждому родителю приемному ребенку приходится искать свой «ключик», с каждым находить свои компромиссы. И в тех случаях, когда отношения не складываются с одним из замещающих родителей, для ребенка уходят на второй план взаимоотношения с другим родителем и значимыми становятся лишь эти, напряженные отношения.

Этот факт является очень важным в работе с замещающими семьями. Специалисты при анализе эмоциональной среды семьи должны учитывать, что если присутствуют напряженные отношения хотя бы с одним из замещающих родителей, то ребенок прекращает замечать отношения с другим родителем и углубляется в конфликтные отношения, не прибегает к помощи другого замещающего

родителя. Результатом такого запущенного конфликта может стать уход ребенка из семьи или возврат замещающими родителями ребенка в сиротское учреждение.

Таким образом, при работе с замещающей семьей необходимо помнить, что внутренние процессы эмоциональной среды семьи оказывают иное воздействие на приемного ребенка, нежели те же самые процессы в родной семье.

Проведенное исследование показало, что как родным детям старшего школьного возраста, так и приемным, важны эмоциональные отношения с мамой и лишь потом – с папой. В сочинениях выделен как наиболее значимый позитивный образ мамы. При этом негативный образ папы встречается у половины детей, что намного больше, чем упоминание о негативном образе мамы.

В целом у родных детей отмечается присутствие в сочинениях и положительных и отрицательных эмоций. Старшие школьники склонны к анализу семейной ситуации, рефлексии. Они дают оценку своим действиям и действиям своих родителей. Спектр эмоций очень разнообразен, появляется скрытая эмоциональная информация.

Наиболее ярко выраженной отрицательной эмоцией у родных детей является печаль. Все остальные эмоции представлены реже. Итак, больше половины родных детей в сочинениях описывают: счастье (76%), радость (68%), любовь (61%), дружба (54%), поддержка-помощь (52%), доверие (51%), восхищение-удивление (44%), доброта (41%), благодарность (38%), обида (39%), неприятие / что-то не нравится (34%).

В группе приемных детей старшего школьного возраста выявлены следующие особенности. По многим показателям они отличаются от детей одинаковых по статусу, их ровесников, но разных по проживанию в семье (родные-приемные).

Для приемных детей характерно использование местоимения «мы». «Мы» в основном используют дети, которые проживают в приемной семье наряду с родными детьми. Приемным детям свойственно описывать

Таблица 1

**Анализ эмоциональных переживаний детей, проживающих в родных
и в замещающих семьях, при помощи Т-критерия Стьюдента**

№ п/п	Исследуемая группа детей	Наиболее часто упоминаемые переживания	Редко упоминаемые переживания
1	девочки старшего школьного возраста, проживающие в замещающей семье	радость, счастье	презрение, отвращение, гнев, ревность
2	девочки старшего школьного возраста, проживающие в родной семье	любовь, счастье, радость, поддержка	вина, отвращение, стыд, гнев
3	мальчики старшего школьного возраста, проживающие в замещающей семье	радость, счастье	вина, обида, отвращение, стыд, презрение, гнев
4	мальчики старшего школьного возраста, проживающие в родной семье	счастье, радость, печаль, неприятие	ревность, горе, стыд, забота

эмоциональные отношения с замещающей мамой, и ее позитивный образ их волнует больше всего. Мама, будь она родная или замещающая, остается самым значимым лицом для всех групп детей всех возрастов. Но для большинства родных детей и приемных детей старшего школьного возраста важен позитивный образ папы (родного/замещающего). Негативный образ мамы встречается только у незначительного числа приемных детей.

В целом положительные эмоции присутствуют у большинства приемных детей (96%). Эти эмоции представлены, как и у родных детей, достаточно разнообразно. У приемных детей встречается счастье (96%), радость (93%), любовь (71%), дружба (68%), поддержка-помощь (63%), смех/веселье (58%), восхищение-удивление (56%), доброта (49%), забота (48%). При сравнении двух групп у родных детей различия выявлены по 7 эмоциям (счастье, радость, любовь, дружба, поддержка-помощь, доверие), а у приемных – по 9 эмоциям.

Таким образом, реабилитация приемных детей в замещающих семьях может происходить при создании положительной эмоциональной среды семьи. Наибольшее влияние на развитие личности ребенка в замещающей семье оказывает именно эмоциональная среда семьи, представленная взаимоотноше-

ниями с мамой, что требует особой реабилитационной программы для психокоррекции взаимоотношений детей и родителей в приемных семьях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арсланова С.М. Образовательная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности младшего школьника: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2008. – 21 с.
2. Большакова Л.Н. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье.: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 26 с.
3. Иванова М.В. Социально-педагогическая реабилитация детей-сирот в условиях приемной семьи: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 19 с.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот. Профессиональная замещающая семья. – М., 2006. – 368 с.
5. Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 2004. – 350 с.
6. Шульга Т.И. Смысложизненные ориентации выпускников интернатных учреждений // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М., 2010. – № 1. – С. 5-11.
7. Шульга Т.И., Антипова М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор развития личности ребенка в замещающей семье // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М., 2012. – № 3 – С. 32-40.

УДК: 159.923:316.6

Аликин И.А.¹, Лукьянченко Н.В.², Новикова Е.А.³

¹Красноярский государственный педагогический университет

²Сибирский государственный технологический университет

³Дом ребенка Федерального бюджетного учреждения исправительная колония-22
(Кемеровская область)

СЕМЕЙНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЗАКЛЮЧЁННЫХ ЖЕНЩИН, ИМЕЮЩИХ МАЛЫША В ДОМЕ РЕБЁНКА ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ОБЩЕЕ И ТИПИЧЕСКОЕ

I. Alikin¹, N. Lukjanchenko², E. Novikova³

¹Krasnoyarsk State Pedagogical University

²The Siberian State Technological University

*³Children's home of Federal Budgetary Correctional Facility "Penal Colony-22",
Kemerovo region*

FAMILY IDENTITY OF IMPRISONED WOMEN, HAVING A KID IN CHILDREN'S HOME OF THE CORRECTIONAL FACILITY: GENERALITIES AND TYPICAL CHARACTERISTICS

Аннотация. В статье представлены результаты исследования семейной идентичности заключённых женщин, ставших матерями в период отбывания наказания. Семейная идентичность рассматривается в структурном, эмоционально-оценочном и когнитивном аспектах. Описываются её особенности у заключённых женщин: расширение идентифицируемого состава семьи; нарушение поколенной последовательности, противопоставление мужского и женского состава семьи; связь эмоциональной привязанности к семье с её неблагополучием и значимостью женского состава; выраженность деструктивных аспектов родительского отношения; оценка семьи и себя как члена семьи в амбивалентных характеристиках соответствия социальной нормосообразности. Выделены качественно специфические, с точки зрения особенностей семейной идентичности, группы заключённых женщин. Показано, что для каждой группы женщин характерны семейные объекты, относительно которых выражено эмоциональное неприятие.

Ключевые слова: заключённые женщины, ресоциализация, родительское отношение, семейная идентичность, структурный, эмоционально-оценочный и когнитивный аспекты семейной идентичности.

Abstract. The article presents the research results of family identity of the imprisoned women who have had a baby during the term of serving their punishment. The article considers the concept of family identity in structural, attitudinal and cognitive aspects. Special attention is given to the peculiarities of family identity the imprisoned women have: broadening of the identified structure of a family; infringement of generation sequences, opposition of male and female structure of a family; connection of emotional attachment to a family with its ill-being and the importance of female structure; evidence of the destructive aspects of parental attitude; an estimation of a family and themselves as members of a family in ambivalent characteristics of being in line with social norms and standards. The authors single out qualitatively specific groups of the imprisoned women taking into consideration the special features of family identity. It is shown that for each group of women there are certain family objects to whom they express emotional non-acceptance.

Key words: the imprisoned women; resocialization; parental attitude; family identity; structural, attitudinal and cognitive aspects of family identity.

Социальная психология в своём прикладном аспекте призвана определять механизмы решения проблемных вопросов, встающих перед обществом и личностью. При этом про-

© Аликин И.А., Лукьянченко Н.В., Новикова Е.А., 2012.

Работа выполнена при поддержке гранта: подпроект № 06-1/12 в рамках проекта № 06/12 Гуманитарная технологическая платформа «Исследования проблем развития человека» (Инновационный человек).

странство изысканий прикладной направленности включает сферы межпредметных исследований в зонах, граничащих со смежными отраслями психологии. К таким зонам относится разработка психологических оснований действенных механизмов ресоциализации в рамках стратегического направления оптимизации деятельности российской пенитенциарной системы. Стержневой характеристикой таких механизмов является формирование в субъективном пространстве индивида структур, позволяющих ему встроиться в жизнь социума после освобождения, своего рода «связующих мостиков», преодолевающих разрыв кардинально различных способов существования. Оптимальным в данном контексте является задействование естественных, заложенных в социально-психологической природе человека механизмов. При этом необходимо учитывать социально-психологические особенности, связанные с полом заключённого. Так, для женщин характерна высокая, можно сказать, опорная значимость семейных отношений и при этом субъективная неустойчивость, подверженность средовым влияниям психологических структур, эти отношения обеспечивающих [1; 2]. Особенно актуальна проблема психологического обеспечения ресоциализации для служб, которые работают с женщинами, ставшими матерями во время отбывания наказания. По состоянию на 1 января 2010 г. в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержалось 69,1 тыс. женщин. При одиннадцати из сорока семи исправительных колоний, предназначенных для отбывания наказания женщин, имелись Дома ребенка, в которых проживало 846 детей [6].

Перспективным направлением психологической работы в контексте формирования основ ресоциализации заключённых женщин с детьми представляется формирование продуктивной семейной идентичности. Это позволит активизировать естественные механизмы личностной устойчивости и обеспечения социальной базы репродуктивной самореализации. Семейная идентичность понимается (в определении Н.В. Лукьянчен-

ко) как субъективный образ принадлежности к семейной группе, отражающий характеристики группы и своего функционирования в ней в структурном, эмоционально-оценочном и когнитивном аспектах [3]. Это особая форма личностно-групповой идентичности, которая обеспечивает механизмы регуляции позиционирования и самопроявления индивида в качестве члена семьи и одновременно может рассматриваться как важнейшая составляющая психологического основания жизнедеятельности человека в социуме.

Разработка новых технологий предполагает изучение актуального состояния и специфики феномена, планируемого в качестве объекта, формирующего и корректирующего воздействия. В соответствии с этим мы провели исследование семейной идентичности у целевого контингента – заключённых женщин, ставших матерями в период отбывания наказания.

В исследовании приняли участие 40 респонденток, имеющих малыша в Доме ребёнка исправительного учреждения. Методическое обеспечение исследования составили:

1) структурный аспект: проективная рисуночная методика «Семейная социограмма» в описании Э.Г. Эйдемиллера и И.М. Никольской [8] – для выявления особенностей субъективных образов семьи в реальном и идеальном вариантах; шкала семейной адаптации и сплочённости (FACES-3) [8] – для выявления представления респонденток о реальном и идеальном уровнях сплочённости и адаптивности семейных отношений;

2) эмоционально-оценочный аспект: «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинд) [5] – для выявления уровня эмоциональной значимости семейных объектов, а также эмоциональной семантики отношения к этим объектам, «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга и В.В. Столин) [5] – для выявления выраженности в родительском отношении респонденток к собственным детям показателей пяти шкал: «Принятие-отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник»;

3) когнитивный аспект: «Репертуарные решетки» Дж. Келли [7] – для выявления содержания смысловых категорий, используемых респондентками при характеристике семьи и себя как члена семьи.

Выявлены следующие особенности семейной идентичности, характерные для женщин, находящихся в заключении. Расширение идентифицируемого состава семьи как по вертикали (несколько поколений), так и по горизонтали (включение множества сиблинговых связей). Нарушение поколенной последовательности за счёт нивелирования значимости себя как представителя семейного поколения в последовательном процессе семейного воспроизводства.

Пространство эмоциональной значимости членов семьи для респонденток разделено по гендерному признаку (мужчины – женщины), а не по признаку «моя семейная линия – линия супруга», характерному для нормативных женских выборов. Роль связующего звена собственной семейной линии и линии супруга для женщин играет не супруг, а его мать.

«Женское пространство» характеризуется эмоциональной активностью, насыщенностью, своего рода «интересностью» (в смыслах эмоциональной интриги), имеет опорную значимость (семья для меня имеет значение, поскольку в ней есть женщины) и в эмоциональном плане играет компенсаторную роль, т. е. пытается любовью и эмоциональными связями уравновесить недостаток активной субъектности.

Мужской состав семьи ассоциируется с большей независимостью и эмоциональной пассивностью. При этом чем более позитивно относится женщина к мужской составляющей семьи, тем более продуктивно её отношение к собственному ребёнку и более выражена ориентация на личную самореализацию.

Родительское отношение характеризуется высокой выраженностью показателей инфантилизации, симбиотичности и авторитарной гиперсоциализации. Отношение к детям разного пола различается. Эмоцио-

нальная значимость дочери характеризуется позитивным акцентом встроенности в перспективную линию надежды на позитивное будущее, в то время как отношение к сыну связано с неопределённостью и неуверенностью.

Эмоциональная значимость семьи определяется отнюдь не её положительными характеристиками. Находящиеся в заключении женщины «душой радеют» за семьи не вполне благополучные. Такие семьи требуют большей эмоциональной включённости и, в определённой мере, – принесения ребёнка в жертву семейного неблагополучия.

Семья воспринимается как позитивная с точки зрения морально-нравственных характеристик, и при этом неудачливая, социально жертвенная. Восприятие себя как члена семьи характеризуется, с одной стороны, позитивностью эмоциональной составляющей, с другой – амбивалентностью, полярностью позиции в дихотомии независимость – зависимость; приписыванием себе негативных, с точки зрения социальных стереотипов, характеристик, снятием ответственности за собственных детей [4].

Кластерный анализ позволил объединить респонденток в четыре качественно специфичные группы. Характеристики семейной идентичности определивших групп рассмотрены с применением количественного и качественного анализа. К количественным методам в первую очередь относится выявление достоверных различий с помощью U-критерия Мана-Уитни. Достоверные различия по показателям «Цветового теста отношений», «Шкалы адаптации и сплочённости» и «Опросника родительского отношения» представлены в табл. 1, средние значения показателей перечисленных методик – в табл. 2.

Далее представлен анализ каждого их типов в отдельности.

1 тип

Данный тип составляет 40% обследованной выборки. Если опираться на данные табл. 1 и 2, то можно выделить такие специфические особенности этой группы:

Таблица 1

Направление и достоверность различий между типологическими группами по показателям ЦТО, ОРО и FACES-3 (Шкала сплочённости и адаптации)

метод	Параметры	Группы сравнения					
		1-2	1-3	1-4	2-3	2-4	3-4
Цветовой тест отношений (ранги)	Я					> 95%	> 90%
	супруг			< 95%		< 95%	< 95%
	моя семья		< 90%	> 99%		> 99%	> 99%
	сын						
	дочь	< 90%		> 95%		> 99%	> 90%
	мой отец		< 95%		< 99%		
	моя мать	> 99%	> 95%	> 99%	< 95%		
	отец супруга		< 90%		< 99%		
	мать супруга	> 95%	> 95%	> 95%			
	прошлое		> 90%		> 90%		< 90%
	настоящее						
	будущее						
	свобода	> 90%		> 90%	< 90%		> 90%
	счастье	< 95%	< 95%			> 90%	> 90%
	общение			> 95%		> 95%	> 95%
	успех		> 95%	> 95%			
	любовь			> 95%	> 90%	> 95%	> 90%
	карьера		< 95%	< 90%	< 90%	< 90%	
	творчество		< 95%	< 90%	< 95%	< 95%	< 90%
ОРО	эмоциональное отвержение				> 95%		
	кооперация				> 90%		
	симбиоз		> 90%		> 90%		
	авторитарная гиперсоциализация		> 99,9%	> 90%	> 99%	> 90%	
	маленький неудачник						
FACES-3	сплочённость реальная						
	сплочённость идеальная						
	адаптация реальная		< 90%				
	адаптация идеальная	< 95%	< 90%	< 99%		< 99%	< 99%

1) самая высокая в сравнении с другими группами значимость собственной матери и матери супруга, выше даже, чем собственная значимость (примечание: в методике ЦТО более высокой значимости соответствуют меньшие цифровые значения рангов);

2) наименьшее значение идеального уровня адаптации (гибкости) семейных отношений;

3) на высоком уровне выражены все деструктивные составляющие родительского отношения (эмоциональное отвержение, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация,

«маленький неудачник»), показатель авторитарной гиперсоциализации – самый выраженный в сравнении со всеми группами;

4) все «мужские фигуры» семьи имеют низкую значимость.

Обобщённый «портрет» семейной идентичности этой группы заключённых женщин следующий.

Структурный аспект семейной идентичности. Образ семьи представлен тремя поколениями – родители, «Я» и другие члены этого поколения: братья, сестры родные и двоюродные, а также дети и племянники.

Таблица 2

Средние значения показателей ЦТО, ОРО и FASES-3 в группах сравнения

группы	Цветовой тест отношений (ранги)									Опросник родительского отношения (баллы)					Шкала адаптации и сплочённости (баллы)			
	я	супруг	моя семья	сын	дочь	мой отец	моя мать	отец супруга	мать супруга	прятие – отвержение	кооперация	симбиоз	авторитарная гиперсоциализация	маленький неудачник	сплочённость реальная	сплочённость идеальная	адаптация реальная	адаптация идеальная
1	3	5	2	4	3	5	2	5	2	48	38	90	86	77	29	31	22	22
2	2	4	2	3	2	6	5	7	4	58	44	90	75	75	29	31	23	25
3	2	5	2	3	4	4	3	4	3	34	39	79	59	71	29	31	24	24
4	3	2	5	4	2	5	5	5	4	41	33	80	68	66	30	31	23	32

В структуру семьи, как правило, включают отца, братьев и сыновей, супруга не включают, либо ставят на отдалённых от себя и низкостатусных позициях. Три четверти (75%) представительниц этого типа включают образ «Я» в структуру семьи реальной (социограмма) и 65% – в структуру семьи идеальной, в подчинённой позиции по отношению либо к родителям, либо к мужчинам старшего и среднего поколений – брату, отцу, которые, согласно характеру социограммы, являются в их понимании доминирующими семейными фигурами. Подавляющее большинство (82%) включают детей в структуру семьи в реальности и в идеале, но с более низкой значимостью, чем других членов семьи.

Уровень гибкости семейных отношений респонденток удовлетворяет, и их притязания в этом аспекте – самые скромные в сравнении с другими группами. Желаемый уровень близости отношений выше, чем реальный (методики FACES-3 и «Семейная социограмма»), причём для значительной

части представительниц этой группы (более 60%), по рисуночным данным, желательны отношения столь близкие, что их можно характеризовать как эмоциональное слияние.

Эмоционально-оценочный аспект. Эмоциональная значимость членов семьи характеризуется следующими особенностями. Женские родительские фигуры (своя мать и мать супруга) относятся к зоне значимости «желаемое» (1-я и 2-я позиции в цветовом тесте). К этой же зоне значимости отнесена семья. «Я» и дети в восприятии женщин этой группы относятся к зоне актуального (3-я и 4-я позиции в цветовом тесте). Члены семьи мужского пола старшего и среднего поколений относятся к зоне незначимого, эмоционального индифферентного (5-я и 6-я позиции в цветовом тесте).

Среди показателей шкал родительского отношения очень высокие значения имеют показатели «авторитарной гиперсоциализации» и «симбиотичности».

Когнитивный аспект семейной идентичности. Характеристика семьи включает сле-

дующие группы конструкторов: 1) структурные характеристики (наличие судимых членов семьи, полнота состава: наличие родителей, сиблингов, детей), 2) сплочённость (понимаемая как единомыслие), 3) житейские характеристики: материальная обеспеченность и «семейная скромность», непретенциозность семьи, которая рассматривается как положительная характеристика.

Группы конструкторов, используемые для характеристики себя как члена семьи: 1) семейно-структурные: принадлежность к семье («своя») и половая принадлежность как в смыслах биологических, так и социальных (отношение к мужчинам); 2) социально-адаптивные характеристики взаимодействия (добродота, мягкость и т. п.); 3) характеристики противопоставления себя супругу (где супруг выглядит как слабая сторона); 4) характеристики противопоставления себя идеальным образам сына и дочери (подчёркивающие собственную несостоятельность).

Таким образом, семья отчётливо разделена в восприятии респонденток данной группы на мужскую и женскую составляющую. Эмоциональная привязанность и надежда на поддержку связана с женщинами старшего поколения. Мужчины старшего поколения являются доминантными семейными фигурами, не вызывая при этом у подчинённых им в семейной иерархии женщин позитивных чувств. Супруг практически отвергается. Образ семьи лишён характеристик продуктивного функционирования. Желательными для респонденток являются семейные отношения, характеризующиеся эмоциональной близостью и жёсткой структурированностью. Эта потребность реализуется в отношении к ребёнку, который воспринимается как эмоционально очень близкий, но требующий выраженных социализирующих родительских стратегий. Себя в качестве члена семьи воспринимают как послушно-адаптивных и не способных включиться в качестве активного члена, продолжателя семейной линии. При определённом обобщении можно сказать, что данная

группа респонденток воплощает основные тенденции выборки в целом.

Согласно регистрационным данным и данным наблюдения, представительницы этой группы, как правило, находятся в местах лишения свободы не первый раз, возможно, в нескольких поколениях, и хорошо адаптированы к условиям содержания в колонии. Они не ставят перед собой определённых жизненных целей, живут процессом.

2-й тип

Эта группа женщин составляет 25% выборки.

Данные, представленные в табл. 1 и 2, свидетельствуют, что в данной группе в сравнении с другими респондентками:

- 1) низкая эмоциональная значимость родителей;
- 2) более выраженное эмоциональное неприятие ребёнка.

Структурный аспект семейной идентичности. Структура семьи расширенная, трёхпоколенная. В образе реальной семьи «Я» занимает менее значимое место, чем в образе семьи желаемой, идеальной. В идеальном варианте респондентки хотели бы иметь срединное положение в семейной иерархии между родителями и сиблингами («сверху») и детьми и мужем («снизу»). Значимость семьи и её членов в целом высокая. Межличностные отношения чаще всего несколько дистанцированы. Более весомую значимость в семье имеют, как правило, мать и отец респондентки, менее значимы – дети и муж. Сиблинги могут занимать любое положение. Характерна осознанная неудовлетворённость уровнем сплочённости семьи (желателен более высокий уровень) и уровнем структурированности отношений.

Эмоционально-оценочный аспект семейной идентичности. «Я», «моя семья», «дочь» определились в зоне «желаемого», т. е. получили очень высокие оценки эмоциональной значимости. В зоне актуального «сын», «супруг», «мать супруга». В зоне индифферентности оказались собственные родители. А отец супруга – отвергаемая фигура.

В родительском отношении к ребёнку наиболее выраженная характеристика – сим-

биотичность. Пол ребенка мало влияет на отношение к нему.

Когнитивный аспект семейной идентичности. Конструкты, используемые для оценки семьи: 1) наиболее часто встречаемые – структурные (с точки зрения полноты состава, своего рода комплектность семьи); 2) сплочённость как характеристика семейного единства; 3) характеристика взаимоотношений со стороны эмоциональной насыщенности.

Характеристики-конструкты, используемые при оценке себя как члена семьи: 1) ролевые, как качество соответствия требованиям семейного положения; 2) морально-оценочные характеристики, такие, как порядочность, скромность и т. п.; 3) характеристики принадлежности к семье и подгруппам в ней; 4) характеристики контакта с точки зрения его «лёгкости».

Как видим, данная группа респондентов характеризуется субъективным присоединением к семейной структуре. Причём значение имеет именно семья как таковая. Ей придаётся большая значимость, чем отдельным членам семьи. «Отец супруга» даже относится к зоне отвержения, а по отношению к собственному ребёнку, наряду с очень выраженной симбиотичностью, одновременно присутствует значительная степень эмоционального неприятия. Собственная эмоциональная значимость высокая, характеризуют себя как положительного с точки зрения вклада во взаимодействие члена семьи. В актуальной ситуации собственная роль в качестве члена семьи оценивается как незначительная, но при этом с надеждой на более достойную роль в будущем. В желаемом варианте семейных отношений более выражены сплочённость и гибкость, чем в реальном.

Обращает на себя внимание то, что члены семьи, занимающие, по мнению респондентов, более высокие в иерархии отношений места (родители), не принимаются на эмоциональном уровне. Похожий феномен отмечен выше у первой группы, где доминантные фигуры мужчин одновременно эмоционально непривлекательны.

3-й тип

Данная группа, как и предыдущая, составляет четвертую часть выборки.

Из табл. сравнения 1 и 2 можно определить следующие особенности, выделяющие эту группу среди других:

1) относительная высокая эмоциональная значимость родителей;

2) самая низкая эмоциональная значимость супруга;

3) в родительском отношении менее, чем в других группах, выражены деструктивные аспекты.

Структурные характеристики семейной идентичности. Структура семьи, как правило, расширенная, трёхпоколенная и даже четырёхпоколенная. В образ реальной семьи включают сиблингов и прародителей своих родителей. Себя могут не включить в семью, либо включить в идеальном варианте. Если включают, то в значимой позиции. В структуре реальной семьи супруг чаще всего не включён, в идеальном варианте включается либо в позиции, равной по статусу позиции респондентки, либо в подчинённой. Наибольшую значимость приписывают детям обоих полов – тем, которые находятся в данный момент с родными. Социальная значимость семьи в целом и её членов низкая. Межличностные отношения воспринимаются как дистанцированные, либо даже разобщённые. Уровень гибкости семейных отношений в целом устраивает. Сплочённость в желаемом варианте несколько выше реального уровня.

Эмоционально-оценочный аспект. «Я» и «моя семья» находятся в зоне желаемого. В зоне актуально значимого: «сын», «дочь», «родители», как свои, так и супруга. Эмоционально индифферентным является образ супруга.

Эта группа женщин имеет самую благоприятную картину родительского отношения по сравнению с остальными группами.

Когнитивный аспект семейной идентичности. Конструкты, используемые при характеристике семьи: 1) структурные характеристики (с точки зрения полноты состава, лидерства мужчин); 2) общеоценочные (отсутствие алкоголизации); 3) сплочённость,

понимаемая как совместность, слаженность действий и эмоциональная близость; 4) характеристики качества отношений с точки зрения социальной желательности (дружелюбность, заботливость).

Конструкты, используемые при оценке себя как члена семьи:

1) характеристики динамики включённости в хитросплетения отношений, где спокойствие и простота противопоставляются активному целеустремлённому получению желаемого;

2) характеристики выраженности личностного начала как способности иметь свою линию в жизни и позицию в отношениях.

В целом, описывая данный тип находящихся в заключении женщин, можно сказать, что семья, имея высокую значимость, характеризуется при этом как недостаточно качественная группа. Себя респондентки из этой группы воспринимают как положительного члена семьи, позволяющего себе вместе с тем быть относительно свободным. Разочарованы в супружестве. Супруг имеет контрастно низкую относительно других членов семьи значимость. По наблюдениям и данным бесед, полагаются на помощь родственников. Как правило, ответственные матери.

4-й тип

Эта группа составляет десятую часть выборки.

Табл. сравнения 1 и 2 позволяют определить следующие специфические особенности данной группы респонденток:

1) низкая эмоциональная значимость семьи (даже контрастно низкая по сравнению с другими группами);

2) высокая (и здесь также контрастно высокая в сравнении с другими группами) значимость супруга;

3) высокие показатели идеального уровня гибкости семейных отношений, также ярко отличающие эту группу от других. Соответственно, разница между желаемой и реальной гибкостью очень велика.

Общий портрет семейной идентичности данной группы заключённых женщин выглядит следующим образом.

Структурные характеристики семейной идентичности. Особенностью состава семьи у этой группы респонденток является то, что в него не включены собственные родители ни в реальном, ни в идеальном варианте. Но часто присутствуют бабушки. Вторая особенность – это то, что в идеальном образе семьи по сравнению с реальным изменяется место самой респондентки: она включается в состав семьи, если не была включена в реальном образе, увеличивается её значимость и вместе с тем происходит своего рода эмансипация, отдаление от других членов семьи, но «в пользу» ребёнка, вместе с ребёнком.

Сплочённость семьи характеризуют как средненизкую, и это устраивает, так как в идеале они хотели бы видеть аналогичный вариант. Иное дело – показатель гибкости. Свою семью они воспринимают как ригидную, мало способную к каким бы то ни было изменениям, в то время как в идеале хотели бы видеть высокий уровень адаптивности, гибкости семейных отношений.

Эмоционально-оценочный аспект. В зоне желаемого оказался супруг, в зоне актуально значимого – «Я» и «сын», в зоне индифферентного отношения оказались «моя семья», «родители» свои и супруга.

В показателях родительского отношения так же, как и у всех других респонденток, выражены симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация. Вместе с тем эти показатели значительно ниже, чем у представительниц первой и второй групп. В этой группе также самый низкий показатель эмоционального отвержения ребёнка. Можно говорить, что женщины этой группы наименее деструктивны в своём отношении к ребёнку.

Когнитивный аспект семейной идентичности. Характеристики семьи: 1) структурные (с точки зрения полноты состава); 2) социальная амотивированность (простые, спокойные, нет цели, обычные, романтики в противовес характеристикам «умные», «строгие», «неудержимые», «требовательные»); 3) сплочённость, понимаемая как единомыслие и взаимопомощь (не обязательно

как положительные характеристики); 4) характеристики безысходной роковой некачественности семьи (тяжёлая судьба, неудачливые, делают ошибки).

Характеристика «Я» практически полностью построена на выделении личностных свойств как формально-динамического, так и содержательного планов. Выражены характеристики социальной астеничности (простота, спокойствие в противовес строгости, серьёзности) и вместе с тем характеристики общежизненного тона (работоспособность, выносливость, жизнерадостность, негибкость, целенаправленность и т. п.); общеэтические категории (обычность, посредственность в противовес «лучшести»), право на неправильность (делает ошибки, безрассудна, эгоистичная, свободная). Другим персонажам часто противопоставляются именно по признакам «неправильности» и своего рода личного права на такое существование.

Эту группу респонденток характеризует выраженное субъектное отношение к своей жизни, принятие мужской части нуклеарной семьи вплоть до идентификации при нейтрально-равнодушном отношении к представителям старшего поколения семьи. Родительское отношение в этой группе можно характеризовать в целом как более продуктивное, чем у остальных представительниц выборки, а идентификацию с семьёй – как слабую, с выраженным стремлением ограничить её значение. Взаимоотношения в семье воспринимают как ригидные, негибкие, следствием чего является неудовлетворенность. Семья воспринимается как ограничитель свободы. Выраженно личностное начало, скорее бунтарского характера, которое сочетается с недостаточно высокой эмоциональной значимостью собственного «Я».

Если попытаться выявить ключевые особенности описанных характеристик семейной идентичности представительниц выделенных групп, то, пожалуй, самой важной оказывается следующая тенденция. Для каждой из групп есть определённая категория семейных объектов, которая имеет низкую эмоциональную значимость, не принимается

на эмоциональном уровне. Для первой группы – это мужской состав семьи, для второй – родительский состав, для третьей – супруг. Четвёртая группа респонденток имеет самый богатый «репертуар неприязненности». Сюда входят собственно семья, её родительский состав, и в некоторой степени сама респондентка. Обращает на себя внимание тот факт, что в значительном числе случаев именно те семейные объекты, которые не принимаются на эмоциональном уровне в структуре семейных отношений, по мнению женщин, занимают иерархически высокие позиции в системе семейных отношений.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке общих и индивидуализированных программ ресоциализации отбывающих наказание женщин, родивших ребёнка в период лишения свободы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Альперн Л. Изгнание из «приватного» в «публичное»: тюремный эксперимент по созданию женщины нового образца // Развитие личности. – М., 2004. – С. 186-194.
2. Волкова Т.Н. Проблемы отбывания наказания и ресоциализации женщин, осужденных к лишению свободы: дис. ...канд. юр. наук. – М., 2002. – 152 с.
3. Лукьянченко Н.В. Социально-психологическая сущность семейной идентичности // Мир человека: Научно-информационное издание, выпуск 1(34). – Красноярск, 2009. – С.113-117.
4. Лукьянченко Н.В., Новикова Е.Н. Исследование семейной идентичности женщин, находящихся в местах лишения свободы // Прикладная юридическая психология. – Рязань, 2011. – № 3. – С. 78-85.
5. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические материалы. – М., 1989. – 141 с.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р «Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2011/03/08/penitenciariya-site-dok.html> (дата обращения: 20.09.12).
7. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. – М., 1987. – 236 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб., 2003. – 336 с.

УДК 159.9.072

Киселева Т.В.

*Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова*

**ОСОБЕННОСТИ РЕАКЦИЙ ПОДРОСТКОВ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ, МУЗЫКОЙ,
БОРЬБОЙ, ФУТБОЛОМ, НА ФРУСТРИРУЮЩУЮ СИТУАЦИЮ**

T. Kiseleva

Moscow State University for Humanities named after M.A. Sholokhov

**FEATURES OF REACTIONS OF THE TEENAGERS,
TAKING BALLROOM DANCING CLASSES, MUSIC, FIGHT,
FOOTBALL, ON FRUSTRATING SITUATION**

Аннотация. Исследованы реакции подростков, занимающихся в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи, и учащихся общеобразовательных школ в ответ на фрустрирующую ситуацию. Обнаружено, что лица, не использующие возможности дополнительного образования, отличаются меньшей стабильностью, уравновешенностью и пластичностью поведения. Выявлена разная степень влияния фрустрирующих ситуаций на учащихся в зависимости от видов занятий (музыка, бальные танцы, борьба и футбол). Установлена зависимость между длительностью обучения в учреждениях дополнительного образования и поведением ребенка в фрустрирующей ситуации.

Ключевые слова: фрустрирующая ситуация, подросток, нарушение поведения, коэффициент группой адаптации.

Abstract. Reactions of the teenagers who are engaged in establishments of additional education of children and young people, and pupils of comprehensive schools in reply to frustrating situation are investigated. It is revealed that the persons not making use of the additional education facilities are less stable, steady, besides, their behavior is less flexible. The author describes different levels of influence on pupils and states it depends on the type of their activities (music lessons, ballroom dancing, wrestling and football). It is stated that there is certain influence of training duration on children's behavior in a frustrating situation.

Key words: a frustrating situation, teenager, behavior disorder, group conformity rating.

Очень часто родители, учителя замечают в повзрослевшем «ребенке» то, что он чаще стал грубить, делать все наперекор, в том числе агрессивно вести себя по отношению к одноклассникам, товарищам, да и просто незнакомым людям. Иногда поведение подростка меняется просто до неузнаваемости. В то же время в ходе многочисленных исследований было доказано, что «конфликты и трудности в этом периоде необязательны, что особенности проявлений и протекания подросткового периода определяются конкретными социальными обстоятельствами жизни и развития подростка, его общественным положением в мире взрослых» [3, с. 81].

Целью нашего исследования было проследить, как конкретное направление дополнительного образования детей и молодежи (занятия бальными танцами, музыкой, борьбой, футболом) влияет на поведение подростков. Учащимся была предложена методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга. По мнению автора методики, фрустрирующая ситуация является прекрасным индикатором, позволяющим диагностировать нарушение поведения человека. Также ее можно использовать для диагностики предрасположенности к

развитию агрессивного поведения [1, с. 96; 5, с. 200].

Исследование проводилось в г. Рязани на базе учреждений дополнительного образования детей и молодежи: детско-юношеский танцевальный клуб «Дебют», Дворец детского творчества (ансамбль бального танца «Солнечные ритмы»), детская музыкальная школа №1, детские школы искусств № 1 и № 7, ДЮСШ «Золотые купола», ДЮСШ № 1 и № 4, СДЮСШОР по самбо и дзюдо «Родной край – Спорт»; средних общеобразовательных школ № 9 и № 51. Всего в исследовании приняли участие 224 подростка.

Первичное обследование подростков в возрасте 11-12 лет проходило в начале учебного года, когда подростки приступили к занятиям в конкретных учреждениях дополнительного образования детей и молодежи. Из 126 подростков: 32 чел. – музыкальная школа (МШ), 32 чел. – бальные танцы (БТ), 30 чел. – борьба (Б) и 32 чел. – футбол (Ф). Контрольную группу составили подростки, не использующие возможности дополнительного образования детей и молодежи (НН), учащиеся средних общеобразовательных школ – 33 человека. Полученные данные представлены в табл. 1.

Повторное обследование тех же подростков (159 человек) в возрасте 13-14 лет проводилось через 2 года (табл. 2).

Кроме того, дополнительно было проведено исследование 65 подростков, проходящих обучение в тех же учреждениях дополни-

тельного образования длительное время (4-9 лет), возраст которых 13-14 лет, из них: 18 чел. – учащиеся, занимающиеся в музыкальной школе (МШ); 15 чел. – подростки, увлекающиеся бальными танцами (БТ); 15 чел. – школьники, занимающиеся борьбой (Б); 17 чел. – подростки-футболисты (Ф) (табл. 3).

Статистический анализ полученных данных выполняли, используя программу SPSS Statistics 17.0.

Для подростков 11-12 лет (см. табл. 1) характерно преобладание экстрапунитивных, или внешне направленных реакций (Е) – по этому направлению получены самые высокие проценты: от 40,50% (группа № 2 – бальные танцы) до 44,86% (группа № 3 – борьба). Было установлено, что уровень выраженности «Е» в каждой отдельно взятой группе статистически достоверно выше по сравнению с другими направлениями реакций ($p \leq 0.001$). На втором месте по частоте проявления находятся импунитивные реакции, нейтральные реакции, лишённые какой-либо агрессии или обвинения (М); и на третьем – интропунитивные или внутренне направленные реакции (I). На основании полученных данных можно сказать, что учащиеся будут с повышенной частотой отвечать в экстрапунитивной манере и значительно реже – в интропунитивной.

Доминирующим типом реакций во всех пяти выборках является «Е-D» (тип реакции «с фиксацией на самозащите»), что подтверждается статистически ($p \leq 0.002$).

Таблица 1

Результаты первичного обследования учащихся, в возрасте 11-12 лет, по тесту С. Розенцвейга

№ группы	Направления реакции (%)			Типы реакции (%)			GCR %
	М	Е	I	O-D	E-D	N-P	
1(МШ)	32,55	42,58	24,87	24,87	41,93	33,20	60,52
2 (БТ)	33,72	40,50	25,78	25,46	40,04	34,50	59,48
3 (Б)	30,42	44,86	24,72	25,69	41,46	32,85	56,44
4 (Ф)	32,42	42,58	25,00	24,61	42,45	32,94	56,77
5 (НН)	31,82	43,94	24,24	25,25	40,72	34,03	57,68
Итого:	32,21	42,87	24,92	25,17	41,31	33,52	58,20

По показателю «Е-D» были получены следующие результаты: группа № 1 – 41,93%, группа № 2 – 40,04%, группа № 3 – 41,46 %, группа № 4 – 42,45% и группа № 5 – 40,72%. Далее по частоте следуют тип реакций «N-P» (тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности») и «O-D» (тип реакции «с фиксацией на препятствии»), тип реакции, который представлен в меньшей степени – средние результаты по группам находятся в пределах от 24,61% (группа № 4 – футбол) до 25,69% (группа № 3 – борьба).

Итак, общие результаты исследования групп подростков 11-12 лет можно представить в следующем виде: $E > M > I$, $E-D > N-P > O-D$ – такое соотношение направлений и типов реагирования на фрустрацию, как отмечают многие исследователи, является характерным как для взрослых, так и для детей [2; 4; 7]. Исходя из полученных результатов, подростки 11-12 лет при возникновении проблемной, фрустрирующей ситуации в большей мере фиксируются на самозащите, защите своего «Я», обвиняя окружающих и нередко проявляя по отношению к ним враждебность и агрессию (грубые обвинения в лицо, сплетни, осуждение за спиной, поддержание дистанции в общении и т. п.).

Самый высокий процент GCR, степень социальной адаптации, можно наблюдать в группе № 1 (МШ) – 60,52%. По сравнению с другими группами, учащиеся из группы № 3 (Б) имеют более низкий процент GCR – 56,44%.

Статистически достоверных различий между выборками по направлениям и типам реакций GCR мы не выявили ($p > 0.1$). В целом поведение подростков из пяти представленных групп, их реакция на фрустрацию, уровень социальной адаптации будут сходными.

Подростки 13-14 лет из групп № 1 ($p < 0.01$), № 3 ($p < 0.001$), № 4 ($p < 0.02$), № 5 ($p < 0.001$), как и 2 года назад, в фрустрирующей ситуации чаще действуют в экстрапунитивной манере, хотя процент экстрапунитивных реакций снижается за счет повышения доли представленности направлений реакций «М» и «I» (см. табл. 2). Так, в группе № 1 по показателю «Е» было получено 39,19%, в группе № 3 – 42,56%, в группе № 4 – 40,10%. В контрольной группе (учащиеся, не использующие возможности дополнительного образования – НН) доля «Е» практически не изменилась (43,43%).

У учащихся, занимающихся балльными танцами (группа № 2), за счет снижения количества экстрапунитивных реакций (до 34,62%) наблюдается рост импунитивных (их доля возрастает до 35,81%) и интропунитивных реакций (до 29,56%), так что направления реакций «М» и «Е» теперь преобладают в равной степени, статистически достоверных различий между этими показателями мы не обнаружили ($p > 0,1$). Из этого следует, что в конфликтных, проблемных ситуациях они по сравнению с подростками из других групп будут отличаться пластичностью поведения, большей его стабильностью.

Таблица 2

Результаты повторного исследования подростков в возрасте 13-14 лет по методике С. Розенцвейга

№ группы	Направления реакции (%)			Типы реакции (%)			GCR %
	М	Е	І	О-D	Е-D	N-P	
1(МШ)	33.46	39.19	27.34	28.32	36.52	35.16	53.68
2 (БТ)	35.81	34.63	29.56	31.96	32.36	35.68	55.47
3 (Б)	31.29	42.56	26.15	29.41	35.39	35.20	50.00
4 (Ф)	34.90	40.10	25.00	30.21	36.91	32.88	50.56
5 (НН)	30.55	43.43	26.02	26.69	39.33	33.98	52.49
Итого:	33.21	39.97	26.82	29.30	36.13	34.57	52.47

Из табл. 2 мы видим, что в подавляющем большинстве групп чаще встречается тип реакций «Е-D» (у группы № 1 (МШ) – 36,52%, № 3 (Б) – 35,39%, № 4 (Ф) – 36,91% и № 5 (НН) – 39,33%); исключением является группа № 2 (БТ), в которой средние результаты по «Е-D» составили 32,36%. Следует добавить, что во всех пяти группах, если сравнивать с результатами первичного обследования (см. табл. 1), доля реакций «с фиксацией на самозащите» снижается (особенно это отмечается у учащихся, занимающихся в учреждениях дополнительного образования, – это группы № 1, № 2, № 3 и № 4). Это связано с тем, что подростки осваивают новые способы поведения, в том числе и социально приемлемые. В конфликтных ситуациях они стремятся реагировать более спокойно, учатся не прибегать к резким выражениям и обвинению других лиц без значимых причин, с целью защитить себя.

При математической обработке данных мы установили, что доминирующим типом реакций «Е-D» остается в группах № 4 ($p < 0.02$) и № 5 ($p < 0.01$). Подростки из групп № 1 и № 3, в зависимости от обстоятельств, в фрустрирующей ситуации предпочитают реагировать либо «с фиксацией на самозащите», либо «с фиксацией на удовлетворении потребности» (значимых различий между «Е-D» и «N-P» не выявлено, $p > 0.1$). Учащиеся, занимающиеся балльными танцами (БТ), по сравнению с подростками из других групп в стрессовых ситуациях ведут себя более конструктивно, стремятся найти наиболее

рациональные решения возникших проблем, и при этом они не склонны к обвинению себя или других, окружающих их людей (доминирование «N-P», при $p < 0.03$).

У подростков 13-14 лет уровень групповой адаптации снижается – подобную динамику мы наблюдаем во всех группах, в том числе и у школьников, не использующих возможностей дополнительного образования. Самый высокий процент GCR, согласно полученным результатам, у группы № 2 – 55,47%; у группы № 1 – 53,68%, в группе № 5 – 52,49%, группа № 4 – 50,56% и наиболее низкий процент групповой адаптации у группы № 3 – 50,00%.

Если на начальном этапе обучения группы подростков МШ, БТ, Б, Ф и контрольная группа (НН) по исследуемым показателям не отличались, то через 2 года были выявлены статистически достоверные различия по уровню выраженности GCR ($p < 0.02$), направлений реакций «М» ($p < 0.02$), «I» ($p < 0.03$) и «Е» ($p < 0.001$), типов реакций «O-D» ($p < 0.01$) и «Е-D» ($p \leq 0.003$); по «N-P» – достоверных различий не обнаружено ($p > 0.1$).

У подростков, занимающихся в учреждениях дополнительного образования 4-9 лет, результаты по группам распределились следующим образом (см. табл. 3): чаще других проявляются внешне направленные реакции у подростков из групп № 1 (38,73%) и № 3 (37,78%); в остальных группах преобладают импунитивные реакции – в группах № 2 (39,82%) и № 4 (37,52%). Учащиеся из указанных выше групп в конфликтной ситуации

Таблица 3

Средние оценки реакций испытуемых, занимающихся музыкой, балльными танцами, борьбой, футболом 4-9 лет, на фрустрирующую ситуацию

№ группы	Направления реакции (%)			Типы реакции (%)			GCR
	М	Е	I	O-D	E-D	N-P	
1(МШ)	35,49	38,73	25,78	29,35	35,02	35,63	57,19
2(БТ)	39,82	30,39	29,79	31,21	31,62	37,17	60,49
3(Б)	34,45	37,78	27,77	30,56	34,30	35,14	53,57
4(Ф)	37,52	33,80	28,68	27,12	35,91	36,98	54,67
Итого:	36,78	35,29	27,93	29,47	34,30	36,23	56,46

чаще реагируют «с фиксацией на удовлетворении потребности», стремятся найти наиболее конструктивное решение возникшей проблемы (группа № 1 – 35,63%, группа № 2 – 37,17%, № 3 – 35,14% и № 4 – 36,98%).

Результаты математической обработки показали, что в группах № 1, № 3 и № 4 в равной степени преобладают направления реакций «М» и «Е» ($p > 0.1$), в равной степени доминируют типы реакций «Е-D» и «N-P» ($p > 0.1$). У учащихся, занимающихся бальными танцами (БТ), преобладает импунитивное направление реакций ($p < 0.001$), как и у подростков, занимающихся бальными танцами 2 года, у них доминируют реакции с «фиксацией на удовлетворении потребностей» ($p < 0.006$).

Подростки, занимающиеся в учреждениях дополнительного образования музыкой, бальными танцами, борьбой и футболом длительное время (4-9 лет), по сравнению с учащимися, занимающимися по тем же направлениям 2 года, более адаптированы к своему социальному окружению (уровень GCR у них выше в каждой отдельно взятой группе). Из четырех представленных групп самый высокий GCR у группы № 2 (60,49%); у группы № 1 – 57,19%, у группы № 4 – 54,67% и более низкий процент GCR у группы № 3 – 53,57.

Поведение подростков 13-14 лет, непрерывно занимающихся музыкой, бальными танцами, борьбой и футболом длительное время (4-9 лет), их реакция на фрустрацию обнаруживает между собой больше общего, если их сравнивать с группами подростков, занимающихся в учреждениях дополнительного образования 2 года. Так, по большей части исследуемых показателей («М», «I», «O-D», «E-D», «N-P») статистически достоверных различий между четырьмя группами выявлено не было ($p \geq 0.1$), а статистически значимые различия были установлены по таким показателям, как «GCR» ($p \leq 0.03$) и «Е» ($p < 0.01$).

Таким образом, как показали результаты исследования, реакция подростков, занимающихся музыкой, бальными танцами, борьбой или футболом, на фрустрирующую ситуацию по сравнению с подростками, не использующими возможностей дополнительного образования, отличается большей стабильностью, уравновешенностью, пластичностью (см. также [6]). Кроме того, было установлено специфическое воздействие на учащихся конкретного вида занятий (музыка, бальные танцы, борьба, футбол), особенно это отмечается у подростков, занимающихся в течение двух лет. Также свое влияние на поведение учащихся оказывает и длительность обучения в учреждениях дополнительного образования.

Полученные нами данные могут быть полезны психологам при разработке и реализации коррекционной программы для подростков, имеющих нарушения поведения, проявляющиеся в форме агрессии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агрессия у детей и подростков / Под ред. Н.М. Платоновой. – СПб., 2006. – 336 с.
2. Данилова Е.Е. Детская форма методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга // Психологическая диагностика. – 2007. – № 2. – С. 1-128.
3. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка // Советская педагогика. – 1972. – № 8. – С. 79-93.
4. Тарабрина Н.В. Методика изучения фрустрационных реакций // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2. – № 2 (4) – С. 68-77.
5. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб., 2007. – 480 с.
6. Яковлев В.А., Киселева Т.В. Влияние учреждений дополнительного образования на формирование и проявление подростковой агрессивности // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2011. – № 1. – С. 70-75.
7. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест Розенцвейга: диагностика реакций в ситуациях конфликта: методическое руководство. – СПб., 2007. – 128 с.

УДК 151.8

Орлова Л.В.

Челябинский государственный педагогический университет

СКЛОННОСТЬ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

L. Orlova

Chelyabinsk State Pedagogical University

THE STUDENTS' PREDISPOSITION FOR MANIPULATIVE BEHAVIOR: GENDER ASPECT

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерных различий в склонности к манипулированию у студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что склонность к манипулированию отрицательно связана с индексом «феминность-маскулинность». Склонные к манипулированию студенты имеют более высокие показатели маскулинности и андрогинности. В процессе манипулирования девушки и юноши используют различные тактики влияния. Девушки склонны использовать как активные, так и пассивные способы воздействия, более открыты, чем юноши. Для юношей в большей степени характерна закрытость, демонстрация уверенности и силы. Девушки и юноши используют различные средства влияния: если юноши чаще применяют самопрезентацию, то девушки – лесть, косвенное нападение и демонстрируют беспомощность.

Ключевые слова: склонность к манипулированию, феминность, маскулинность, андрогинность, гендерные различия.

Abstract. The results of empirical investigation of gender differences in predisposition for students' manipulative behavior are presented in the article. The results show that predisposition for manipulative behavior is negatively connected with the index of «femininity-masculinity». The students with predisposition for manipulative behavior have higher indices of masculinity and androgyny. Girls and young men use different strategies of influence. Girls are inclined to active and passive ways of action. They are more open than young men. Young men are more closed. They demonstrate their self-confidence and power. Besides, girls and young men use different means of influence. Young men prefer to conceal information and use self-presentation. Girls show their helplessness, use false compliments and secret aggression.

Key words: manipulative behavior, femininity, masculinity, androgyny, gender-differences.

В современных условиях нестабильности, напряженности, развития конкурентных отношений все большее число людей для достижения личностно значимых целей выбирает манипулирование как один из основных способов межличностного взаимодействия.

В психологических исследованиях, посвященных проблемам манипулирования, можно выделить направление, в рамках которого данный феномен рассматривается как процесс скрытого влияния, воздействия, управления, взаимодействия, давления, подчинения, духовного господства, рефлексивного управления, жизненной стратегии; как вид, форма, уровень, стиль, направленность общения (Ф. Зимбардо, Э. Аронсон, Э. Берн, Й. Хейзинг, Я. Стюарт, В. Джойнс, Т. Кейлер, Т.А. Харрис, Д. Карнеги, Д. Бьюджинталь, В.А. Лефевр, А.У. Хараш, Э. Шостром, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, С.Г. Кара-Мурза, Е.Л. Доценко, Г.В. Грачев, И.К. Мельник, А.Б. Добровиц, А.А. Бодалев, Ю.С. Крижанская, В.В. Знаков, Е.В. Сидоренко, С.Л. Братченко, Л.И. Рюмина, Е.П. Чечельницкая, С.В. Беденко и др.); выделяются различные виды манипулирования (добродетельное, корыстное, благородное, осознанное, неосоз-

нанное, гедонистическое и др.); описываются приемы, тактики, техники манипулирования и способы защиты от них (Р. Чалдини, Д.М. Бусс, В.П. Шейнов, М.В. Капранова и др.).

В рамках другого направления изучается склонность к манипулированию. Для обозначения склонности к манипулированию психологами используются такие термины, как «макиавеллизм», «стратогемность», «манипулятивность», «функциональность», «скрытая агрессивность», «доминантность» и др. Склонность к манипулированию, по мнению психологов (Г.В. Грачев, И.К. Мельник, Е.Л. Доценко, В.В. Знаков, Э. Шостром и др.), является одной из характерных особенностей современного человека, стремящегося к успешной самореализации в жестких условиях быстроразвивающегося общества, бизнеса и политики. Склонность к манипулированию проявляется в стремлении к получению личной выгоды с помощью едва уловимых или нефизически агрессивных способов, таких, как лезть, обман, подкуп или запугивание [10]; в личностных установках, убежденности в том, что другими людьми можно и нужно манипулировать (В.В. Знаков; R. Christie, F. Geis и др.) [3; 5; 9; 14].

Для лиц, склонных к манипулированию другой человек не является ценностью, индивидуальностью, он воспринимается как «вещь», «объект», «средство» для достижения поставленной цели (Э. Шостром, К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, С.Л. Братченко, Л.И. Рюмина, В.В. Знаков и др.) [3; 9]. Такой тип отношений отрицательно влияет на формирование межличностных отношений, организацию совместной деятельности, нарушает взаимопонимание между людьми, является причиной конфликтных ситуаций.

Другая, очень важная, но недостаточно изученная проблема межличностного взаимодействия связана с тем, что участниками различных ситуаций делового, интимно-личностного общения и т. п. являются представители как мужского, так и женского пола. Можно выделить целый ряд исследований, посвященных изучению сходства и

различий в психологии мужчин и женщин (А.А. Бодалев, Д.В. Воронцов, Г. Айзенк, Д. Тсалирис, М. Буонафина, Т. Гэлбрей, Н.В. Стефенсон, А. Эскилсон, М. Уилли, С. Кросс, Л. Медсон, Д.М. Бусс и др.) [1; 2; 5; 6; 13]. В них показано, что мужчины по сравнению с женщинами более активны, доминантны, склонны к деловому взаимодействию, тогда как женщины более эмоциональны и склонны к интимно-личностному общению, что не может не создавать трудности в межличностном взаимодействии. Вместе с тем, как считает В.В. Знаков, остается еще много нерешенных вопросов, связанных с изучением гендерных различий в межличностном взаимодействии. Он отмечает, что в гендерных исследованиях необходимо рассматривать различия по изучаемому признаку не только при делении испытуемых на группы по половому признаку, но и учитывать ролевые позиции, которые они занимают независимо от биологического пола (феминность, мускулинность, андрогинность) [5].

Анализ исследований (Д.Д. Брагински; И.М. О'Конор, С.М. Симс; Р. Краут, Д.Д. Прайс; Б. Рипохоли, В. Слаугер, М. Притчард, В. Гиббс; С. Нахами; И. Андреу; Д. Рикс; И.П. Торренс, Д.М. Вусс; Д.М. Раубурн; Ф. Гейз, Р. Кристи; М.Д. Меррилл; В. Иган, С. Ангус; С. Мур, Б. Катц и др.; Б.Д. Новгородов; В.В. Знаков, А.О. Руслина и др.), посвященных изучению гендерных различий в склонности к манипулированию, показал противоречивость полученных результатов [3-5; 7; 9; 12; 15-22]. Следует также заметить, что гендерные исследования склонности к манипулированию, где отражался бы аспект, связанный с ролевыми позициями испытуемых (феминность, мускулинность), единичны (Ю.А. Менджерицкая, В.В. Знаков). Среди гендерных исследований склонности к манипулированию большая часть касается детского возраста (Д.Д. Брагински; И.М. О'Конор, С.М. Симс; Р. Краут, Д.Д. Прайс; Б. Рипохоли, В. Слаугер; С. Нахами; И. Андреу; Д. Рикс и др.). Исследования, в которых в качестве испытуемых были бы студенты, проводились в основном зару-

бежными психологами и в конце прошлого века (Р. Кристи, Ф. Гейс (1973); М.Д. Мерил, Л.Ф. Лаукс (1993), С. Мур, Б. Катц, Д. Холдер (1995); Д.М. Рауборн и др. (1996; 2003); Э. Маккоби, К. Жаклин (1978)). Именно в студенческом возрасте проблемы общения, взаимопонимания, самоопределения особенно актуальны: в этот период происходит овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека (гражданских, профессиональных и др.), с этим периодом связано начало «экономической» активности, создание собственной семьи. Склонность к манипулированию может быть весьма негативным фактором, влияющим на успех в решении юношами и девушками жизненно важных задач (поиск близкого друга, выбор спутника жизни, овладение профессией и т. п.).

В связи с этим рассматриваемая нами проблема представляется актуальной, и целью данной работы является изучение гендерных различий в склонности к манипулированию у студентов.

В исследовании принимали участие студенты педвуза. Общую численность составили 162 человека. В качестве психодиагностических методик использовались русскоязычная версия шкалы Мак-IV В.В. Знакова, опросник по изучению маскулинности-феминности С. Бэм. Для изучения манипулятивных тактик были использованы следующие методы: наблюдение, эксперимент, контент-анализ. Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью корреляционного анализа Спирмена. Для выявления различий в выраженности показателя феминности-маскулинности у испытуемых с различной склонностью к манипулятивному поведению мы сравнивали «крайние» группы (в первую группу вошли испытуемые с высокими показателями склонности к манипулированию, во вторую – с низкими). Статистическая обработка результатов проводилась с помощью непараметрического критерия различий Манна-Уитни и корреляционного анализа по Спирмену.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе мы изучали различия в склонности к манипулированию у юношей и девушек и связь между склонностью к манипулированию и показателями феминности и маскулинности.

На втором этапе проводилось экспериментальное исследование гендерных различий в применяемых тактиках и приемах манипулирования.

В соответствии с целью первого этапа исследования мы изучали склонность к манипулированию у девушек (50 человек) и юношей (44 человека). Статистическая обработка с помощью корреляционного анализа по Спирмену и непараметрического критерия Манна-Уитни показала, что и девушки, и юноши могут иметь как высокие, так и низкие показатели склонности к манипулятивному поведению (табл. 1-2).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Параметры	R	t (n-2)
M*+ феминность	-0,26	-2,74*
M + маскулинность	0,21	2,23*
M + индекс ф/м	-0,35	-4,01*
M + дев/юноши	-0,03	-0,37

* M – склонность к манипулятивному поведению.

С помощью методики С. Бэм у испытуемых были изучены показатели феминности, маскулинности и андрогинности. Согласно концепции С. Бэм гендер является социально усвоенной категорией. Социальные контексты увязывают определенные психические атрибуты с определенным полом и определяют ценности и значимость этих атрибутов. Эти гендерные представления закрепляются социальными институтами. Система предубеждений и ожиданий ассимилируется в гендерные схемы человека, которые, в свою очередь, обеспечивают соответствующие полу опыт и поведение [11]. Таким образом, феминность и маскулинность представляют собой «основополагающее экзистенциальное

ощущение собственной принадлежности к мужскому или женскому полу». Андрогинность рассматривается как идеальный сплав выгодных сторон маскулинности и феминности, приемлемый для обоих полов [11; 23].

Проведенное исследование позволило выделить в общей выборке (162 человека): феминный тип – 18% испытуемых, андрогинный тип – 78%, маскулинный тип – 14 %. Большая часть испытуемых андрогинны, то есть могут быть как мужественными, так и женственными, как напористыми, так и эмоциональными, в зависимости от поведения в той или иной ситуации.

Рассмотрим результаты статистической обработки. В табл. 1 представлены результаты корреляционного анализа по Спирмену. Как видно из таблицы, существует статистически значимая отрицательная связь между склонностью к манипулированию и феминностью ($R=-0,26$), положительная связь с маскулинностью ($R=0,21$). Следует также отметить отрицательный характер связи склонности к манипулятивному поведению с индексом «феминность-маскулинность» ($R=-0,35$).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа 1 и 2 «крайних» групп по показателям шкалы феминность-маскулинность

Параметры	U	Z
Феминность	105	-4,26*
Маскулинность	318,5	0,35
Индекс ф/м	296	-2,05*
Дев./юноши	921,5	1,35

Результаты сравнительного анализа «крайних» групп (1 группа – испытуемые с высокими показателями склонности к манипулятивному поведению, 2 группа – с низкими показателями) представлены в табл. 2. Статистическая обработка с помощью непараметрического критерия различий Манна-Уитни подтвердила результаты корреляционного анализа.

В соответствии с целью второго этапа исследования проводился эксперимент, в

рамках которого студентам сообщалось, что некий работник, выполняя поручение своего начальника, в интересах предприятия совершил обман (подделка подписи). Этот факт был обнаружен, и работнику грозило увольнение. Студентам предлагалось выступить в роли этого работника и написать объяснительную. Предложенное задание студенты могли выполнять по желанию: в парах или индивидуально.

Таблица 3

Результаты экспериментального исследования гендерных различий в манипулятивном поведении

Параметры	Частота встречаемости выделенного параметра (%)	
	Девушки	Юноши
Открытость	98	15
Закрытость	2	85
Активность	73	89
Пассивность	27	11
Сила	18	93
Слабость	82	7

Большинство девушек предпочли объединиться в пары, что касается юношей, то они в основном выбрали индивидуальную форму работы. По ходу работы девушки вели себя более эмоционально, высказывали предложения о возможности подкупа (цветы, конфеты и т. п.).

Контент-анализ студенческих работ выявил следующие различия. Девушки факт обмана описывали в смягченной, завуалированной форме. При этом они часто высказывали комплименты руководителю, т. е. тому, кому адресовали свои объяснительные, льстили («жду вашего справедливого решения», «вы человек пунктуальный, что требует выполнения обязательств в точный срок»). Покрывали свой обман «новым обманом», что выражалось в обвинении, «наговаривании» на своего коллегу, из-за которого якобы был совершен данный поступок. Так, К.Н. пишет: «Бухгалтера не оказалось в рабочее время на рабочем месте, что случается

уже не в первый раз». У Г.П.: «Бухгалтер не находился на рабочем месте, свидетели имеются» и т. п. Другими словами, «доносили» на своего коллегу. Девушки приносили свои извинения, обещали, что больше такого поведения не допустят. Некоторые девушки стремились вызвать сочувствие, сообщали о наличии материальных трудностей, наличии большого количества детей и т. п. В ряде работ девушки подчеркивали, что им очень нравится их работа, и они не хотели бы ее потерять. В целом девушки были открыты, эмоциональны, проявляли как активные, так и пассивные манипулятивные тактики. Их активность и открытость, возможно, обусловлена тем, что задание выполнялось не индивидуально, а в диаде. Как известно, ответственность за свои действия в ситуации социальной поддержки снижается (табл. 3). В качестве основных средств влияния, наблюдаемых у девушек, можно выделить лесть, дезинформацию, косвенное нападение и демонстрацию беспомощности.

Юноши в отличие от девушек описание самого факта обмана в основном не представляли, высказывали комплименты не руководителю, как это делали девушки, а себе. Например, К.С. пишет: «Я как уважаемый работник...». Представители мужского пола не приносили извинений, не давали клятвенных обещаний о том, что такого больше не повторится, и выражали готовность взять на себя ответственность за случившееся. Их попытки оправдать свое поведение были более изощренными, чем у девушек. Они никого не обвиняли, но очень тонко обманывали. Так, С.Ю. пишет: «Поскольку документы были не подписаны, я решил, что они были адресованы мне» или «Я решил на основе личного обсуждения с ним (с бухгалтером) и его устного согласия подписать документы. К тому же они были подготовлены и проверены директором...». Таким образом, позиция юношей была в основном активной, но более закрытой, чем у девушек (таблица 3). Средства влияния, используемые юношами, отличаются от средств влияния, наблюдаемых у девушек. Для юношей характерны

утаивание информации, ложь, самопрезентация.

Опираясь на разработанную классификацию манипулятивных тактик зарубежного психолога Р. Чалдини (техники «Взаимный обмен», «Социальное доказательство», «Обязательство и последовательность», «Авторитет», «Благорасположение», «Дефицит»), можно отметить следующее: для девушек более характерно применение техник «Взаимный обмен» и «Благорасположение». Девушки руководствовались широко распространенной нормой человеческой культуры, суть которой, по мнению Р. Чалдини, заключается в том, что человек старается определенным образом отплатить за то, что ему предоставил другой человек [8]. Выражая желание сделать какой-нибудь подарок или услугу, девушки хотели возложить на «получателя» обязательство совершить ответный акт. Относительно тактики «Благорасположение», наблюдаемой в поведении девушек, следует отметить, что ее основанием считается предпочтение людей соглашаться, доверять тем людям, которые им знакомы и симпатичны. Именно такой образ и стремились создать девушки, рассчитывая на уступчивость.

Что касается юношей, то, на наш взгляд, в их поведении наблюдалась техника, близкая к «Авторитету». Юноши демонстрировали свой «высокий» статус, компетентность, создавали образ человека, имеющего большой запас знаний, мудрости и сил.

Следует заметить, что принимающие участие в исследовании девушки и юноши не имели представлений о рассматриваемых тактиках, приемах манипулирования. Они руководствовались в основном собственным жизненным опытом.

Можно также предположить, что выявленные различия обусловлены влиянием гендерного стереотипа о поведении мужчин и женщин, которому старались соответствовать испытуемые.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Для склонных к манипулятивному поведению юношей и девушек характерны более низкие показатели феминности и более высокие показатели андрогинности и маскулинности.

2. Манипулятивное поведение девушек отличается от поведения юношей используемыми тактиками. Девушки склонны использовать как активные, так и пассивные способы воздействия. Девушки более открыты, чем юноши. Для юношей же в большей степени характерна закрытость, активность, демонстрация уверенности и силы.

3. Девушки и юноши используют различные средства влияния. Юноши склонны утаивать информацию, используют самопрезентацию. Девушки демонстрируют беспомощность, используют лесть и косвенное нападение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. – СПб., 2005. – 431 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983. – 272 с.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – № 6. – 2002. – С. 45-54.
4. Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – Т. 18. – С. 38-60.
5. Знаков В.В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Бушлинского, М.И. Воловиковой. – М., 2002. – С. 144-160.
6. Капра Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб., 2003. – 640 с.
7. Руслина А.О. Возрастные, половые и профессиональные различия в понимании манипуляции: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2008. – 24 с.
8. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб., 2006. – 288 с.
9. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Мн., 1992. – 128 с.
10. Ames M., Kidd A.H. Machiavellianism and women's grade point averages // Psychological reports. – 1979. – V. 44. – № 1. – P. 223-228.
11. Bem S. Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration // In T.B. Sonderegger, Nebraska Symposium on Motivation. – Lincoln: University of Nebraska Press. – 1985. – V. 2. – P. 177-226.
12. Braginsky D.D. Machiavellianism and manipulative interpersonal behavior in children // J. of Experimental Social Psychology. – 1970. – V. 6. – № 1. – P. 77-99.
13. Buss D.M., Gomes M., Higgins D.S., Lauterbach K. Tactics of manipulation // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – V. 52(6). – P. 1219-1229.
14. Geis F.L. Machiavellianism // Dimensions of personality. – N.Y.: A Wiley-Interscience Publication. – 1978. – P. 305-364.
15. Horai J., Wasserman L. Machiavellianism and Attitude Similarity-Dissimilarity as Antecedents of Interpersonal Attraction // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1974. – V. 1. – P. 81-82.
16. Merrill J.M., Camacho Z., Laux L.F., Thorby J.I., Vallbona C. Machiavellianism in Medical Students // The American Journal of the Medical Sciences. – 1993. – V. 6. – P. 33-41.
17. Moore S., Katz B., Holder J. Machiavellianism and medical career choices // Psychological Reports. – 1995. – Jun; 76 (3 Pt 1). – P. 803.
18. Novgorodoff B.D. Boy meets girl: Machiavellianism and romantic attraction // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1974. – V. 1. – P. 307-309.
19. Rayburn J.M., Overby J., Hammond K. Differences in charisma, ethics, personality, and Machiavellian characteristics of male and female marketing students // Academy of Marketing Studies Journal. – 2003. – V. 7. – № 2. – P. 107-125.
20. Rayburn J.M., Rayburn L.G. Relationship between Machiavellianism and type personality and ethical orientation // Journal of Business. – 1996. – V. 15. – P. 1209-1219.
21. Repacholi B., Slaughter V., Pritchard M., Gibbs V. Theory of Mind, Machiavellianism, and social functioning in childhood // Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development. Hove, UK: Psychology Press, 2003. – P. 67-98.
22. Ricks J., Sterret J. An empirical examination of machiavellianism on adaptive sales // Academy of Marketing studies Journal. – 2002. – V. 6. – P. 15-22.
23. Spence J.T. Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity // In T.B. Sonderegger (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation. – Lincoln: University of Nebraska Press. – V. 32. – 1985. – P. 59-96.

УДК 371.132

Яхник Я.В.

Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

**ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА
НА ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ПОДРОСТКОВ
С ОРТОПЕДИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Y. Yahnik

Kuban State University, Krasnodar

**INFLUENCE OF PSYCHOEMOTIONAL STATUS ON BEHAVIORAL
REACTIONS OF ADOLESCENTS WITH ORTHOPEDIC ABNORMALITIES**

Аннотация. Статья посвящена проблеме заболевания детского населения России болезнями опорно-двигательного аппарата и формирования сопутствующей патопсихологической ситуации. Определено, что на рост дефектов осанки у детей оказывает влияние снижение физической активности детей и увеличение статических нагрузок на растущий позвоночник. В статье рассматриваются пути решения проблемы гиподинамии, социальной дезадаптации и способы увеличения мотивационной сферы подростков. Предлагается экспериментальная авторская программа, пробное внедрение которой в воспитательную работу лечебно-оздоровительного учреждения Краснодарского края дало положительные результаты, позволив существенно улучшить психоэмоциональное состояние подростков.

Ключевые слова: подростки, нарушения опорно-двигательного аппарата, социализация, физическая активность, гиподинамия, мотивация.

Abstract. This article covers the problem of getting disorders of locomotor apparatus by Russian adolescents. It is stated that abnormalities of locomotor apparatus stimulate the development of a concomitant psycho-pathological situation. It is defined that the decrease of children's physical activity and the increase of static loads on a growing spine influence the increasing number of children's faults of posture. This article considers the ways of solving hypodynamia problems, problems of social maladjustment and methods of increasing motivational sphere of adolescents.

Key words: adolescents, abnormality of locomotor apparatus, socialization, physical activity, hypodynamia, motivation.

В настоящее время особую тревогу вызывает здоровье школьников, так как в РФ 53% детей имеют ослабленное здоровье, 2/3 детей в возрасте до 14 лет имеют хронические заболевания [5, с. 4]. Отмечается выраженный рост распространенности отклонений различных дисфункций позвоночника, в частности боковых деформаций [2, с. 5-6]. На рост дефектов осанки у детей оказывает влияние снижение физической активности детей и увеличение статических нагрузок на растущий позвоночник. На этой основе создается физиологическое состояние, которое может стать причиной дальнейшего развития патологического процесса [5, с. 6-7; 7, с. 44-49]. Вследствие неполноценности физического развития на психическое состояние детей влияет большое количество негативных факторов, вызывающих трудность в адаптации в обществе. Следует отметить взаимосвязь ухудшения физического состояния с психосоциальным здоровьем детей, так как наблюдается социальная дезадаптация, заниженная самооценка, низкая успеваемость в школе, симптомы психических расстройств. По этой причине дети с хроническими соматическими нарушениями часто страдают психогенными заболеваниями и личностной дезадаптацией и, как следствие, имеют соответствующую

щий негативный психоэмоциональный фон. Нередко эта психопатологическая ситуация сопровождается искаженным восприятием о причинах, течении и последствиях заболевания, а это может затруднять процесс выздоровления и личностной реадaptации пациента.

Среда является тем фактором, который провоцирует включение инстинктивных программ регуляции поведенческих реакций с помощью психомоторных механизмов, поэтому возможны дисфункции данных реакций для детей с ограниченными физическими возможностями и нарушениями в психоэмоциональной сфере [1, с. 66-70]. Патологическими поведенческими реакциями являются в том случае, если они сопровождаются снижением адаптации. При этом необходимо учитывать низкую исходную адаптационную способность детей с ортопедическими патологиями. Психоэмоциональный портрет косвенно определяет поведенческие реакции человека. От степени влияния психоэмоционального состояния на поведенческие реакции зависит образ жизни, являющийся ведущим фактором состояния здоровья [5, с. 6-7; 8, р. 1033-1035].

Необходимо учитывать, что болезни опорно-двигательного аппарата сопряжены с деформацией тела, что ведет к резкому ограничению двигательной активности. Степень физической активности определяет не только тенденцию оптимального физиологического созревания, но и согласование функций всех систем организма. Ограничение двигательной активности также является причиной избыточной массы тела. Важно, что при данной патологии наблюдается соответствующая картина психоэмоционального стресса, ведущего к дальнейшему ограничению физической активности.

Ввиду вышеописанных обстоятельств одним из актуальных вопросов медицины и психологии является обеспечение психологической помощи в коррекции психоэмоциональной сферы и, как следствие, поведенческих реакций у детей, страдающих болезнями опорно-двигательного аппарата [1, с. 66-70;

3, с. 4-6]. Этими факторами обусловлена актуальность исследования при проведении исследования влияния изменения психоэмоционального статуса на поведенческие реакции подростков с ортопедическими нарушениями. Исследование обуславливает возможность целенаправленного опосредованного воздействия на процесс адаптации и коррекции поведенческих реакций ребенка, имеющего заболевание опорно-двигательного аппарата.

Одним из способов разрешения данной проблемной ситуации является внедрение в воспитательную работу лечебно-оздоровительных учреждений комплексной программы, направленной на решение вышеизложенных проблем. Авторская программа включает следующие аспекты: увеличение адаптационных способностей ребенка, физической активности, повышение психоэмоционального тонуса и развитие мотивационной сферы. Предполагалось, что комплексная программа будет эффективно способствовать коррекции психоэмоциональной сферы и, следовательно, поведенческих реакций детей возрастного периода 11-13 лет с ортопедическими нарушениями.

Объект исследования – дети возрастного периода 11-15 лет из различных регионов Краснодарского края, проходившие курс санаторного лечения (28 дней) в ГБУЗ «Детский ортопедический санаторий» города Геленджика Краснодарского края по поводу сколиотической болезни (СБ) I, II, III и IV степени. Все дети получали консервативное лечение.

Для определения эффективности внедрения авторской программы в план воспитательной работы группы эксперимента была использована группа частных методик [4, с. 371-412]. При определении уровня социальной адаптации была использована экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М. Фергюссон). Для определения подвижности, скорости и темпа протекания функций, силы, здоровья, утомления, а также характеристик эмоционального состояния была проведена опе-

ративная оценка самочувствия, активности и настроения (САН). С целью диагностики типов отношения к болезни и других, связанных с нею личностных отношений, у больных хроническими соматическими заболеваниями, был использован личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ). При проведении сравнительного анализа показателей применяли t-критерий Стьюдента для независимых выборок. При ранжировании количественных данных использовали непараметрический тест U (Манна-Уитни). Коэффициент корреляции считался статистически достоверным при достижении уровня значимости $P=0,05$ ($p<0,05$)

Важным фактором для полноценной жизнедеятельности ребенка в лечебно-оздоровительном учреждении является улучшение его адаптационных способностей. Как показывает практика, первый этап социализации подростков в воспитательном учреждении является самым трудным. При проведении исследования по разработке эффективной методики адаптации детей и улучшения психоэмоционального статуса нами был внедрен в план воспитательной работы группы эксперимента комплекс игр для улучшения адаптивных возможностей каждого ребенка во временном детском коллективе с учетом периодизации развития коллектива. Разработка данного комплекса учитывала взаимосвязь психолого-педагогических и методологических основ. В период пребывания в лечебном учреждении и нахождении в новом коллективе ребенок может попасть в такую ситуацию, когда длительное время он не в состоянии удовлетворить свои социальные потребности. Вследствие этого у него возникает реакция, сопровождаемая постоянным нарастанием неудовлетворенности, раздражения, эмоционального напряжения. Постоянное эмоциональное напряжение ведет к развитию невротических состояний и на их основе – к гипертензивным заболеваниям, что, естественно, не способствует положительному результату лечения. Длительное эмоциональное напряжение дети могут испытывать в домашних условиях. Избавление

от данного стрессового фактора также положительно (хотя бы и временно) влияет на психоэмоциональный тонус ребенка.

Психологический дискомфорт в первый период нахождения в лечебно-воспитательном учреждении обусловлен тем, что ребенок находится на незнакомой ему территории в окружении неизвестных людей. Он не чувствует себя защищенным, так как находится в новой группе, правила и нормы которой он не знает. Он сомневается, примет ли его новый коллектив. В этот критический период педагогу необходимо организовать взаимодействие между членами группы, найти нечто общее, что будет объединять всех детей. Таким объединяющим фактором является игра. При вовлечении в игру дети ставятся в одинаковые условия, им даются равные по силе задания и возможности реализации целей. По мере прохождения игры происходит развитие социальных связей ребенка, знакомство с другими участниками, отвлечение от проблем адаптационного периода. Вследствие увеличения связей между членами группы и входящим в эту группу индивидуумом происходит осознание ребенком себя частью нового коллектива, что создает ощущение защищенности, расширяет зону психологического комфорта.

На первом этапе развития коллектива нужно контролировать, чтобы каждый ребенок принимал участие в деятельности группы, так как ребенок может принципиально отказываться от причастности к коллективу. В некоторых случаях дети сознательно не идут на контакт с членами группы, демонстрируя свою обособленность. Это может негативно сказаться как на отношении коллектива, так и на ребенке, что может привести к полной изоляции его от общества, поэтому игры для первого этапа развития коллектива являются в равной степени простыми, но и обязательными. Процесс развития коллектива с появлением ребенка, входящего в группу, постоянно направляется и планируется и, в случае необходимости, корректируется педагогами, что позволяет избегать таких негативных ситуаций, как появление отри-

цательного лидера, выявление детей-изгоев. Эффективная работа педагога-профессионала с коллективом на всех этапах социализации ребенка в группе обеспечивает его личностное развитие и психологический комфорт. На последних стадиях развития коллектива ребята осознают себя частью целого, воспринимая друг друга как союзников для преодоления поставленных педагогом задач. На этом этапе преобладают игры для развития творческой индивидуальности ребенка и игры для самовоспитания. Стабильно развивающийся дружный коллектив позволит обеспечить выполнение дисциплинарных норм поведения и оптимизировать совокупность лечебно-воспитательного процессов учреждения, при этом определяется и решается положительным образом группа задач: ускорение адаптации ребенка, оптимизация самоуправления, обеспечение эффективного лечебно-воспитательного воздействия.

При использовании комплекса ортопедических игр «Игры для профилактики нарушений и укрепления опорно-двигательного аппарата» необходимо выделить два основных аспекта. Во-первых, игры способствуют улучшению состояния опорно-двигательного аппарата вследствие увеличения двигательной активности, так как происходит увеличение мышечной силы, выносливости, улучшение гибкости, укрепление костной ткани, улучшение подвижности суставов, происходит снижение избыточной массы тела (профилактика ожирения). Психологический эффект проявляется в выработке эндорфинов, то есть создаётся хорошее самочувствие и настроение, повышается устойчивость к стрессу, депрессии, нормализуется сон. Во-вторых, игры способствуют разрушению негативных двигательных стереотипов, развивается привыкание к постоянной физической активности, формируется стереотип правильной осанки. При разработке ортопедического игрового комплекса были учтены психолого-педагогические и клинические факторы состояния здоровья детей.

В настоящее время остро возникает проблема гипокинезии, которую можно охарак-

теризовать как малую подвижность и недостаточную двигательную активность. Слабая двигательная активность пагубно сказывается на состоянии здоровья детей. Ее можно наблюдать не только у детей старшего возраста, но все чаще и у маленьких детей, дошкольников и младших школьников. Особенно страдают больные дети и дети с длительными соматическими заболеваниями. Часто они чрезмерно опекаются родителями, их освобождают от уроков физической культуры. По этой причине этого у детей уменьшается естественная потребность в движении, снижается двигательная активность, возникают расстройства центральной нервной системы и внутренних органов. У ослабленных болезнями детей малоподвижный образ жизни усугубляет уже имеющиеся у них функциональные изменения организма. Этим объясняется необходимость привлечения детей к активным играм.

Важнейшим результатом игры является эмоциональный подъем ребенка. Благодаря этому свойству именно игровая деятельность ребенка благоприятствует всестороннему гармоническому развитию, воспитанию морально-волевых качеств, развитию чувства коллективизма, дисциплинированности и других важных качеств. Игра, в отличие от строго регламентированных движений лечебной физической культуры, связана с инициативой ребенка в принятии различных двигательных задач. Еще одной особенностью игры является проявление положительных эмоций, что очень важно, если ребенок болен или ослаблен после перенесенного заболевания. В результате игровой деятельности поднимается эмоциональный тонус, способствующий благоприятному течению болезни. В отличие от лечебной физкультуры, коррекционные игры выполняются ребенком непринужденно и легко, поскольку игра сама по себе увлекательна для каждого ребенка.

Выработка правильной красивой осанки – длительный и сложный процесс, в течение которого ребенку необходимо достаточно большое количество времени, так

как в сознании ребенка должен сформироваться стереотип правильной осанки. Данный процесс требует достаточно высокого уровня самоконтроля и заинтересованности ребенка. Осанка формируется с самого раннего детства и зависит от гармоничной работы мышц, состояния костной системы, связочно-суставного и нервно-мышечного аппарата, равномерности их развития, физиологических изгибов позвоночника. В процессе проведения подвижных игр нужно добиваться того, чтобы дети держали голову и туловище в правильном положении. Также следует обратить внимание на ходьбу. В правильном варианте грудь при ходьбе немного подается вперед, лопатки слегка сведены, а подбородок приподнят. Все эти аспекты в достаточной степени можно учесть в интересной подвижной игре. Также важно создать видимость уменьшения внешнего контроля над детьми, так как это создает возможность повышения самоконтроля и внимательности при наблюдении за осанкой других детей. В формировании правильной осанки играет большую роль развитое тонкое восприятие ощущений положения тела и отдельных его частей. При проведении игр должны быть учтены особенности организма ребенка, его пониженные функциональные возможности, а также то, что в группе могут быть дети с различной степенью нарушения осанки. Поэтому индивидуальный подход должен быть одним из основных принципов организации игр.

Исследование мотивационной сферы и связанного с ней ряда вопросов в последние годы приобретают все большую значимость, так как это направление стало одним из центральных в психологических исследованиях личности [3, с. 4-6; 6, с. 234-236]. Высокую мотивацию можно определить как организованное сочетание психологических условий, предполагающих такую деятельность человека, которая приводит к чувству удовлетворения своими достижениями, к развитию чувства самоуважения. Особенно важно учитывать этот показатель в работе с детьми, имеющими патологии развития, так как адек-

ватно сформированное отношение ребенка к своей болезни, желание быть здоровым и ответственное отношение к своему организму являются важными факторами, повышающими эффективность лечения и улучшающими социальную адаптацию ребенка.

Развитие мотивации достижения успеха при заболеваниях болезнями опорно-двигательного аппарата имеет свои особенности. Сложность ортопедического лечения заключается в том, что оно включает личную заинтересованность больного, независимо от его возраста. Для подросткового возраста является характерным несоответствие цели возможностям ребенка, что выявляет высокий уровень притязаний, и, как следствие, является причиной частых неудач в достижении поставленной цели. Однако следует отметить, что, по закону Йеркса-Додсона, наилучшие результаты зависят от средней интенсивности мотивации. Учитывая данные факторы, можно сказать, что развитие мотивационной сферы позволит улучшить эффективность лечения и приобрести качественно новые свойства личности, позволяющие адаптироваться подростку в человеческом обществе.

В результате исследования установлено, что использование экспериментальной комплексной программы «Влияние изменения психоэмоционального статуса на поведенческие реакции подростков с ортопедическими нарушениями» привело к стабильной коррекции психоэмоционального статуса и физической активности подростков. Доказана эффективность научно обоснованных и реализованных в экспериментальной работе организационно-педагогических методов по улучшению адаптационных способностей и социализации подростков, так как показатели социальной изоляции значительно уменьшились во всех возрастных группах, а средняя степень социальной изоляции в группе эксперимента равна 15,9 балла, что свидетельствует о высокой приспособляемости к социуму каждого члена детской группы. Уровень социальной изоляции в группе эксперимента в сравнении с группой контроля

уменьшился на 28,1%, что свидетельствует о благоприятном воздействии применяемой методики на социальную адаптацию детей.

Определено, что в ходе эксперимента значительно увеличился показатель самочувствия детей – на 0,82 балла. Также значительно по сравнению с группой контроля увеличился показатель настроения. Разница значений – 0,8 балла. Показатель активности увеличился на 0,44 балла, что также свидетельствует о положительной тенденции данной категории.

В результате проведенного исследования установлено, что экспериментальная программа способствовала правильному восприятию болезни и лечения у детей с нарушениями осанки. Определено, что количество детей с гармоничным типом отношения к болезни увеличилось в 6 раз (600%), что выявляет высокую положительную тенденцию улучшения состояния психоэмоционального фона подростков. Число детей с эйфорическим типом отношения к болезни уменьшилось на 58,5%, а число детей, имеющих апатический и сенситивный типы личности, по данным эксперимента, уменьшилось на 50%. Уменьшение числа детей с другими типами отношения к болезни в группе эксперимента по сравнению с группой контроля составило от 11,3% до 33,3%. По результатам эксперимента можно увидеть негативную тенденцию увеличения числа детей с неврастеническим типом отношения к болезни на 10,6% и с эргопатическим типом – на 32%.

Таким образом, экспериментальная авторская программа, используемая в условиях детского ортопедического санатория, по улучшению адаптационных способностей

и социализации подростков, развитию мотивационной сферы, включающей высокий уровень физической активности, формирование здорового образа жизни и правильное восприятие болезни и лечения, позволяет существенно улучшить психоэмоциональное состояние подростков, осуществить действенную профилактику и коррекцию негативных поведенческих реакций детей с ортопедической патологией, что также положительно сказывается на процессе общего оздоровления организма.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акатов Л.И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. – М., 2002. – 368 с.
2. Волков А.М. Медико-психологическая характеристика нарушений осанки у детей и подростков: дис. ...канд. мед. наук. – М., 2008. – 110 с.
3. Дуда И.В. Формирование ценностных ориентаций больных сколиозом школьников в учебно-воспитательном процессе школы-интерната: дис. ...канд. пед. наук. – Красноярск, 2007. – 244 с.
4. Забродин Ю.М. Психодиагностика. – М., 2010. – 448 с.
5. Саввина Н.В. Механизм реализации сохранения и укрепления здоровья детей школьного возраста: дисс. ...докт. мед. наук. – М., 2006. – 391 с.
6. Симонов П.В. Мотивированный мозг: Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. – М., 1987. – 272 с.
7. Шкляренко А.П. Физиологическое обоснование использования средств физической культуры при сколиотической болезни у детей и подростков: дис. ...докт. биол. наук. – Краснодар, 2006. – 298 с.
8. Stephens M. Another call to action American Family Physician Children // Physical activity, and public health. – 2002. – March 15. – P. 1033-1035.

УДК 316.613.5

**Сукиасян С.Г.^{1,2,3}, Погосян В.В.², Худоян С.С.², Чаликян А.Н.⁵,
Шавердян Г.М.⁴, Жмурин И.Е.⁶**

¹Медицинский реабилитационный центр «Арт-мед» (г. Ереван, Армения)

²Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна (г. Ереван)

³Ереванский государственный медицинский университет им. М. Герацци (Армения)

⁴Ереванский государственный университет (Армения)

⁵Поликлиника № 11 (г. Ереван, Армения)

⁶Московский государственный областной университет

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОКОЛЕНИЙ АРМЯН К ГЕНОЦИДУ 1915 ГОДА: ДАННЫЕ ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

**S. Sukiasyan, V. Poghosyan,
S. Khudoyan, A. Chalikyan, G. Shaverdyan, I. Zhmurin**

¹Medical Rehabilitating Center "Art-med", Yerevan, Armenia

²Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan

³Yerevan State Medical University named after M. Geratsy, Armenia

⁴Yerevan State University, Armenia

⁵Polyclinic № 11, Yerevan, Armenia

⁶Moscow State Regional University, Psychological Consulting Department

THE ATTITUDE OF CONTEMPORARY ARMENIANS TOWARDS THE GENOCIDE OF 1915: EXPLORATORY RESEARCH DATA (ETHNIC AND PSYCHOLOGICAL ASPECT)

Аннотация. В статье представлены результаты поискового исследования, осуществленного в Армении методом опроса специально разработанной анкетой. В рамках эмпирического исследования уточнено понятие «геноцид», которое предполагает целенаправленную деятельность, организованную государством или другой властью, общественной системой по полному или частичному уничтожению определенной общественной группы. Полученные данные позволили провести предварительную оценку психологического статуса и отношения потомков жертв геноцида к самому геноциду, а также этносу, совершившему геноцид.

Ключевые слова: геноцид, геноцид армян, идентичность, национальная идентичность, историческая память, постстрессовое развитие.

Abstract. The article presents the results of an exploratory research carried out in Armenia by using a specially developed questionnaire survey. The empirical study clarified the concept of «genocide», which involves the purposeful activity organized by a state or other authority or public system with the purpose of complete or partial destruction of a specific social group. The obtained data allowed to conduct a preliminary assessment of the psychological status and the relationship of the descendants of the victims of the genocide to the genocide itself, as well as to the ethnic group which committed genocide.

Key words: genocide, genocide of Armenians, identity, national identity, historical memory, development of post-traumatic stress.

Геноцид в общем смысле – это массовое убийство значительного числа людей, осуществляемое не в ходе военных действий против регулярных сил открыто заявленного противника, а в условиях полной незащитности и беспомощности его жертв [6].

Геноцид есть такая целенаправленная деятельность, организованная государством или другой властью, общественной системой, где мотивом этой деятельности выступает полное

или частичное уничтожение (посредством массовых убийств, нанесения серьезного физического или психического вреда, депортации, ассимиляции, целенаправленного создания условий, несовместимых с выживанием или с биологическим воспроизводством и т. п.) определенной общественной группы (национальной, этнической, расовой, религиозной, политической или какой-либо иной) [1].

Государственная или другая наделенная властью группа, замышляющая геноцид, соответствующим образом готовит общественное мнение. С этой целью в сознании людей формируется образ отвратительного, коварного, подлого и трусливого врага – будущей жертвы геноцида. Людям внушается, что уничтожить такого врага – долг каждого доброго христианина или мусульманина, каждого честного человека, каждого патриота и т. п. Для формирования образа врага используются всем хорошо знакомые физические или социально-культурные особенности намеченной жертвы геноцида (национальные, конфессиональные, профессиональные или какие-либо иные); эти особенности наделяются правдоподобными, а чаще – откровенно лживыми, но обязательно вызывающими отрицательные эмоции, ассоциациями [1].

Примерами тому служат многие акции правительства как Османской империи, так и правительства младотурков на рубеже XIX–XX вв., особенно в период Первой мировой войны. Это и провозглашение христиан (как армян, так и греков, ассирийцев) врагами государства, и экспроприация армян и евреев, и разоружение армян, служащих в турецкой армии, и планомерное истребление армянского населения, начавшееся с уничтожения творческой и интеллектуальной элиты народа [10].

Актуальность

Психологические проблемы геноцида, в частности геноцида армян 1894–1923 гг. в Турции, сравнительно мало изучены (осо-

бенно в эмпирическом плане). Из немногочисленных работ можно отметить труды J. Altounian [8; 9], H. Piralian [14], A. Kalayjian, D. Eugene [13], M. Hovanessian [11; 12], J.-C. Samuelian, X.-Y. Zendjidian [15], B.L. Zekyan [16] и многих других. Особый интерес представляют исследования, посвященные психологическому влиянию геноцида на последующие поколения. Например, многие психотерапевты утверждают, что травма геноцида психогенетическими механизмами передается поколениям и воздействует на их телесное и психическое здоровье, установки, поведение [7]. Психологическое исследование геноцида предполагает, что он должен быть рассмотрен как длительный процесс межэтнических отношений и этнополитики, который включает следующие этапы: а) психологическую подготовку, б) реализацию, в) оправдание и забвение содеянного, отрицание (психологическое вытеснение из памяти) [3]. Геноцид является важным составляющим современной истории и политики Армении. Однако, кроме сугубо исторического и политического, феномен геноцида является актуальнейшим психологическим фактором для армянского этноса. А в свете новейших тенденций в истории армянского народа этот фактор актуален и для армянского государства. И прежде всего потому, что геноцид, как по сути своей, так и по содержанию, является экстраординарным травмирующим событием, как для отдельной личности, так и для огромных масс людей, переживших это травматическое событие.

Психологические последствия геноцида должны быть исследованы в двух аспектах:

- 1) психологические воздействия геноцида как на ту часть этноса, которая непосредственно подверглась насилию, но спаслась, так и на следующие поколения: на формирование их психического склада личности, представлений о будущем, целеполагании, а также о воздействии на этническую социализацию новых поколений;
- 2) о воздействии этого чудовищного преступления на агрессоров, преступников и на их наследников [3].

Материал и методы исследования

В контексте первого аспекта мы провели поисковое исследование, учитывая следующее обстоятельство: геноцид разделил армянский народ на две части – тех, кто вынужден был покинуть свою историческую родину, и тех, кто остался там жить. Для первых, фактически, геноцид стал формирующим и консолидирующим диаспору фактором. Именно этим армянская диаспора на Западе отличается от всех других диаспор – украинской, русской, литовской и других. Каково отношение современных поколений армян к геноциду 1915 г.? Чем является диаспора для той части народа, которая осталась на Родине? Сегодня, спустя почти 100 лет, есть возможность ответить на эти вопросы. Мы попытались приблизиться к ним, прове-

дя исследование среди прямых и не прямых потомков жертв Великого геноцида.

Мы провели поисковое исследование среди жителей Армении с помощью разработанной инициативной группой (С.Н. Матвоян, С.С. Худоян, С.Г. Сукиасян) анкеты. Русский вариант анкеты был применен нами среди наших соотечественников, живущих в России, армянский вариант – в Армении. Было разослано свыше 200 анкет – бумажных и электронных. Респондентами стали 141 человек.

Характеристика материала

Среди обследованных было 108 женщин (76,6%) и 33 мужчины (23,4%) (табл. 1). Средний возраст опрошенных – $37,44 \pm 13,56$ лет. Все они армяне, граждане РА, практически

Таблица 1

Характеристика материала

№ пп	Параметр	Абс	%
1.	Обследовано	141	100,0
2.	Пол: м+ж	108+33	76,6+23,4
3.	Средний возраст	$37,44 \pm 13,56$	
4.	Национальность и гражданство	Армяне, РА	
5.	Тип семьи:		
	моноэтническая	135	95,74
	полиэтническая (арм+рус)	4	2,84
6.	Место жительства:		
	города (Ереван, Армавир, Эчмиадзин, Абовян)	126	89,36
	деревни	15	10,64
7.	Место рождения:		
	Армения (АрмССР, РА)	129	91,49
	другое (Грузия, Азербайджан)	12	8,51
8.	Место рождения родителей:		
	Армения (АрмССР, РА)	110	78,01
	другое (Турция, Иран, Азербайджан, Грузия, Россия)	31	21,99
9.	Ближайшее окружение (семья, друзья)		
	армянское, армяноязычное	136	96,46
	иноязычное	5	3,54
10.	Армянский язык как средство общения		
	дома	4,81	–
	среди друзей	4,74	–
	в ближайшем окружении	4,81	–

все родившиеся в моноэтнических семьях ($n=135$; 95,74%). Лишь в 4-х случаях (2,84%) родители (мать) респондентов принадлежали к разным этносам (русская, гречанка, еврейка). Большинство их ($n=126$; 89,36%) жило в городах – Ереван, Армавир, Эчмиадзин, Абовян). За исключением 12 случаев (8,51%), все респонденты ($n=129$; 91,46%) родились и жили в Армении.

Родители наших респондентов в большинстве своем ($n=110$; 78,01%) были уроженцами Армении, примерно в каждом 5-м случае ($n=31$; 21,99%) родители были родом из Турции, Ирана, Азербайджана, Грузии, России. Их ближайшее окружение – семья, друзья – в подавляющем большинстве было армянским и армяноязычным ($n=136$; 96,46%). Армянский язык был основным средством общения в семье (дома), среди друзей и в ближайшем окружении (соответственно 4,81, 4,74 и 4,81 баллов по 5 балльной системе оценок).

Представляется совершенно естественным, что вторым языком общения дома, среди друзей и в ближайшем окружении был русский (соответственно 1,82, 1,56 и 1,32 баллов по 5-балльной системе оценок). Уровень владения языком – понимание, речь, чтение, письмо – был высоким: от 4,52 до 5,0 баллов.

20 опрошенных были в возрасте 17-20 лет (родившиеся в годы независимости), 33 опрошенных – в возрасте 21-30 лет (сформировавшиеся в годы независимости), в возрасте 31-40 лет были 35 опрошенных, 23 – в возрасте 41-50 лет, 30 – в возрасте старше 51 года. Иными словами, обследованная выборка состояла из двух групп: родившиеся и сформировавшиеся в период независимости (возраст до 30 лет, $n=33$; 45,21%; $22,51 \pm 3,87$ лет) и старше 30 лет ($n=88$; 62,4%; $46,43 \pm 9,05$).

Обследованная группа отличалась достаточно высоким уровнем образования: неполное высшее и высшее образование имели 117 респондента (83%). Это уже состоявшиеся или будущие врачи, психологи, педагоги, журналисты, биофизики, историки и экономисты.

На период обследования 55,32% ($n=78$) опрошенных состояли в браке, 44,68% ($n=63$) из

них были одинокие, при этом 34,75% ($n=49$) – холостые. Среди тех, кто не состоял в браке, большинство ($n=43$; 68,25%) предпочитали иметь супругу (супруга) своей же национальности; 23,8% ($n=15$) были равнодушны к национальности своей будущей половины и еще 6,35% ($n=4$) никогда не задумывались над этим.

Несмотря на достаточно долгую «атеистическую» историю (годы советской власти), большинство респондентов ($n=110$; 78,01%) были верующими. И всего 5 (3,55%) считали себя атеистами.

Традиции на Востоке, как известно, выполняют существенную общественно-политическую роль, влияя на многие социальные процессы. В отношении армянских обычаев и традиций были достаточно осведомлены более половины респондентов: хорошо осведомлены 42,55% ($n=60$), очень хорошо осведомлены 17,73% ($n=25$) респондентов. Абсолютно всем традициям следуют 14,89% ($n=21$), многим традициям следуют 35,46% ($n=50$) человек; 46,81% ($n=66$) опрошенных следуют армянским культурным обычаям и традициям в небольшой степени.

Соглашаясь с утверждениями о том, что являются частью армянской культуры (3,7 балла), что горды (4,63 балла) и счастливы (4,04 балла) своей принадлежностью к армянству, вместе с тем респонденты (на уровне 1,29 баллов) отмечали обременительность своей принадлежностью к армянскому этносу. Причем на утверждение «Принадлежность к армянской культуре обременительна для меня» не ответили («0» баллов) 11,35% ($n=16$) респондентов, 1 балл указали 68,8% ($n=97$). 8,51% ($n=12$) человек отметили 2 балла, 5,67% ($n=8$) – 3 балла, 2,13% ($n=3$) – 4 балла и 5 баллов отметили 3,54% ($n=5$). То есть 16 респондентов (11,35%) выразили согласие с данным утверждением.

Обсуждение

Приступая к основной части нашего сообщения, а именно к пониманию и анализу феномена геноцида, отметим, что перед на-

шими респондентами были поставлены вопросы относительно их восприятия, представлений, понимания феномена геноцида. Мы исходили из того, что отношение личности к действительности, наряду с другими, определяется теми страданиями, а в широком смысле, тем жизненным путем и опытом, который проходит и имеет каждая личность. Мы учитывали их знание (в том числе непосредственное) Турции, их личный травматический опыт.

В этом аспекте мы провели опрос среди наших респондентов в отношении перенесенных ими тяжелых жизненных стрессов. Было установлено, что тяжелые стрессы в анамнезе наблюдались у 107 респондентов (75,89%), которые отметили в общем 125 случаев психической травмы (стресса). Наиболее частый стресс, выявленный у респондентов, – смерть родных людей (n=65; 52,0%). Далее отмечались катастрофические события (n=23, 18%), несчастные случаи (n=12, 9%), в редких случаях отмечались насилие, участие в боевых действиях и т. д. Кроме наличия психических травм в анамнезе, мы обследовали актуальный психический статус тех, кто участвовал в опросе с применением госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS). Результаты, полученные в ходе исследования этой шкалой (см. табл. 2), показали интересные данные в отношении психического статуса, в частности, его аффективной составляющей. Оказалось, что большинство «здоровых» респондентов (n=86; 61%) обнаруживают уровень тревоги и депрессии, соответствующий клиничес-

кому – 15,67 балла, еще 21 обследованных (14,89%) имели расстройство на субклиническом уровне. Иначе говоря, здоровыми оказались всего 34 респондента (24,11%), то есть – каждый четвертый.

Первую информацию о геноциде участники опроса получили от своих бабушек и дедушек (n=51; 36,17%), родителей (n=48; 34,04%); «первоисточник» оставался неизвестен у 32 респондентов (22,7%). Большинство узнало о геноциде еще в дошкольном возрасте – до 7 лет (n=67; 47,52%), в школьном возрасте (от 8 до 15 лет) – 60 набл.; 42,55%. Первые познания о геноциде вызвали у респондентов гамму различных чувств: наиболее выраженные – душевная боль (n=65; 46,10%), желание мести (n=56; 39,72%) и гнев (55; 39,01%), менее выраженные – злоба (n=27; 19,15%), обида (n=31; 21,99%), унижение (n=15; 10,64%); никаких чувств не испытали 5 человек (4,11%).

Далеко не преувеличение – бытующая в нашей среде мысль о том, что нет армянской семьи, которая не понесла потери в результате геноцида, будь то среди прямых и дальних родственников. Так, на наличие жертв среди прямых предков указали 64 опрошенных (45%), не знали о прямых жертвах 35 (25%), отметили отсутствие жертв 42 (30%). Структура жертв среди прямых предков была представлена следующим образом: убитые (n=31; 22%), без вести пропавшие (n=23; 16%), изгнанные (n=28; 20%), потерявшие дом и имущество (n=36; 25%). 16% респондентов (n=22) на этот вопрос ответа не дали. Наличие жертв геноцида среди дальних родственников отметили 63 респондента (45%), не знали

Таблица 2

Данные госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS)

№ пп	Уровень расстройства (в баллах)	Количество обследованных	%	среднее значение симптома
1.	0 - 7 (норма)	34	24,11	3,82
2.	8 – 10 (субклинический уровень)	21	14,89	8,83
3.	11 и больше (клинический уровень)	86	60,99	15,67
4.	Итого:	141	100,00	9,44

о них 53 опрошенных (37%), отрицали их наличие 25 (18%). Среди родственников были убитые (n=27; 23%), без вести пропавшие (n=22; 19%), изгнанные (n=29; 13,70%), потерявшие дом и имущество (n=37; 32%). Уже с возрастом интерес к проблеме геноцида армян удовлетворялся сведениями и информацией из всевозможных источников, среди них: 1) школьные учебники – n=74, 52,48%; 2) институт – n=11; 7,8%; 3) специальная литература – n=35, 24,82%; 4) СМИ – n=30, 21,28%; 5) родственники – n=55, 39,01%; 6) друзья – n=11, 7,8%; другое – n=3, 2,13%.

Один из самых важных вопросов, связанных с геноцидом, – это вопрос о его причинах: почему был геноцид, в чем его причины и кто виноват в том, что он состоялся. Об этом достаточно много написано в армянских, турецких и других источниках. Мы попытались выяснить, что думают об этом современные поколения армян. Ответы респондентов не ограничивались только констатацией или отрицанием того или иного утверждения; они оценивали каждое утверждение по 5-бальной системе (от 1 до 5). Результаты представлены в табл. 3.

Осуществление геноцида связывали с этническим фактором немногие – турок обвиняли 14 человек (9,93%) и курдов – 23

(16,31%). Подавляющее большинство опрошенных (n=126; 89,36%) были уверены, что геноцид осуществило турецкое правительство; чуть больше было тех, кто считал, что геноцид осуществили турецкое правительство и турецкий народ.

В период проведения настоящего исследования ни один из участников опроса не оставался равнодушным к этой проблеме. Все участники опроса отмечали наличие того или иного чувства по поводу геноцида армян. Наиболее выраженными чувствами были гнев (3,82), обида (3,50), грусть (3,54) и ненависть (3,38 балла). Вместе с тем такие чувства, как вина (1,33), стыд за себя (1,52), страх (1,48) и подавленность (1,84) замыкали этот эмоциональный ряд. В середине этого эмоционального континуума были такие чувства, как злоба (3,16), стыд за турок (2,71), унижение (2,32), беспокойство (2,24).

Ответы на вопрос о возможности примирения с турками можно разделить на три неравные группы: оптимизм – опасение – отрицание (в пассивной и активной форме). В группе «оптимистов» оказалось 33 человека (23,40%); в группе тех, кого пугает идея примирения, – n=60 (42,56%): страх – 6 чел. (4,26%), беспокойство – n=35 (24,82%) и тревога – n=19 (13,48%). В группе отрицающих

Таблица 3

Причины геноцида с точки зрения современных поколений армян

№ пп	Параметр	Степень выраженности
1	Кровожадная природа турок	3,74
2	Идеология младотурков	3,74
3	Армяне жили лучше и богаче турок	2,78
4	Предательство Европы	2,75
5	Неправильная политика армянских политических партий	2,36
6	Отсутствие жизненного пространства для турок	2,35
7	Предательство России	2,31
8	Первая мировая война	2,30
9	Распад Османской империи	2,27
10	Некоторые внутриармянские проблемы	2,22
11	Армяне мешали туркам жить	1,89
12	Предательство армян	1,87
13	Возможно, в чем-то была вина армян	1,62

идею примирения с турками оказались 89 чел. (63,12%): недоумение вызывает сама подобная постановка вопроса – n=50 (35,46%), разочарование – n=6 (4,26%) и возмущение – n=33 (23,40%).

Таблица 4

Возможность примирения с турками

№ пп	Параметр	Абс.	%
1.	Оптимизм	33	23,40
2.	Опасение	60	42,56
a.	страх	6	4,26
b.	беспокойство	35	24,82
c.	тревога	19	13,48
3.	Отрицание (пассивное и активное)	89	63,12
a.	недоумение	50	35,46
b.	разочарование	6	4,26
c.	возмущение	33	23,40

Интересны ответы участников опроса на вопрос о чувствах современных турок по отношению к потомкам армян, переживших геноцид. Следует заметить, что были в Турции, имели непосредственный личный опыт общения с турками, несмотря на кажущуюся привлекательность этой страны (в плане коммерческой деятельности, отдыха, родины предков и др.), всего 15 опрошенных (10,64%). Следовательно, ответы большинства респондентов основаны исключительно на доминирующих стереотипах, общих представлениях, на той информации, которая разными путями доходит до обывателя. Явно негативные чувства к современным армянам со стороны турок отметили 36 опрошенных (25,53%): злобу – n=19 (13,48%), ненависть – n=17 (12,06%). Несколько оптимистический взгляд обнаружили 60 респондентов (35,46%): вина – n=26 (18,44%) и стыд – n=24 (17,02%). Наконец, самые реалистические ответы составили наиболее многочисленную группу – (n=81; 57,45%): «ничего не чувствуют» (n=51; 36,17%) и «они не знают об этом ничего» (n=3; 2,28%). С точки зрения современных поколений армян, геноцид сыграл судьбоносную роль в жизни последующих поколений. 70,92% опрошенных (n=100)

считают, что если бы не было геноцида, их родители были бы счастливее, а 57,45% (n=81) считают, что были бы богаче.

В свете вышеизложенного мы попытались выяснить, что чувствуют современные поколения армян к туркам. Оказалось, что в чувствах к азербайджанцам на первом месте оказалась «антипатия» (3,28 баллов), затем – «ненависть» (2,97 баллов), «безразличие» – 1,82 баллов и положительное отношение – 1,01 баллов. Такое же отношение было к туркам, в несколько более негативной степени – 3,44, 3,06, 1,66, 0,91 и 0,21 баллов.

Подавляющее большинство опрошенных (n=124; 87,94%) считает азербайджанцев, осуществивших геноцид армян в Баку и Сумгаите, подобными туркам. И всего 4 опрошенных (2,84%) их такими не считают. В связи с этим всего лишь 26 респондентов (18,44%) считают возможным примирение с азербайджанцами. В то время как 53 человека (37,59%) отрицают такую возможность, и еще большее их количество (n=59; 41,84%) не определилось.

Мнения о том, изменится ли отношение к туркам после того, как они признают факт геноцида армян, разделились на три группы: «да» ответили 57 чел. (40,43%), «нет» – 38 чел. (26,95%) и «не знаю» – 43 (30,50%). Возникает вполне резонный вопрос: а могут ли армяне простить турок? Всего 5 респондентов (3,55%) ответили положительно, 47 опрошенных (33,33%) считают это в принципе возможным, 41 чел. (29,08%) не определились, и 48 респондентов (34,04%) убеждены, что этого не может быть никогда. Личная готовность каждого респондента простить турок проявилась следующим образом: 75 (53,19%) из 141 опрошенных лично **были готовы** простить турок за геноцид, однако при условиях, которые представлены в табл. 5.

66 (46,81%) из 141 респондентов лично **не готовы** простить турок за геноцид по следующим причинам, представленным в табл. 6.

Как видно из приведенных данных, прощение туркам связано, в первую очередь, с возвратом исторических территорий, во

Таблица 5

Условия, при выполнении которых респонденты готовы простить турок

Условия	количество	процент
если Турция признает геноцид и вернет земли Западной Армении	48	64,00
если Турция признает геноцид и заплатит материальную компенсацию	16	21,33
потому что современные турки невиновны в деяниях своих предков	15	20,00
если Турция признает геноцид	12	16,00
так как христианин должен прощать всех	4	5,33
потому что я сильнее	3	4,00
потому что современные турки другие и отличаются от турок, совершивших геноцид армян	2	2,67
потому что прошло уже много времени	2	2,67
другое	3	4,00

Таблица 6

Причины, по которым респонденты не готовы простить турок

Условия	количество	процент
за такое не прощают	37	56,06
простить означает забыть (оскорбить память) жертв геноцида	20	30,30
прощение будет предательством по отношению к предкам	17	25,76
это будет угрожать нашей безопасности, так как геноцид со стороны Турции может повториться	16	24,24
это противоречит справедливости	12	18,18
это противоречит правосудию	8	12,12
другие причины	3	4,55

вторую – с компенсацией материальных потерь и, естественно, с самим фактом признания геноцида. Среди тех, кто не был склонен прощать, доминировала идея, что «за такое не прощают» (n=37; 56,06%); значительная их часть имела более четкую морально-нравственную установку – «не оскорблять память жертв» (n=20; 30,30%); «предательство по отношению к предкам» (n=17; 25,76%). В 36 случаях (54,54%) сторонники непощения придерживались принципов правосудия, справедливости и безопасности. Сутобо в эмоциональном плане вопрос о возможном прощении турок за геноцид вызывал у опрошенных ряд реакций. Наиболее выраженными реакциями были злоба (2,66 балла), унижение (по 2,29), грусть (2,28), гнев (2,23) и ненависть (2,16).

Анализ результатов этнопсихологического исследования позволяет отметить, что, по

мнению опрошенных армян, проживающих в Армении, социально-психологическими факторами, объединяющими армянскую нацию, выступают: 1) язык (n=53; 72,6%; 4,26 балла), 2) культура (n=46; 63,01%; 3,81 балла), 3) церковь (n=45; 61,64%; 3,66 баллов) и 4) история (n=44; 60,27%; 3,71 баллов). Интересно, что память о геноциде в качестве интегрирующего нацию фактора, в качестве фактора национальной идентификации респонденты поставили на 5-е место (табл. 7).

Представленная иерархия социально-психологических факторов показывает, что доминирующее влияние на объединение армян оказывают архетипические слои психики, проявляющиеся в ценностно-смысловых значениях, обычаях, традициях, духовных ценностях, мировоззрении и наполняющие язык, культуру и религиозные взгляды современных армян. Указанные проявления явля-

ются фундаментом духовной жизни и выступают наследуемыми архетипами, сокрытыми в коллективном бессознательном нации. По-видимому, именно эти наследуемые архетипы задают общую структуру личности, определяют особенности ее поведения, мышления, проявления чувств, наполняя психику армян конкретным содержанием вне зависимости от их места проживания.

Таблица 7

Факторы национальной идентификации и объединения армян

Параметр:	абс	%	балл
язык	100	70,92	4,15
история	86	60,99	3,73
культура	84	59,57	3,77
церковь	82	58,15	3,75
память о геноциде	66	46,80	3,50
территория	47	33,33	3,13
государство	43	30,50	2,88
другое	6	4,26	0,22

В заключение следует отметить, что накопленный исследовательский материал требует дальнейшего расширения и глубокой психологической интерпретации. Это осмысление следует провести с учетом историко-психологических особенностей современных армян.

Данное исследование подтверждает, что в исторической памяти армян факт геноцида является значимым, эмоционально насыщенным событием, который во многом определяет отношение и концепцию армян относительно турок и азербайджанцев [2; 5].

Несмотря на то, что в иерархии фактор «память о геноциде» занимает только пятое место, по нашему мнению, он выступает значимым показателем, так как отражает «память семьи» о геноциде, представленную в ответах представителей третьего и четвертого поколений, т. е. внуков и правнуков участников этих событий.

Можно сказать, что у армян данное событие не «переварено», проблема не решена, «гештальт» не завершен, геноцид актуален

как на сознательном, так и, по всей вероятности, на подсознательном уровне. Эта незавершенность, вероятно, еще долгие годы будет определять как психический «облик» армян, так и внешнюю политику Армении с Турцией и Азербайджаном.

Фактически проведенное исследование жизни современного поколения армян с точки зрения возможного влияния на нее геноцида, случившегося в истории их семей, показало, что даже значительное количество последующих исторических событий в истории страны, достаточно драматичных и значимых, не покрыли и не снизили это влияние. Масштаб потерь и интенсивность травм, пережитых предшествующими поколениями армян, заставляли предполагать, что существуют отзвуки геноцида в жизни современного поколения армян. Психологический механизм этого раскрывается в трансляции в поколениях, которая определяет функционирование как отдельных индивидов, так и семьи в ряду поколений.

Согласно теории М. Боуэна, то общество, которое поддерживает истинную связь со своим прошлым, знает и осмысливает его через принятие плохих и хороших событий, наиболее успешно справляется с социальными, экономическими и политическими требованиями настоящего.

В нашей работе совместно с российскими коллегами [4] мы не предполагали рассматривать подобные зависимости на макросоциальном уровне, они могут стать предметом будущих исследований.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агаян Г.Ц., Винарская Е.Н. Геноцид в свете теории систем // Геноцид – преступление против человечества: материалы 1-го Московского международного симпозиума. – М., 1997. – С. 148-158.
2. Барсегов Ю.Г. Ответственность государства за геноцид в международном праве и в международной политике // Геноцид – преступление против человечества: материалы 1-го Московского международного симпозиума. – М., 1997. – С. 90-101.
3. Геноцид и задачи психологии // Психология и жизнь (на арм. языке). – 2001. – № 2. – С. 5-6.

4. Матевосян С.Н. Структура феномена прощения в контексте армянского травматического опыта // *Armenian Journal of Mental Health*. – 2011. – 2(2). – С. 7-14.
5. Ованнисян Р.Г. Восемьдесят лет: память против забвения // *Геноцид – преступление против человечества: материалы 1-го Московского международного Симпозиума*. – М., 1997. – С. 58-65.
6. Черни И.В. Подход к более широкому определению геноцида: правовое понятие соучастия в геноциде и геноцид как следствие загрязнения и разрушения природной среды // *Геноцид – преступление против человечества: материалы 1-го Московского международного симпозиума*. – М., 1997. – С. 102-127.
7. Шутценбергер А.А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы // *Пер. И.К. Масалков*. – М., 2011. – 256 с.
8. Altounian J. Putting into Words, Putting to Rest and Putting Aside the Ancestors: How an Analysand who was heir to the Armenian Genocide of 1915 Worked Through Mourning // *Int. J. Psycho-Anal.*, 1999. – Vol. 80. – P. 439-448.
9. Altounian J., *La survivance. Traduire le trauma collectif*, Dunod, Paris, 2000. – P. 74-88.
10. Dutton, DG., *The Psychology of Genocide*, Massacres, and Extreme Violence: Why «Normal» People Come to Commit Atrocities. – Praeger Security International General Interest-Cloth, Westport, 2007. – P. 27-28.
11. Hovanessian M. *L'écriture du génocide des arméniens: un texte à plusieurs voix*. Writing about the genocide of the Armenian people: a text with several voices. *Journal des Anthropologues*, 1998. – Vol. 75. – P. 63-84.
12. Hovannisian M. (ed.) *Looking Backward, Moving Forward: Confronting the Armenian Genocide*, Transaction Publishers, New Brunswick, London, 2003. – Pp. 231-262.
13. Kalayjian A., Eugene D. (Eds.), *Mass trauma and emotional healing around the world: Rituals and practices for resilience and meaning-making, Vol 2: Humanmade disasters*. Santa Barbara, CA: Praeger. 2010. – P. 287-306.
14. Piralian H. *Genocide et transmission*. Paris L'Harmattan, 1994. 119 p.
15. Samuelian J.-C., Zendjidian X.-Y. *Exil et nostalgie chez les Arméniens*. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 2008. – Vol. 166. № 6. – P. 458-463.
16. Zekıyan B.L. *Armenian-Turkish Relations in the Framework of Turkish and Armenian Scholarships // Iran and the Caucasus*, 2010. – Vol. 14. – № 2. – P. 367-385.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.1

Потанина Л.Т.

Московский государственный областной университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

L. Potanina

Moscow State Regional University

USE OF FIGURATIVE AND SYMBOLIC THINKING WITH THE PURPOSE OF DEVELOPMENT OF THE MORAL SPHERE OF A SCHOOLCHILD'S PERSONALITY

Аннотация. В статье анализируются возможности использования педагогом средств образно-символического мышления в процессе естественно протекающей деятельности (учебной и внеурочной), а также целенаправленно организуемой педагогом смысло-преобразующей деятельности школьника. Образно-символическое мышление рассматривается как специфическая деятельность педагога с позиции поиска используемых средств, а также продукта образно-символической деятельности. Рассматриваются иллюстративные формы использования педагогом образно-символического языка, а также формы организации социально-групповой воспитывающей деятельности с целью развития у школьника способности выражать личностно-смысловое отношение к миру образными средствами.

Ключевые понятия: образно-символический язык, образно-символическое мышление, средства образно-символического мышления, речевые образы, поведенческие образы, предметные образы, конструирование образа.

Abstract. The article analyzes the possibilities of the use by a teacher the resources of figurative and symbolic thinking in the process of natural flow of activities (educational and extra-curricular). Besides, the article presents the analysis of students' sense-transforming activities which is purposefully organized by the teacher. Figurative and symbolic way of thinking is considered to be a specific type of teacher's activities considered through his search of the means to use, as well as through the product of figurative and symbolic activities. The author considers illustrative forms of using figurative and symbolic language by the teacher, as well as the forms of the organization of social and group educating activities with the purpose of developing the student's ability to express personal and meaningful attitude to the world by figurative means.

Key words: figurative and symbolic language, figurative and symbolic way of thinking, means of figurative and symbolic thinking, speech images, behavioral images, subject images, creation of an image.

Являясь одной из самых сложных и ключевых проблем педагогической психологии, проблема становления морального сознания в онтогенезе интегрально и целенаправленно в обучении и воспитании разрабатывалась в работах известных отечественных (О.Г. Дробницкий, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, А.А. Бодаев, В.И. Слободчиков, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, С.Г. Якобсон, Б.С. Братусь, М.Р. Гинзбург, Е.В. Субботский, Г.Е. Залесский, Л.И. Рувинский, Н.А. Менчинская и др.) и зарубежных авторов (З. Фрейд, С.Г. Пиаже, А. Бандура, Л. Кольберг, J. Gilligan, N. Eisenberg, Н. Насте и др.). В настоящее время исследования в области психологии нравственности ведутся в отечественной психологии (Анциферова 1999; Бондырева, Колесов 2008; Воловикова 2004; Журавлев, Купрейченко 2003, 2007; Николаева 1995; Попов и др. 2008; Шадриков 2011 и др.) и в зарубежной психологии (Rest et al, 2000; Skoe, Gumberland, 2002). В системе образования долгие годы основной целью и сущностью воспитания являлось формирование ценностных ориентаций личности, трактуемое как «вкладывание» ценностей в личность в процессе ее *социализации* [2]. Однако формирование ценностного сознания личности, регулирующее и детерминирующее ее мотивацию и, следовательно, поведение невозможно в результате конкретных педагогических рекомендаций и рационально организованных действий [7]. Рациональное мышление оснащает ребенка лишь правилами поведения как способами осуществления норм – это помогает ему ориентироваться и взаимодействовать с этим миром. Нравственность невозможно усвоить чисто внешним образом, поэтому нельзя обучить нравственности, а можно только – совокупности правил достойного и приличного поведения, продиктованных обществом. Нравственность как психологическая категория представляет собой социальные нормы, принятые индивидуумом и ставшие его убеждениями. Как известно, нравственное поведение возможно при условии, когда за

усвоенными нормами и правилами человек обретет осознанное и индивидуальное отношение к ценностному явлению жизни [6]. В отличие от знания о провозглашенных ценностях, которое может быть *освоено* и *усвоено* путем передачи от одного субъекта другому, гораздо более сложной задачей является процесс их *присвоения*, т. е. формирование личностного отношения к ним. Этот процесс преобразования общественной ценности в *индивидуальную ценность* сопровождается изменением потребностно-мотивационной сферы личности, что предполагает оказание внутреннего воздействия на эмоциональную сферу личности. Такой способностью обладает образно-символический язык. Позволяя в образной форме выражать эмоциональное отношение к нравственным нормам, образно-символический язык оказывает нравственное формирующее воздействие на личность, воспитательный потенциал которого всегда использовался в истории человечества. Об этой его функции писали такие выдающиеся педагоги, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталотци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Я. Корчак, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др.

Образно-символический язык является результатом образно-символического мышления. Основной целью деятельности педагога в процессе использования средств образно-символического мышления в образовательно-воспитательном процессе является формирование у школьника личностно-смыслового *отношения* к миру (позитивного или негативного). Процесс образно-символического мышления педагога рассматривается нами с позиции используемых *средств* образно-символической деятельности и ее *продукта*. Поиск средств образно-символического мышления осуществляется педагогом двумя способами: 1) посредством уже известных и кем-то созданных образов; 2) посредством образов, самостоятельно сконструированных педагогом в процессе образно-символической деятельности. Реализация первого способа возможна путем обращения педагога к: а) *художественному образу* (созданному литературой, живописью,

скульптурой, музыкой, киноискусством); б) персоналиям (их действиям, поведению, поступкам); в) крылатым фразам и выражениям, фразеологическим оборотам; г) историческим фактам, событиям. Второй способ предполагает умение педагога самостоятельно конструировать образ путем преобразования: а) предметного мира, окружающего человека; б) языка и в) поведения (действия, факта, ситуации, эпизода и т. д.). В процессе самостоятельного конструирования созданные педагогом образы представляют собой смысловые обобщения, различающиеся разной степенью смысловой насыщенности: сравнения, аллегории, метафоры, символы. Использование образно-символических средств может осуществляться педагогом посредством разных форм педагогического воздействия: через иллюстративные формы выражения ценностного отношения (репликой педагога, эпиграфом), а также посредством организации социально-ролевых форм деятельности.

Рассмотрим на конкретных примерах возможность использования педагогом образно-символических средств при помощи иллюстративных форм деятельности. Так, например, в адрес школьника, который, сорвав цветок, радостно подбегает к педагогу и восклицает: «Посмотрите, какой он красивый!», – произнесем следующие слова:

*Я сорвал цветок-
И он завял.
Я поймал жука-
И он умер в ладонях.
И тогда я понял,
что прикоснуться к красоте
Можно только сердцем [4].*

(П.О. Гвоздослав)

Говоря с учащимися о необходимости человека уметь в малом видеть целое, большое, произнесем слова Блейка [1]:

*В одном мгновенье видеть вечность,
Огромный мир – в зерне песка.
В единой горсти – бесконечность,
И небо – в чашечке цветка.*

Предъявляя учащимся правило этикета, согласно которому первой при приветствии подает руку дама, педагог может представить его не информационным методом, а яркой и запоминающейся иллюстрацией, обратившись к воспоминаниям В.В. Вересаева [3, с. 9].

«Шел из гимназии, и встречаю на Киевской Катерину Сергеевну Ульянинскую, она была у нас раза два-три в год. Шаркнул ножкой и протянул руку. Она, не вынимая рук из муфты, посмотрела на мою протянутую руку и любезно сказала: «Здравствуй, Витя! Как здоровье мамы?» Ух, как помню я свою красную от мороза перепачканную чернилами руку, как она беспомощно торчала в воздухе, как дрогнула и сконфуженно опустилась. Катерина Сергеевна поговорила минуты две, попросила передать ее поклон папе и маме и, все не вынимая рук из муфты, кивнула мне на прощанье головой. С тех пор я хорошо помню, что нельзя первому подавать руку дамам».

В качестве художественного образа может выступать музыкальное произведение (отрывок). Так, после кровавых событий, произошедших в мире, начнем урок с прослушивания фрагмента «Лунной сонаты» Л. Бетховена. Изображение скульптуры Огюста Родена «Мыслитель» может символизировать размышления школьников на тему «Глобальные проблемы человечества в XXI веке». Яркой и запоминающейся картинкой может служить поведение персоналий. Персоналии естественно и незаметно должны входить в содержание жизни, все более расширяющейся перед школьником. Благодаря ярким иллюстрациям, которые пленяют сразу, поражают и запоминаются на всю жизнь, школьник учится видеть ценностные отношения во фразе, реакциях, поступке. Персоналии выступают для учащихся в виде отдельных поступков или черт характера. Например, во время учебных занятий учитель истории сообщает, что римский император Тит оценивал каждый день по тому, что хорошего он сделал, и, однажды вспомнив, что за целый день никому не сделал добра, произнес знаменитую фразу: «Друзья мои, я потерял день!»

В процессе поиска образов с целью выражения педагогом отношения (позитивного или негативного) педагог может обращаться к крылатым фразам и выражениям или к фразеологическим оборотам. Например, говоря о роли языка в становлении личности человека, педагог приводит в качестве иллюстрации суждение Людвиг Витгенштейна: «Образ моего языка определяет образ моего мира».

Поиск образа, согласно второму способу, характеризуется конструирующей деятельностью педагога, результатом которой является самостоятельно созданный образ. В качестве средств, на которые было направлено образно-символическое мышление педагога, выступали *предметы, язык, поведение*. Соответственно, можно создавать разнообразные образы: предметные, речевые, поведенческие.

Предметные образы. Благодаря умению педагога самостоятельно конструировать образ, самые разные предметы, вещи, явления: красный флаг, черные одежды, одна-единственная роза, рисунок, замок на двери, синий платочек, береза, жест, свеча, слово, – преобразуются педагогом в образ. Деятельность, направленная на конструирование образа посредством предмета, осуществлялась согласно схеме (*знак – признак – смысл*), что позволяло педагогу в предмете выделить ряд признаков и путем операций абстрагирования соотнести их с рядом характеристик ценностно-смысловых представлений, а также произвести дальнейшее обобщение, выражающее определенное ценностное отношение. В качестве признаков могут выступать: форма, цвет, функция и назначение предмета. При таком подходе любой предмет окружающего мира, помимо своего функционального назначения, несет нечто другое, нечто большее. Так, яблоко – это не только то, что употребляется человеком в пищу, но и предмет, благодаря которому через выделение признаков можно произвести «восхождение» к определенным ценностям и смыслам жизни. Соответственно, яблоко выступает как символ красоты, его семечки – символ продолжения

рода, но это может быть и яблоко «раздора», и «дар природы», и «молодильное яблоко», и «райское»; самолет – не только удобное средство передвижения, но и символ высоты интеллекта и творчества человека; кошелек из крокодиловой кожи – не просто предмет роскоши, но драма жизни.

Речевые образы. По сути дела, используемые педагогом ценностно-смысловые обобщения представляют собой речевые образы, которые сами по себе известны и общеупотребимы (*драма жизни, высота интеллекта, высота творчества*). Суть образно-символического мышления педагога заключается в том, что педагог способен увидеть соответствующее ценностное отношение в ином контексте жизни. В результате образно-символического мышления педагогом могут использоваться и самостоятельно конструироваться смысловые обобщения разной степени смысловой насыщенности: сравнения, аллегории, метафоры, символы. Если педагог, говоря о полном человеке, произносит: «Он толстый, как арбуз», – то он использует в качестве образного выражения сравнение. Педагог может самостоятельно создавать образы, основанные на метафорическом переносе. Речевые образы могут быть предъявлены педагогом разными формами: яркими и выразительными иллюстрациями, эпизодами жизни, репликами, образными выражениями.

Поведенческие образы. Средства образно-символического мышления позволяют выражать педагогу свое индивидуальное свободное отношение к протекающей повседневной жизни посредством поведения, ибо в нем скрывается ценностно-смысловое содержание. Поведение – знак, сообщающий об отношении субъекта к объекту: зритель встает во время представления и уходит из зала – протест против пошлости; поднимаются со своих мест мужчины – склоняют голову перед женщиной как олицетворением жизни, красоты, нежности, любви; поднимают бокалы с вином и соединяют их в хрустальном перезвоне – утверждается единство людей как ценность жизни.

Образно-символическое осмысление предполагает способность педагога видеть за конкретным общее, за материальным духовное, за предметом ценность жизни, подниматься на уровень восприятия и трактования мира, «находиться не в пространстве вещей и предметов, а в пространстве событий» [5], что, в свою очередь, кардинально изменяет характер социального развития детей. Подобное движение мысли позволяет педагогу от факта, действия, ситуации, эпизода, церемонии, ритуала, знаменующих определенное содержание, совершать «восхождение» к ценности жизни, как абстрагированному образу явления, значимого для человека. Большая роль в этом процессе принадлежит абстрактному мышлению, которое выводит конкретные действия на уровень ценностного отношения, на уровень сочувствия, содействия и поступка. Подобная деятельность, производимая педагогом, позволяет ребенку увидеть, как каждый момент жизни преобразуется в проживание отношения. Например, ситуация следующая. Педагог расстается с детьми на период каникул. Об этом он может просто проинформировать детей, а может и возвести этот факт в ранг события.

«Мы расстаемся на каникулы. Стоит лишь сказать себе, что после каникул мы встретимся измененными и предстанем другими перед своими товарищами, так как мир динамичен и живой человек пребывает в вечном движении форм...».

Подобное движение мысли становится возможным при условии, как только человеческое сознание поднимается до абстракции и обобщения и с высоты ценностей жизни осмысливает ситуацию. В результате подобного «восхождения» поведение человека принимает символический характер. Символическое поведение посредством созданного образа, абстрагирующего ситуацию, доводящее ее до крайнего обобщения, наполняется ценностным содержанием и тем самым несет необобщенную информацию. Таким образом, оно отличается от любого поведения (знакового всегда) высочайшим уровнем абстракции за счет выхода на общечеловеческие

ценности. Созидаемая человеком форма поведения обеспечивает такой выход и потому может быть прочитана другими людьми как утверждение ценностного отношения. Здесь в наглядно-образной форме представлено отношение. Работа педагога с детьми содействует их восхождению на уровень обобщений жизненных явлений и принятию наивысших ценностей жизни. Но одновременно они обретают возможность воспринимать и прочитывать символическое поведение Другого. Символическое поведение всегда несет в себе ценностное отношение, ибо форма проистекает из отношения, является производным отношения, выстраивается во имя отношения и ради отношения [6]. Поэтому символическое поведение способно вдохновлять, раздражать, волновать, вызывать эмоции и, инициируя сопереживание, поднимать на преодоление, вести за собою, в то время как поведение по правилам сопровождается лишь оценочными суждениями – не более того. Символика поведения – это такого рода отличительное свойство поведения, когда форма совершения поведенческого акта создает образ общечеловеческого отношения к общечеловеческой ценности.

Образно-символическое мышление педагога различается способами его осуществления: первый способ предполагает «нисхождение» мыслительной деятельности педагога от ценностного отношения к образу; второй способ характеризуется «восхождением» мыслительной деятельности педагога – от образа к ценностным отношениям.

Бывает, что жизнь сталкивает педагога с обстоятельствами, которые выявляют для профессионального сознания возможность использования самого обычного предмета, ситуации, эпизода в качестве средства выражения ценностного отношения [8]. Возникшая в сознании педагога идея диктует ход и план его работы с детьми. Например, педагог увидела в новостях спорта эпизод о том, как спортсменка дотащила на себе обессиленную соперницу до финиша – появилась потенциальная возможность представить детям зрительный образ, демонстрирующий

отказ от личного успеха во имя помощи ближнему.

Средства образно-символического мышления используются педагогом в разных видах деятельности. Если подойти к анализу деятельности с позиции продукта деятельности, то продукт любого вида деятельности школьника (учебной, внеклассной), с одной стороны, выражен *предметным* результатом (в количественных и качественных показателях), с другой – *проживанием ценностно-смыслового отношения* школьника к Другому, к миру. Рассмотрим возможность использования педагогом средств образно-символического мышления в процессе естественно протекающей деятельности школьника, когда образно-символические средства используются в виде иллюстративного материала. Возьмем, к примеру, учебную деятельность – урок физики. Учитель предъявляет ученикам картину летящего в голубом небе самолета. Очень красиво. Ученики обмениваются впечатлениями и воспоминаниями о своих полетах на самолете, сообщают о самочувствии. Комментарий учителя приводит их к мысли о преодолении силы притяжения: самолетом? человеком? наукой? – ставит вопрос учитель. Начинается вопрос осмысления закона земного притяжения.

Целесообразен и другой путь в движении образно-символического мышления педагога. Так, изучая конкретный факт в рамках учебной дисциплины, педагог, благодаря смыслопреобразующей деятельности посредством образов, предъявляет свое отношение к изучаемому факту как к ценностному явлению жизни. Это значит, что учитель должен уметь выявить, обозначить, представить ученикам в образной форме явление жизни, ибо оно, это ценностное отношение, скрыто за предметной оболочкой. Например: «Скорость» как предмет изучения на уроке физики – это ценность содержательной жизни, богатство которой определяется скоростью проживаемых событий. «Точка» как синтаксический знак – это знак автономии мысли, завершенности ее пространства и отъединенности ее от другой мысли.

Использование средств образно-символического мышления возможно в процессе *естественно протекающей деятельности* (учебной и внеурочной), а также *целенаправленно организуемой* педагогом смыслопреобразующей деятельности школьника. В процессе естественно протекающей деятельности школьника образно-символические средства рассматриваются в качестве иллюстративного материала, который усиливает предъявляемое педагогом ценностное отношение к миру путем воздействия на эмоциональную сферу личности школьника.

Рассмотрим возможность использования образно-символических средств во внеурочной деятельности учащихся. Она включает внеклассный, трудовой, художественный, игровой, спортивный и другие виды деятельности. Педагог должен выделить в деятельности основное содержание, исходя из разных ее аспектов. Как только выделен объект деятельности, так деятельность наполняется определенным содержанием. Если для педагога главным объектом деятельности, например при посадке деревьев во время субботника, является достижение предметного результата, то он ставит перед детьми задачу – посадить определенное количество деревьев. При такой организации деятельности дети станут выполнять действия, предписываемые педагогом, и только. Если для педагога важным достижением деятельности, наряду с достижением предметного результата, является проживание детьми ценностно-смыслового отношения к миру, то та же самая деятельность – посадка деревьев – обретает значимость как форма выражения заботы о жизни людей, или как форма выражения любви к школе, или как форма отношения к своему «Я». Тогда педагог предлагает детям посадить не просто определенное количество деревьев, а *оставить свой след на земле*. Если при планировании трудовой деятельности в качестве объекта деятельности педагогом выдвигается «*красота*», то мотивом работы детей становится «*созидание красоты*». Если приглашение детей послушать музыку основывается на предъявлении объекта «музыки

как разновидности языка», то в качестве преобразованного мотива деятельности детям предлагается «*послушать диалог людей*». Достижения в спорте чаще всего сводятся к количественным и качественным показателям. Однако важно развивать у детей и другие ценностные ориентации, в частности, отношение к красоте в движении, поэтому целесообразно сравнить бег юного спортсмена с *бегом лани*, прыжок пловца представить как *движение в поле невероятного* и т. д. Педагог предъявляет ребенку преобразованный мир, способствуя тем самым преобразованию мотива предстоящей деятельности учащегося.

Целенаправленное использование педагогом образно-символических средств позволяет рассматривать их в качестве средств развития смыслопреобразующей деятельности школьника. Она направлена на развитие у школьника способности выражать личностно-смысловое отношение к миру средствами образно-символического мышления. С этой целью целесообразно включать школьника в деятельность, направленную на расширение и углубление смыслового пространства личности. Нам представляется необходимым учить детей подниматься на высочайшую ступень абстракции и развивать многосторонний подход к одному и тому же факту, явлению, событию.

Таким образом, использование образно-символического языка в качестве средства развития нравственной сферы личности школьника требует от педагога овладения многообразием образных средств, а также

умения самостоятельно конструировать образы (речевые, поведенческие, предметные). Развитое образно-символическое мышление позволяет педагогу использовать средства образно-символического языка в самых разных видах деятельности: в естественно протекающей деятельности (урочной и внеурочной) и в процессе целенаправленной смыслопреобразующей деятельности. Использование средств образно-символического мышления в воспитательно-образовательном процессе способствует расширению и углублению смыслового пространства личности школьника и развитию его способности самостоятельно выражать личностно-смысловое отношение к Другому и к миру в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Блейк У. Порицания невинного [Электронный ресурс]. – URL: http://blake.sacrum.ru/poem_graph.htm (дата обращения 30.08.12).
2. Большой энциклопедический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2003. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
3. Вересаев В.В. Воспоминания. – М.: Правда, 1982. – 544 с.
4. Гвоздослав П.О. Стихи. – М.: Худож. лит., 1979. – 221 с.
5. Мамардашвили М., Пятигорский А.М. Символ и сознание. – М., 1997. – 224 с.
6. Потанина Л.Т., Щуркова Н.Е. Символика поведения. – М., 2001. – 96 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1. – 1999. – М., 1998. – 672 с.
8. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учеб. пособие. – СПб., 2005. – 366 с.

УДК 88.840.302

Плюснина М.А.

Сургутский государственный педагогический университет

**РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОСНОВНЫХ ЭТИЧЕСКИХ
КАТЕГОРИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ РАЗНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ**

M. Plusnina

Surgut State Teachers' Training University

**THE DEVELOPMENT OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S MAIN ETHIC
CATEGORIES IN THE CONTEXT OF VARIOUS EDUCATIONAL PROGRAMMES**

Аннотация. В статье обозначена актуальность исследования духовно-нравственного развития младших школьников. Представлены результаты экспериментального исследования, раскрывающие различия в уровне сформированности основных этических представлений у школьников, которые обучаются по разным образовательным программам. В работе приведены конкретные высказывания детей о каждой из этических категорий. Отмечен ряд этических категорий, которые вызывают серьезные затруднения в понимании младших школьников на протяжении всего возрастного периода.

Ключевые слова: моральное сознание, добро, зло, мудрость, мужество, умеренность, справедливость, счастье, дружба, свобода, милосердие, долг, вина.

Abstract. The relevance of moral development is pointed out in the paper. The article presents the outcome of the experimental research disclosing the differences in the levels of development of ethic categories in junior schoolchildren studying different educational programmes. The article presents the concrete statements of children about each of the ethic categories. A number of ethical categories which cause serious difficulties in understanding by junior schoolchildren within their age period are noted.

Key words: moral consciousness, kindness, evil, wisdom, courage, moderation, justice, happiness, friendship, freedom, charity, duty, guilt.

Вопрос морального развития человека продолжает оставаться актуальным в современном обществе. В связи с девальвацией одних нравственных ценностей, существенной деформацией понимания других эта проблема по-прежнему привлекает к себе интерес.

Философские, психологические и педагогические исследования показывают, что моральное развитие является многоаспектным процессом. Для его описания часто используются понятия «мораль» и «нравственность», при этом первое понимается как явление общественное, представленное нормами и правилами, а второе – как внутренняя установка человека [2; 3]. Этическая составляющая мировоззрения – особая форма морального сознания, социально детерминированный процесс диалектического взаимодействия обыденного рефлексивно-мировоззренческого осмысления человеком деятельности, морального выбора и моральных предписаний [5].

Важнейшим элементом морального сознания является знание основных этических категорий, отражающих глобальные нравственные проблемы. Эти знания ребенок может получать как в стихийном опыте, так и в ходе целенаправленной работы с ним. Особое место в этом процессе принадлежит младшему школьному возрасту, когда ребенок вступает в новые социальные отношения и приступает к освоению теоретического знания. Младший школьный возраст является сензитивным для развития этического сознания: у детей происходят

глубокие изменения в сфере нравственных понятий, убеждений, чувств, оценок и поступков. Для школьников этого возраста характерно повышенное внимание к этической стороне поступков окружающих, желание дать поступку нравственную оценку.

Значимую роль в процессе развития личности ребенка школьного возраста выполняет учебная деятельность, позволяющая создать необходимые условия для овладения способами решения различных умственных и нравственных задач. В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения рассматривает воспитание, социально-педагогическую поддержку становления и развития гражданина как высоконравственной, творческой, инициативной личности и ставит это в качестве одной из приоритетных задач общества и государства [1]. Результатом начального общего образования в сфере личностных универсальных учебных действий должно стать: «...знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение..., развитие морального сознания» [6, с. 15].

В исследовании Н.Г. Капустиной показана динамика развития этических представлений у младших школьников и сделан вывод о том, что в процессе жизнедеятельности у ребенка обязательно формируется категориальная структура этического сознания, которая постепенно «выравнивается» под влиянием воспитания и обучения. Представления об основных этических категориях у исследуемой группы формируются не одновременно, существуют индивидуальные варианты их формирования. Автор отмечает необходимость изучения влияния макро-, мезо- и микрофакторов на формирование знаний об основных этических категориях [4].

Однако стоит отметить сложность изучения и формирования представлений об основных этических категориях. В нравственно-этических категориях прослеживается личностно-смысловой аспект, неоднозначность понимания и их ситуативность. Поэтому для развития этих представлений явно недостаточно формировать так называемые

«правильные», близкие к научным знаниям понятия, важно определить, в каком значении они понимаются ребенком и как проходит сам процесс становления этических категорий «из года в год».

Это было доказано в ходе проведенного нами эксперимента. В нашем исследовании приняли участие младшие школьники (с первого по четвертый класс), обучающиеся по программам «Школа 2100» и традиционной программе обучения (далее Школа 2100 и школа ТО). Общий объем выборки составлял 358 человек.

Для изучения представления младших школьников об основных этических категориях мы попросили объяснить, как они понимают следующие категории: добро, зло, мудрость, мужество, умеренность, справедливость, счастье, дружба, свобода, милосердие, долг, вина. Ответы испытуемых записывались дословно и подвергались качественно-количественному анализу. Все высказывания детей нами были отнесены к четырём группам:

1-ая группа – сформированные представления. Школьники этой группы дают практически дословное определение предложенных понятий. Например: добро – это хорошие поступки; милосердие – это помощь другим; долг – это то, что обязательно нужно выполнить.

2-ая группа – представления на уровне понимания. К этой категории относятся суждения на уровне конкретных примеров, описаний (например: счастье – это что-то хорошее и дорогое в жизни; долг – это когда на тебя можно положиться), а также оценок данного понятия (например: зло – это плохо; мужественность – это хорошо; умеренность для меня – это плохо).

3-я группа – отсутствие представлений. Испытуемые данной группы затрудняются продолжить предложения и дать определение предложенным терминам.

4-ая группа – неадекватные представления (не имеющие отношения к данной категории). Например: вина – это алкоголь; долг – это группировка в компьютерной игре.

Изначально нашей задачей не было сравнение школьников, обучающихся по разным программам, но в ходе исследования были выявлены некоторые различия. Рассмотрим полученные результаты на каждой ступени начального образования (с первого по четвертый класс) более подробно.

Качественный анализ данных, полученных при обработке результатов методики «Неоконченное предложение» позволяет говорить о том, что первоклассники «традиционных» классов в описании предложенных категорий используют объяснения, схожие со школьниками «Школы 2100».

В целом обучающиеся **первых классов** смогли охарактеризовать предложенные категории, но сделали это на уровне примеров, конкретных описаний. Если говорить о конкретных высказываниях, то добро для первоклассников – «радость и смех», «хорошее отношение к окружающим», «когда человек добрый», «когда помогаешь другим», «вежливые слова»; зло школьники описывают как «рассерженный человек», «когда людей не любят, не уважают», «когда кто-то злится», «злой человек».

Для подавляющего большинства детей (92% всех опрошенных школьников первого класса) счастье – это «радость», «когда человек радостный»; остальные школьники указывают конкретные ситуации, в которых человек чувствует себя счастливым – «когда день рождения», «когда что-нибудь купили», «когда никто не обижает», «когда есть то, о чем мечтаешь».

Свобода описывается как, «когда откуда-то выпустили», «когда можешь делать все, что хочешь» или «когда можешь гулять без никого» и т. п., некоторые говорили, что свобода – «это свежий ветер» или «когда я на море». Последние высказывания были отнесены к четвертой категории.

Сложнее оказалось продолжить предложение «Милосердие – это...». Здесь некоторые школьники обратились к анализу слова, принимая за исходный корень «мил» или «серд», и определили милосердие как «милый человек», «когда сердится», «сердитый».

Встречались также ответы: «когда рыцарь подарил даме цветы», «когда ты можешь дать сдачи, когда тебя обижают». Ближе к исходному определению оказались следующие толкования: «когда человек дает пожилым несколько рублей», «когда деньги на детский дом отдает», «это когда у человека хобби – помогать», «когда человек жалеет другого».

Мудрость для школьников – это ум, мудрый человек, человек, который знает ответы на все вопросы, знания. К ответам четвертой категории (19,6% школьников с ТО и 20,7% – Школа 2100) были отнесены – «когда человек ничего не боится», «это папа», «когда тебя обижают, и ты можешь дать сдачи».

Возникли сложности у школьников **первых классов** и в толковании понятия «умеренность». 47,9% ответов школьников, обучающихся по программе Школа 2100, и 41,3% с традиционным обучением относятся к четвертой категории высказываний. Многие дети также обратились к составу слова и отвечали: «это умный человек», «...когда человек умирает», «когда человек что-нибудь меряет» и т. п. Некоторые школьники решили, что в слове есть ошибка и спрашивали: «Это, наверное, уверенность?». Лишь одна треть опрошенных (31,3% школьники с ТО и 32,6% – Школа 2100) объяснили умеренность как, «когда ни много, ни мало», «когда все в меру».

Между тем имеются некоторые различия в ответах детей, обучающихся по разным программам. Например, в определении категории зла дети, обучающиеся в «традиционных» классах, более точны (15,2% опрошенных школы ТО в отличие от 2,1% – Школы 2100). Первоклассники Школы 2100 смогли охарактеризовать понятие «мужественность» в 64,6 % случаев, но дать точное определение категории дети не смогли. У школьников с ТО 87% ответов были отнесены ко второй категории (уровень понимания), в 4,3% случаев описывают мужественность как смелость, храбрость, храбрые поступки. Значимость данных различий подтверждена использованием Т-критерия ($t=4,31$ при $p=0,001$). Ответы испытуемых Школы 2100 на

вопрос о дружбе нами были отнесены ко второй категории (представления на уровне понимания). Таких среди полученных – 91,7% в отличие от ответов первоклассников с ТО, у которых было выявлено 100% таких описаний ($t=-2,03$ при $p=0,05$).

Анализ ответов учащихся **вторых классов** Школы 2100 и традиционного обучения показал, что у подавляющего большинства представления об этических категориях сформированы на уровне понимания. К этой категории нами были отнесены ответы на уровне конкретных примеров, описаний и оценок.

Категория «добро» для школьников ассоциируется с хорошими делами и поступками, с помощью, вежливостью и уважением, с противоположностью злу: «когда не делаешь ничего плохого», «не зло»; с качествами личности человека: «когда хорошая душа у человека», «хороший признак человека», «доброта». Зло, как правило, у большинства опрошенных детей – плохие поступки («драка», «когда человек кричит и обзывает»), качество человека («злой человек», «хмурый»), отсутствие вежливости. Среди конкретных описаний встречается понимание зла как плохого отношения к другим: «когда люди обижают друг друга», «мечь, убийство», «человек, который всё портит», «человек, который во всём отказывает, не помогает другим»; как качества человека: «когда у человека плохая душа», «мстительность»; как эмоционального состояния: «злость», «злиться».

Сложнее всего второклассникам было объяснить понятия «умеренность», «милосердие», «вина», «справедливость», «долг», «мужественность». Рассмотрим более подробно характеристики перечисленных дефиниций.

С милосердием у детей ассоциируется жалость: «когда человек щадит человека», «когда одному человеку очень плохо, а другой жалеет его»; забота о других: «когда человек ухаживает за кем-то»; помощь (преимущественно бедным): «когда дарят бедным детям вещи»; качество человека: «когда человек добрый», «милый человек», «у человека ми-

лое сердце». Среди школьников, обучающихся по традиционной программе, только 13% опрошенных не смогли ответить на вопрос о том, что такое милосердие (в отличие от 51% школьников, обучающихся по программе Школа 2100), но среди них больше тех, кто дает неадекватное его толкование (13% школы ТО против 2,2% Школы 2100). Первый уровень сформированности представлений показывают 8,7% испытуемых в отличие от 11,1% детей, обучающихся по программе Школа 2100. Данные различия подтверждаются использованием t-критерия ($t = 2,6$ при $p = 0,011$).

Интересный факт был получен при толковании понятия «вина». Когда детям было предложено прочесть его самостоятельно, они озвучивали его как вина и продолжали – «это алкоголь», «алкоголь с соком винограда» (4,4% опрошенных «Школы 2100» и 17,4% – школы ТО). В целом же вина объясняется как провинность: «когда человек провинился»; виновность: «когда вазу, например, разбил и ты в этом виноват»; плохое действие или поступок: «когда ты не то сделал», «когда ты что-то натворил». Также вина рассматривается с точки зрения дальнейших последствий: «огорчение», «надо извиниться», «худшее событие человека».

Справедливость испытуемые истолковывают как качество личности: «справедливый человек», а также с точки зрения равного распределения чего-либо (дистрибутивное понимание справедливости): «надо со всеми делиться»; «все ведут себя хорошо». 40% учеников Школы 2100 и 17,4% ТО не смогли дать ответ на вопрос о том, что такое справедливость.

На основании анализа ответов школьников, касающихся понятия «долг», к первой группе (6,7% опрошенных Школы 2100 и 4,3% школы ТО) относятся сформированные представления («то, что ты обязательно должен выполнить», «когда ты пообещал что-то и должен это выполнить»). Основная часть ответов испытуемых – вторая группа, свидетельствующая о наличии понимания данной категории. Школьники могут объяснить, но

только на конкретных примерах, которые часто связаны с жизненным опытом ребёнка: «когда ты что-то взял и должен отдать», «ты что-то обещал», «на такого человека, ну у которого есть долг, можно положиться». К этой же группе относятся и ответы, связанные с пониманием долга как долга денежного. К третьей группе испытуемых мы отнесли школьников, которые не смогли продолжить предложение. Опрошенные четвёртой группы (17,4% испытуемых школы ТО и 4,4% Школы 2100) ассоциируют понятие долг с категориями, которые не имеют к нему отношения – «смелый человек», «когда что-то долго идёт», «документы», «не терпеливо», «долго».

Ответы испытуемых на вопрос о мужественности распределились таким образом, что 35,6% учеников, обучающихся по программе Школа 2100, показали наличие сформированных представлений, а в школе с ТО всего 13% школьников. Среди ответов на уровне понимания встречаются: «когда боялся и поборол страх», «всё делает трудное», «сила». К неадекватным представлениям (4 группа) были отнесены варианты ответов: «это мудрость», «это что-то сделал», «когда человек женится».

Понятие «дружба» многим удалось объяснить только после наводящих вопросов: «Ты слышал это слово?», «А у тебя есть друг?» или «А ты с кем-то дружишь?», «Тогда что, потвоему, дружба?». Дружба для второклассников – это веселье, совместные игры, хорошие чувства, уважение, верность и преданность («когда самый преданный друг»). Между тем понятия «верность» и «преданность» дети не раскрывают.

Счастье для большинства школьников связано с пережитыми впечатлениями: «когда ты о чём-то мечтал, и это сбылось», «когда я рад», «когда человек чего-нибудь добился», «например, купили ребёнку игру, и он счастлив», «когда день рождения или праздник»; с настроением: «радость», «когда весело», «настроение хорошие». К четвёртой группе мы отнесли такие высказывания, как «это нрав человека», «он всегда хочет», «качество

человека». Нет существенных качественных различий (в сравнении обучающихся по программе Школа 2100 и традиционного обучения) в описании счастья.

В понимании свободы школьники очень конкретны. Свобода описывается как отсутствие занятости: «ты ничем не занят», «человек свободный и он ничего не делает»; самостоятельность: «когда тебя одного отпускают куда-нибудь»; вседозволенность: «можешь делать что хочешь»; открытое пространство и прогулки: «воздух», «гулять на улице», «когда человек освободился». Встречается также и абстрактное понимание – «свобода – это счастье», «свобода – это жизнь». 4,3% испытуемых школы ТО и 26,7% Школы 2100 либо не смогли объяснить эту категорию, либо дали не соответствующее понятию объяснение (значимость различий $t = -3,1$ при $p = 0,003$).

Мудрость у второклассников ассоциируется с умом («когда очень умный», «очень большой ум»), возрастом («старый и умный или умная»). Встречаются также и представления четвёртой группы (13% учащихся «Школа 2100» и 17,4% – школа ТО): «когда человек сильный», «человек не боится», «храбрость», ассоциации с бесстрашием, волшебством, хитростью.

Среди всех предложенных категорий слабее всего сформировано представление об умеренности. Школьники либо вообще не понимают это слово, либо объясняют его в понятиях, далёких от истины: «когда сдаёшься», «умность», «умение», «знать, что сделать», «когда человек всё измерил», «человек, который быстрый», «человек значит умный». К представлениям на уровне понимания нами были отнесены: «сдерживать себя», «хочешь, но не делаешь», «когда человек умерен».

В целом можно отметить, что существуют различия среди школьников вторых классов ТО и Школы 2100 в описании таких понятий, как «мудрость» ($t = -4,2$ при $p = 0,000$), «мужественность» ($t = -4,08$ при $p = 0,000$), «справедливость» ($t = -3,28$ при $p = 0,002$). Общей тенденцией, на наш взгляд, является то, что среди обследуемых школьников,

обучающихся по традиционной программе, меньше встречается тех, кто совсем не смог объяснить указанные категории, но в то же время меньше тех, у кого имеются достаточно сформированные представления.

Рассмотрим более подробно характер описания исследуемых категорий у учащихся **третьих классов**. Качественный анализ описываемых категорий позволил сделать следующие выводы: учащиеся третьих классов не испытывали серьезных затруднений в определении предложенных понятий, но представления о счастье, свободе, справедливости, дружбе и вине ограничиваются описаниями на уровне конкретных примеров. Более точные определения школьникам удалось дать понятиям «мужественность», «мудрость», «добро», «зло».

Сформированные представления о добре наблюдаются у 26,2% опрошенных школы ТО и 39% Школы 2100, они указывают, что добро – это хорошие поступки, дела. Среди второй группы (представления на уровне понимания) встречаются такие описания добра, как качество человека («очень хорошая характеристика характера», «человеческие плюсы», «то, что делает человека хорошим»), хорошее отношение к другим («делаешь добрые вещи с великой любовью», «когда человек всем помогает», «когда человек относится с добротой»).

Большинство третьеклассников истолковали категорию зла как эмоциональное состояние человека: «злость», «ярость», «плохое состояние человека»; как черту личности: «очень плохая характеристика характера», «злой человек»; как проявление негативного отношения к другим людям: «когда у человека нет друзей, он плохо относится к другим людям», «когда что-нибудь не нравится, и ты желаешь зла», «грубость».

Рассуждая о счастье, третьеклассники указывают, прежде всего, на хорошее положение дел в целом («счастье – это когда всё хорошо», «когда ничего не нужно, всё есть»); везение и удачу в учёбе («хорошие оценки») и хобби («счастье – это любимые дела», «когда есть удача в спорте»); хорошие отношения

с близкими («счастье – любимые люди»). Некоторые школьники связывают счастье с пережитыми событиями: «это красивый подарок», «что-то очень хотел, и это получилось».

В ответах школьников о справедливости встречаются три её вида: дистрибутивная («когда всё по-честному», «когда распределяют по справедливости»), процедурная («когда кто-то хорошо судит»), карательная («когда кто-то получает по заслугам»). Третьеклассники связывают справедливость с отсутствием обмана, правильными, хорошими поступками.

Категория «дружба» большинством школьников рассматривается как «подружиться с другим человеком», «когда люди не ссорятся», совместное проведение досуга («играем вместе», «люди ходят друг к другу в гости»), сходство интересов («делать вместе одно дело»), взаимопомощь («когда два человека дружат и выручают друг друга в беде»).

В результате анализа ответов школьников, касающихся определения понятия «вина», 24,4% всех третьеклассников программы Школа 2100 и 11,9% – с традиционным обучением были отнесены к первой группе. Они указывают, что вина – «это плохой поступок, который повлиял на других» или «когда ты сделал что-то плохое, и тебе стало стыдно за это». Основная часть опрошенных детей рассматривают вину как провинность («когда ты в чём-то провинился», «ты что-то натворил и виноват») и обвинение («когда человек что-то сделал, и его за это обвиняют»).

Среди описаний категории долга большая часть ответов определяет понятие как чувство благодарности к другому человеку: «это когда тебе, например, помог друг, и ты, значит, у него в долгу»; как обязанность перед своей Родиной – «человек защищает свою страну до смерти», «честь»; как денежный долг – «когда у кого-то взял денег займы, и ты их должен возвратить». Лишь 11,9% опрошенных школы ТО и 19,5% Школы 2100 были отнесены к первой группе. Они определяют понятие «долг» как обязанность, которую нужно выполнить («когда мы обещаем

и должны это выполнить», «чувство обязанности перед чем-нибудь»).

Некоторые затруднения вызвало у школьников понятие «милосердие», в ходе беседы они задавали встречный вопрос: «А что такое милосердие?», – и только после некоторых размышлений давали ответ. Испытуемые первой группы описали милосердие как помощь другим людям. Третьеклассники второй группы дают такие характеристики: «это когда ты со всеми делишься», «делать добрые вещи другим людям», «подарил игрушки тем детям, у кого нет мамы и папы».

Самым сложным для детей оказалось задание продолжить предложение «Умеренность – это ...». Некоторые школьники спрашивали: «Здесь, наверное, правильно будет умеренность?». Многие связывают умеренность с волей: «когда ты знаешь, что должен остановиться», «когда я должен сдержаться, даже если тебя разозлили», с пережитыми ситуациями: «когда ты ешь, ешь, а надо соблюдать умеренность». К четвёртой группе относятся высказывания: «в себе уверен», «на себя вину взял», «решимость». Такие ассоциации встречаются у 28% третьеклассников школы ТО и 12,2% – Школа 2100.

Значимые различия между школьниками, обучающимися по программе «Школа 2100» и по традиционной программе, обнаружены в уровне сформированности таких нравственных категорий, как милосердие ($t = 2,6$ при $p = 0,011$), мудрость ($t = -4,28$ при $p = 0,000$), мужественность ($t = -4,08$ при $p = 0,000$), справедливость ($t = -3,28$ при $p = 0,002$). Среди школьников, обучающихся по традиционной программе, больше тех, у кого данные понятия либо вообще не сформированы, либо существуют на уровне понимания.

Согласно данным, полученным при исследовании школьников **четвертого класса**, можно сказать, что проще всего школьникам было объяснить такие категории, как «добро», «свобода», «мужественность»; труднее – «счастье», «долг», «вина», «умеренность».

Добро как «хорошие дела», «хорошие, полезные поступки» определили 62,7% испытуемых «Школы 2100» и всего лишь 30,4%

школьников с традиционной программой обучения. Среди конкретных суждений на уровне примеров и описаний добра чаще встречаются следующие: «хорошее отношение к другим», «хорошее настроение», «добро – это не зло», оценка (у 67,4% испытуемых «Школы 2100» и 32,4% школы ТО).

Зло для данных испытуемых также обозначает «плохие поступки, вред». Среди конкретных объяснений есть такие, как «зло – это ненависть», «зло – это неприятности», «это когда человек ворует», «зло – это плохо», «это когда люди причиняют боль и пытаются оскорбить».

Объясняя категорию «мужественность», учащиеся 4-х классов употребляли такие термины, как «храбрость», «бесстрашие» (56,5% школьников ТО и 49% – Школа 2100). К конкретным проявлениям мужественности были отнесены: «это когда, например, мальчик заступает за девочку», «мужественный человек может спасти друга из беды», «мужественность – это хорошее качество настоящего лидера».

Что касается понимания счастья, то ни один учащийся четвертого класса, обучающийся по традиционной программе, не показал знание данной категории на уровне сформированных представлений. Основная часть опрошенных школьников (93% по обеим программам обучения) в конкретных категориях описывают счастье. Например, «счастье» – это «чудо», «радость», «друзья и близкие», «когда всё хорошо», «когда ты не огорчаешься» и т. п. Некоторые связывают счастье с пережитыми событиями – «когда дарят подарки», «когда мы куда-то выезжаем из города», «когда у меня пятёрка». Использование t-критерия позволило выявить наличие значимых различий в определении счастья у школьников, обучающихся по разным образовательным программам ($t = -2,72$ при $p = 0,008$).

Более конкретными являются и суждения о долге. Долг как обязанность, которую нужно выполнять, охарактеризовали 6,3% опрошенных Школы 2100 и 17,4% школы ТО. Основная часть школьников, продолжая предложение «Долг – это ...», отвечает: «ты

что-то должен сделать», «когда ты брал какую-то вещь и её надо возвращать».

В большинстве случаев четвероклассники (54,3% школы ТО и 67,4% Школа 2100) трактуют понятие «свобода» с точки зрения отдыха и выхода из мест заключения. Кроме того, появляются ответы, связанные с пониманием данной категории как отсутствие границ и ответственности: «можешь идти, куда хочешь», «что хочешь, то и делаешь», «живёшь сам по себе», «тебя везде отпускают», «ничего не заставляют делать».

Необходимо отметить, что в толковании понятия «справедливость» часто встречается карательная функция: «победа добра над злом», «получение по заслугам», «судья» и дистрибутивное понимание: «когда, например, работал хуже и зарплату получил меньше», «когда всё по-честному». Значительное число школьников не могли описать данное понятие даже на уровне конкретных примеров (41,3% опрошенных школы ТО и лишь 2,3% Школы 2100).

26% четвероклассников школы ТО и 11,7% Школы 2100 затрудняются в объяснении понятия «милосердие». Основная часть ответов отнесена к уровню понимания. Дети отвечают: «милосердие – доброе дело», «когда мы бабушкам и дедушкам уступаем место в автобусе», «пожертвование чем-нибудь для бедного и несчастного человека». Те опрошенные, которые описывали милосердие как помощь другим (6,6% школы с ТО и 32,7% Школы 2100), в своих высказываниях отмечали, что это помощь бедным, малоимущим. Различия в уровне сформированности представлений о данной категории также значимые ($t = -4,32$ при $p = 0,000$).

Значимые различия обнаружены также в уровне сформированности представлений о таких нравственных категориях, как мужественность ($t = -4,9$ при $p = 0,000$), умеренность ($t = -4,3$, при $p = 0,000$), справедливость ($t = -4,2$, при $p = 0,000$), дружба ($t = -2,9$ при $p = 0,005$), вина ($t = -2,05$, при $p = 0,04$).

Итак, статистический анализ полученных данных показал наличие значимых различий у обучающихся по программе Школа 2100:

1) в степени сформированности этических категорий у *школьников первых и вторых классов*: добро ($t = 3,8$ при $p = 0,005$), зло ($t = 2,67$ при $p = 0,005$), счастье ($t = 2,08$ при $p = 0,05$), свобода ($t = 3,8$ при $p = 0,005$), милосердие ($t = 4,62$ при $p = 0,001$), мудрость ($t = 3,45$ при $p = 0,005$), долг ($t = 3,16$ при $p = 0,001$), мужественность ($t = 3,06$ при $p = 0,005$), умеренность ($t = 2,8$ при $p = 0,005$), справедливость ($t = 2,36$ при $p = 0,005$), дружба ($t = 3,18$ при $p = 0,005$), вина ($t = 2,8$ при $p = 0,05$);

2) в степени сформированности этических категорий у *школьников вторых и третьих классов*: о счастье ($t = 2,1$ при $p = 0,038$), мудрости ($t = 2,28$ при $p = 0,025$), долге ($t = 3,8$ при $p = 0,000$), справедливости ($t = 3,06$ при $p = 0,003$), вине ($t = 3,9$ при $p = 0,000$);

3) в сформированности почти всех нравственно-этических категорий у *школьников вторых и четвертых классов*: счастье ($t = 2,36$ при $p = 0,02$), свобода ($t = 3,59$ при $p = 0,001$), милосердие ($t = 6,005$ при $p = 0,000$), мудрость ($t = 2,66$ при $p = 0,009$), долг ($t = 5,08$ при $p = 0,000$), мужественность ($t = 4,6$ при $p = 0,000$), умеренность ($t = 6$ при $p = 0,000$), справедливость ($t = 5,1$ при $p = 0,000$), вина ($t = 3,5$ при $p = 0,001$);

4) в степени сформированности представлений о свободе ($t = 3,59$ при $p = 0,001$), милосердии ($t = 4,4$ при $p = 0,000$), умеренности ($t = 4,61$ при $p = 0,000$), справедливости ($t = 3,43$ при $p = 0,001$) у *учащихся третьих и четвертых классов*.

В целом можно отметить, что представления школьников становятся более адекватными, с возрастом реже встречается отсутствие представлений о нравственно-этических категориях, хотя представление о многих существует на уровне понимания.

Выявлены некоторые различия и в уровне сформированности нравственно-этических представлений и у *школьников, обучающихся по традиционной программе*, но они касаются не столь значимого числа категорий, как в предыдущем описании. Существуют различия:

– в понимании добра ($t = 3,8$ при $p = 0,005$), зла ($t = 2,28$ при $p = 0,005$), мудрости ($t = 2,2$

при $p = 0,05$), мужественности ($t = 2,84$ при $p = 0,005$), вины ($t = 3,48$ при $p = 0,001$) у учащихся *первых и вторых классов*;

– свободы ($t = 3,35$ при $p = 0,001$), милосердия ($t = 3,47$ при $p = 0,001$), долга ($t = 3,84$ при $p = 0,000$), мужественности ($t = 2,92$ при $p = 0,004$), дружбы ($t = 3,29$ при $p = 0,001$), вины ($t = 4,2$ при $p = 0,000$) у школьников *вторых и третьих классов*;

– в понимании долга ($t = 2,5$ при $p = 0,014$), справедливости ($t = 3,17$ при $p = 0,002$), вины ($t = 2,55$ при $p = 0,012$), милосердия ($t = 2,43$ при $p = 0,017$) у обучающихся *вторых и четвертых классов*.

Интересным, на наш взгляд, является и характер некоторых изменений. Если во втором классе понятие «милосердие» затруднились истолковать 13% опрошенных, то в четвертом – 26%, это же касается и понятия «вина» (затрудняются определить 13% второклассников и 30,4% четвероклассников).

Таким образом, становление человека как субъекта моральной деятельности является длительным процессом и подготавливается всем ходом развития. Несмотря на то, что моральное развитие обязательно предполагает взаимосвязь знаний, отношений и действий, именно знания составляют основу для дальнейшего развития нравственной сферы человека. В начале возрастного периода знания детей младшего школьного возраста об основных этических категориях недостаточно точны, отличаются низкой степенью пол-

ноты, глубины и устойчивости. В оценочных суждениях выявляется их знание о том, что соблюдению нравственной нормы соответствуют положительные эмоции, а несоблюдению – отрицательные, т. е. имеются знания о знаке эмоционального отношения. С возрастом представления детей об основных нравственных категориях становятся более точными и дифференцированными, но имеются и такие категории, которые остаются труднодоступными для понимания школьников (умеренность, справедливость, вина). Также мы установили, что имеются различия в уровне сформированности основных этических представлений у школьников, обучающихся по разным образовательным программам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009. – 23 с.
2. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М., 1977. – 333 с.
3. Дробницкий О.Г. Природа морального сознания / О.Г. Дробницкий // Вопросы философии. – 1968. – № 2. – С. 26-37.
4. Капустина Н.Г. Этическое сознание младших школьников / Н.Г. Капустина // Начальная школа. Плюс до и после. – 2006. – № 3. – С. 3-10.
5. Кобляков В.П. Этическое сознание / В.П. Кобляков. – Л., 1979. – 223 с.
6. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М., 2010. – 120 с.

УДК 37

Мазитов Р.Р.

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

**МОЛОДЕЖНАЯ КЛУБНАЯ КУЛЬТУРА
И КЛУБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ**

R. Mazitov

Russian State Social University, Moscow

**YOUTH CLUB CULTURE AND CLUB ACTIVITIES
AS SOCIAL AND PEDAGOGIC PHENOMENA**

Аннотация. В статье раскрывается сущность и содержание таких социально-педагогических феноменов, как молодежная клубная культура и клубная деятельность. Прослеживается история создания и развития детских клубных объединений в нашей стране. Уточняется содержание основных понятий клубной деятельности и их определений, используемых в отечественной психолого-педагогической литературе на различных исторических этапах. Отмечается, что сегодня особенно актуальным для педагогической науки и практики является определение социализирующих и коррекционных возможностей молодежных клубных объединений для развития личности молодого человека, а также факторов, способствующих социализации молодых людей.

Ключевые слова: молодежная клубная культура, клубное объединение, интеллектуальный клуб, творчество, воспитание, социализация.

Abstract. The article reveals the essence and substance of such social and educational phenomena, as youth club culture and club activities. The article traces the history of the creation and development of the children's club associations in Russia. The author specifies the content of basic concepts of club activities and their definitions used in national psychology and educational literature of various historical stages. It is noted that the definition of socializing and correction capabilities of youth club associations for the development of the young person has become especially vital for pedagogical theory and practice. Besides, it is necessary to define the factors contributing to the socialization of young people.

Key words: Youth club culture, club association, intellectual club, creative work, education, socialization.

Клубная культура представляет собой социокультурное явление, берущее свое начало с середины XVIII в. и выражающееся в широком диапазоне от таких его крайних форм, как ночной клуббинг, с одной стороны, и интеллектуальные клубы (например, КВН) – с другой.

Представители разных областей научного знания, изучающие феномен молодежной клубной культуры, ставят перед собой различные цели, в том числе и выявление социализирующих и коррекционных возможностей молодежных клубных объединений для развития личности молодого человека, а также факторов, способствующих социализации молодых людей. Особенно актуальным, с нашей точки зрения, это становится в современной России, когда в условиях экономических и социальных трансформаций нашего общества очевидными становятся такие явления, как конфликт ценностей молодежи и старших поколений, конфликт между различными субкультурами в обществе и т. д. Все эти и другие явления оказывают негативное влияние на процесс социализации современной молодежи. Именно поэтому сегодня необходимо изучать ценности, лежащие в основе клубной культуры, позволяющие ей сохраняться на протяжении десятилетий и одновременно развиваться [6, с. 5]. Кроме того,

такие институты социализации, как система образования (общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования и др.), не могут игнорировать наличие молодежной клубной культуры, а, наоборот, должны активно и целесообразно опираться на нее, к сожалению, пока еще явно не исследованный воспитывающий и развивающий потенциал в работе с подростками и старшеклассниками.

При этом необходимо отметить, что большинство современных исследований в данной области строится преимущественно на обобщении существующих зарубежных данных, иногда игнорируя собственно российскую специфику развития и функционирования клубной молодежной культуры.

Изучение субкультур в России является по большей части предметом философско-социологического анализа, социальная педагогика же только начинает осваивать этот феномен, в то же время признавая важность его изучения в контексте воздействия на формирование и развитие молодежных субкультур в обществе.

Анализ заявленной проблемы показал, что в работах ряда авторов (А.И. Лучанкин, И.В. Слесарева, А.А. Сняцкий) даны определения понятию «клуб», «клубная культура», рассмотрены особенности феномена клубной культуры, выявлены основные детерминанты, факторы и условия, необходимые для ее возникновения и существования [2; 6].

В контексте проблемы нашего исследования, клубную деятельность в условиях общеобразовательной школы необходимо рассматривать как органический составной компонент воспитательной (внеучебной) работы, которая может быть организована различным образом – как индивидуальная, групповая и фронтальная.

Фронтальная форма клубной работы обычно представлена крупными школьными акциями, организуемыми по инициативе самих детей на основе их добровольного участия в такой работе (ярмарки, смотры, праздники и т. д.). Групповая клубная работа в школе чаще всего организовывается

в форме деятельности различных клубных объединений по интересам учащихся. Индивидуальная клубная работа в условиях школы существует не как самостоятельный вид клубной деятельности, она включена в процесс групповой или фронтальной работы.

Широко распространены в школьной практике и являются наиболее эффективными в воспитательном и развивающем отношении групповые формы клубной работы, так как прежде всего в процессе деятельности кружков, клубов и других объединений по интересам учащихся могут быть созданы наиболее оптимальные условия для сплочения ребят, создания коллектива, оптимизации межличностных отношений, для учета интересов и возможностей их членов, для развития личности и индивидуальности школьника.

Слово «клуб» появилось в середине XVIII в. и в переводе с английского языка означает «объединение людей». В то же время это слово в старославянском языке происходит от слова «клубок», означающего первоначально «шаровидную массу пара, дыма» или просто «шар». Оба этих определения тесно переплелись в современном толковании термина «клуб», подчеркивая такие его особенности, как коллективизм и сплоченность, т. е. некоторую замкнутость, ограниченность пространства, «кружковость» как неотъемлемые характеристики клубных объединений детей и взрослых [1; 4; 5].

Клубные объединения в традиционной и современной школе очень разнообразны – собственно клубы, кружки, общества, секции, студии и т. д. Каждое из них имеет свои специфические особенности, но все они, по сути своей, являются добровольными объединениями учащихся по интересам.

В современных клубоведческих, справочных, педагогических литературных источниках встречаются различные трактовки такого понятия, как «клубное объединение», причем они претерпевали ряд исторических трансформаций.

Опираясь на исследование А.В. Шапочкина [7, с. 61], приведем трактовку основных

понятий клубной деятельности в ходе их исторического формирования (табл. 1).

Несмотря на существование ряда специфических особенностей различных форм детских объединений по интересам, они характеризуются некоторыми общими признаками, отражающими их внутреннюю сущность и несомненное родство.

Первым признаком клубных объединений является добровольность вхождения учащихся в такое объединение. По этой причине неправомерно считать клубами разнообразными штабы, советы, комитеты и т. д., членами которых являются представители каждого класса на выборной основе, так как прежде всего добровольность участия детей в деятельности клубного объединения определяет стратегию, миссию, цель, содержание, формы и методы его деятельности.

Вторая характеристика клубного объединения – это его общедоступность для любого учащегося данной школы. То есть клубное объединение имеет самостоятельный характер организации и демократический стиль жизнедеятельности, что основано на принципе свободного выбора занятий детьми. Именно поэтому с педагогической точки зрения недопустимым является ограничение или прекращение доступа в клуб учащимся с плохой успеваемостью и дисциплиной, введение конкурсности приема в объединение, проведение экзаменов, просмотров и пр. Необходимо помнить, что школьные клубные объединения являются своего рода любительскими объединениями, не предполагающими достижения профессиональных результатов в той или иной области деятельности, направленными прежде всего на

Таблица 1

**Основные понятия клубной деятельности и их определения,
используемые в отечественной психолого-педагогической литературе
на различных исторических этапах**

Период	Понятие и его трактовка
1. Конец XIX в. – 1917 г.	Клуб – учреждение, создающее усилиями самих детей, среду, подобную уличной среде, и при этом помогающее детям организовать себя (С.Т. Шацкий). Клубная деятельность осуществляется на принципах самоуправления, свободы выбора занятий сообразно детским интересам и полной самостоятельности детей. Кружок является частью клуба
2. 1917–1936 гг.	Клуб по интересам – объединение детей, которое ставит своей задачей организацию во внеучебное время свободных занятий для желающих учеников – от кружковой научной работы до развлечений и игр (А.П. Пинкевич). Клуб – внешкольная организация для детей и подростков, совмещающая в себе все объединения подростков по интересам. Однако лучше начать с организации кружков по интересам, а затем объединить их в клуб (А.Ф. Родин) Клуб – это кружок (А.С. Макаренко)
3. 60–80-е гг. XX в.	Клуб – массовое объединение с широким структурно-функциональным диапазоном для более четкой организации самой разнообразной деятельности, свободно избираемой учениками (Э.Г. Костяшкин). В этот период происходит разграничение понятий «клуб по интересам», «любительское объединение», «кружок». Считается, что работа кружка связана в большей степени с развитием специальных способностей (музыкальных, технических, актерских), а в клубных объединениях все желающие могут приобщиться к интересующим их видам деятельности (Ю.А. Стрельцов)
4. 90-е гг. XX в. – по наст. время	В современных условиях многие исследователи сходятся во мнении, что задача клуба – не только занимать свободное время школьников и развлекать их, но стимулировать, прежде всего, их деятельность, активность, воздействуя на их чувства, формируя личность

процесс самой деятельности, приносящей радость и удовлетворение всем его участникам. Именно это обстоятельство с точки зрения психологической науки обуславливает широкое развитие интересов и мотивов учащихся.

Впрочем, иногда клубные объединения могут создаваться на базе одного класса или школьного актива, то есть указанные выше принципы время от времени нарушаются. С одной стороны, в таком случае деятельность клубного объединения может способствовать сплочению детей, повышая воспитательный потенциал классного коллектива или школьного актива и положительно влияя на характер межличностных отношений учащихся. С другой стороны, деятельность такого клубного объединения может привести либо к «автономии» отдельного класса в рамках данной школы, либо к появлению в классе своеобразной «элиты», т. е. группы учащихся, называющих себя «избранными», «интеллектуалами» и пр., высокомерно и эгоистично относящихся к своим одноклассникам, считающих их «отсталыми», «недостойными» и т. д. Безусловно, это также может превратиться в серьезную психолого-педагогическую проблему.

Еще одной существенной характеристикой клубного объединения является то, что оно должно быть относительно стабильным по своему составу, иначе создание коллектива станет невозможным. Только при наличии достаточно длительных контактов между участниками могут быть сформированы отношения взаимной зависимости и ответственности, у них появляется «Мы-чувство» как осознание своей принадлежности к коллективу, клубное объединение приобретает свое место и «лицо» в школе. Кроме того, это способствует организационному оформлению клубного объединения (структура, внутренние и внешние связи, социальные роли участников).

Безусловно, стабильность состава клубного объединения довольно относительна, так как приход и уход учащихся из него, их переход в другие объединения, т. е. «естественное

движение», есть не что иное, как естественный поиск ими благоприятных условий для развития и проверки своих интересов и возможностей, для приобретения нового опыта, для осуществления своего потенциала или реализации творческих планов.

Нужно отметить, что длительность пребывания учащегося в клубном объединении может быть различной и зависит от соответствия его целевой установки предоставляемым клубом (кружком) условиям, от его возраста, от стиля руководства коллективом, не подавляющим его инициативу и активность. Наиболее целесообразным с педагогической точки зрения является постоянный состав участников клубного объединения, который не может быть менее 75% от общего числа его членов.

Определенным противоречием в организации деятельности коллектива, построенного по клубному типу, является то, что, с одной стороны, занятия в нем проводятся на основе принципа добровольности, но в то же самое время он может на определенный период времени задержать выход учащегося из объединения. Это противоречие основано на том, что школьник вступает с другими членами клубного объединения в отношения взаимной зависимости и ответственности. Не случайно в практике работы А.С. Макаренки, например, колонист, который хотел выйти из оркестра, должен был за определенный срок (за три месяца) подать заявление об уходе, что позволяло подготовить ему замену без ущерба для работы оркестра [3, с. 307-308].

Еще одним признаком клубного объединения является диалектическое единство общественной направленности деятельности его участников и личной значимости целей их работы. Школьники могут претворить в жизнь свои индивидуальные планы лишь при условии осуществления общественно значимой цели, достигаемой в процессе их совместной деятельности. Другими словами, налицо специфическая форма организации работы клубного объединения, принципиально отличающая ее от логики организа-

ции познавательного процесса, в котором, напротив, достижение коллективной цели становится возможным в процессе индивидуальной деятельности.

Именно поэтому у учащихся – членов клубного объединения – объективно формируются потребности в сплочении объединения по интересам в коллектив, что и способствует его более быстрому развитию. Коллектив клубного объединения складывается быстрее, чем коллектив класса, и, как правило, это происходит не так болезненно. Кроме того, разделение труда в клубе обычно осуществляется не взрослыми, а самими школьниками по принципу добровольности выбора направления деятельности и партнера (партнеров) по ее выполнению. Наконец, в клубные объединения учащиеся часто приходят вместе со своими товарищами с близкими интересами, что также обеспечивает более быструю демократизацию и гуманизацию межличностных отношений в рамках клубного объединения.

Как было отмечено выше, сущностью клубного объединения в контексте его воспитательного воздействия является специфическая организация его деятельности как коллективной, предполагающей, что цель деятельности является единой для всех, требующая участия всего коллектива; в процессе деятельности происходит определенное разделение труда между учащимися, формируются отношения взаимной ответственности и зависимости между ними, при этом контролирующие функции за процессом и результатами деятельности частично осуществляются самими членами объединения по интересам.

В то же время коллективный характер организации деятельности клуба вовсе не означает, что в его функционировании не существует деятельности индивидуальной; напротив, их оптимальное и разумное сочетание необходимо для повышения эффективности работы объединения.

С точки зрения современной педагогики непременным условием организации деятельности клубного объединения является

ее творческий характер. Творчество, как известно, является главным условием развития детей. Естественная потребность ребенка в творчестве, по словам Л.С. Выготского, несомненно, является одной из самых основных внутренних побуждений его прихода в объединение по интересам. Творчество характеризуется прежде всего оригинальностью, новизной, нестандартностью как процесса деятельности, так и ее продуктов. При этом его характер определяется значимостью результатов деятельности как для самого субъекта, так и для всего общества, а также зависит от содержания прошлого опыта человека. Поэтому повышение воспитательной роли клубных объединений может и должно стать важнейшим стимулом развития творчества их участников, причем чем выше уровень включенности такого объединения в жизнь школы, тем больше возможностей возникает для развития творческого потенциала самого клубного коллектива.

Организация коллективной творческой деятельности становится невозможной без формирования у каждого участника объединения активной субъектной позиции, при которой он является не простым созерцателем происходящего, а его создателем. Именно в процессе такой деятельности и происходит развитие творческой активности каждого участника.

В условиях клубного объединения решение этой задачи в определенной степени обеспечивается привлечением его участников к управлению жизнью своего коллектива. Как показывает практика, достичь этого в процессе педагогически целесообразного руководства деятельностью клуба можно гораздо эффективнее, чем в других детских коллективах. Можно еще раз отметить, что это связано прежде всего с описанными выше специфическими признаками клубного объединения.

Несомненный интерес с педагогической точки зрения представляет вопрос о мотивах, обуславливающих участие школьников в деятельности клубных объединений. Ряд исследований показывает, что среди таких

мотивов наиболее значимыми для подростков и старшеклассников являются познавательные мотивы, мотивы самоутверждения, самовоспитания и общения со сверстниками. Интересно, что по мере развития коллектива клубного объединения усиливается роль коллективистических мотивов, выражающихся в преимущественной ориентации его участников на достижение тех целей деятельности, которые являются общественно значимыми.

На основании изучения потребностей, приводящих детей в клубы, а также определения признаков объединений по интересам С.Л. Паладьевым были сформулированы их функции:

- создание условий для выявления, удовлетворения и развития интересов, способностей и склонностей школьников;
- предоставление детям возможности удовлетворить свои потребности в творческой деятельности;
- организация общения учащихся по интересам;
- предоставление им поля деятельности для самовыражения, самоутверждения, самовоспитания;
- организация отдыха детей во внеучебное время;
- реализация гедонистических потребностей детей;
- систематизация внеучебной деятельности школьного коллектива, придание ей большей эмоциональной насыщенности [4].

По мнению С.Л. Паладьева, по отношению к школе и к ее структурным элементам, прежде всего к классу, клубные объединения выполняют по крайней мере три функции: компенсаторную, стимулирующую и интегративную.

Компенсаторная функция проявляется в том, что, во-первых, в деятельности по интересам ребенку легче самореализоваться, самоутвердиться среди сверстников, что не всегда возможно в других сферах деятельности (скажем, в учебной), где много обязательного, не всегда соотносящегося с интересами и потребностями школьника; во-вторых, в

связи с интенсивными процессами дифференциации обучения в школе (создание специальных классов с углубленным изучением учебных дисциплин, классов выравнивания, коррекции и др.) наблюдается «расслоение» учащихся по интеллектуальным возможностям, и клубная работа, основанная на интересах детей и общедоступная для всех, в определенной степени компенсирует это «расслоение».

Педагогически целесообразно организованная деятельность объединений по интересам стимулирует развитие потребностно-мотивационной сферы детей; учащиеся, занимающиеся в них, как правило, проявляют больший интерес к познавательной деятельности, владеют творческими способами ее организации и т. д. Клубная деятельность стимулирует также педагогов к поиску творческих путей организации учебно-познавательной деятельности, способствует «поддержанию ее тонуса». Деятельность объединений по интересам как наименее запрограммированная, более творческая и нестандартно организованная, зачастую являющаяся «зоной неупорядоченности» (А.М. Сидоркин), способна поддерживать активное состояние воспитательной системы, стимулировать процесс ее развития в целом.

Интегративная функция клубных объединений по отношению к школе и ее структурам реализуется в том, что, с одной стороны, в деятельности клубов в значительной степени усиливается познавательный компонент, а с другой – клубность становится характерной чертой жизни школы, класса [4].

В процессе развития детского клубного объединения в условиях общеобразовательной школы исследователи выделяют ряд этапов.

На первом этапе становление структуры и системы деятельности клубного объединения только начинается.

На втором этапе объединение начинает активно взаимодействовать с общешкольным коллективом и становится его органической частью.

На третьем этапе эффективная работа клубного объединения значительно укрепляет его позиции как важного элемента воспитательной системы школы. В то же время коллектив самого объединения по интересам также развивается и укрепляется, усиливается его воспитательное воздействие на развитие личности его участников.

Таким образом, формирование коллектива и личности – это взаимосвязанные процессы, так как развитие личности нельзя рассматривать в отрыве от развития коллектива, а основным условием развития и формирования и одного, и другого является совместная деятельность учащихся.

Итак, как показал анализ современного состояния проблемы, клубное объединение по интересам в школе не только играет существенную роль в обеспечении развития личности школьника, удовлетворяет его потребности в общении и творчестве, предоставляет поле деятельности для его самовыражения, самоутверждения, самовоспитания, но и само является важным воспитательным

феноменом в рамках общешкольного коллектива, поэтому деятельность объединения по интересам должна стать неотъемлемой составной частью воспитательной системы современной школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большая советская энциклопедия. В 30-ти т. Т. 12. – М., 1973. – 324 с.
2. Лучанкин А.И., Сняцкий А.А. Социально-клубная работа с молодежью: проблемы и подходы. – Екатеринбург, 1997. – 328 с.
3. Макаренко А.С.: Пед. соч. В 8-ми т. Т. 1. – М., 1983. – 221 с.
4. Паладьев С.Л. Клубное объединение в школе как воспитательный феномен // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33). – С. 1-12.
5. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 1. – М., 1993. – 446 с.
6. Слесарева И.В. Молодежная клубная культура на рубеже XX–XXI веков: аксиологический аспект / Дис. ...канд. филос. наук. – Саранск, 2008. – 164 с.
7. Шапочкин А.В. Клубная деятельность как средство социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в России в XX веке / Дис. ...канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 185 с.

УДК 159.9:37.015.3

Орлова О.В.

Московский государственный областной университет

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
К ШКОЛЬНОМУ ПСИХОЛОГУ**

O. Orlova

Moscow State Regional University

**SOME ISSUES OF INVESTIGATION OF THE ATTITUDE OF THE SUBJECTS
OF EDUCATIONAL PROCESS TOWARDS A SCHOOL PSYCHOLOGIST**

Аннотация. Статья посвящена различным аспектам исследования отношения к психологу в образовательном учреждении. Поставлен вопрос о причинах, порождающих различное отношение к психологу у учеников, их учителей и родителей. Профессиональное взаимодействие психолога как специалиста, интегрированного в образовательный процесс, с адресатами психологической помощи развивается на фоне определенного социально-психологического отношения к нему и может влиять на его характер. Выдвинут тезис о том, что субъекты образовательного процесса – это коллективные субъекты, затронута проблема отношения к психологу как представителю социально-профессиональной группы. Цели деятельности школьного психолога и вопросы формирования его конструктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса находятся в рамках проблемного поля социальной педагогической психологии.

Ключевые слова: образовательный процесс, субъекты образовательного процесса, коллективный субъект, психологическое отношение, социально-психологическое отношение, субъект-субъектное взаимодействие, социальная педагогическая психология.

Abstract. The article is devoted to various aspects of investigation of the attitude towards a psychologist at an educational institution. Educational process is a special process of social interaction on the social system level in which the subject-subject interaction implies a transformation of the psychological attitude into the social and psychological one. The article raises the question of reasons causing different attitudes of the students to a psychologist, their teachers and parents. Professional interaction between a psychologist (as an expert integrated into the educational process) and the recipients of psychological help develops against a background of certain social and psychological attitude and can affect its character. A thesis was proposed that the subjects of the educational process are collective subjects; the problem of attitude to a psychologist as a representative of a social and professional group is touched upon. The objectives of a school psychologist and the issues of formation of his constructive interaction with the subjects of the educational process are within a problem field of social educational psychology.

Key words: Educational process, subjects of educational process, collective subject, psychological attitude, social and psychological attitude, subject-subject interaction, social educational psychology.

В настоящее время в рамках психологической службы образования психолог внедрен в образовательную среду, ему отводится в ней определенное место и роль. Таким образом, психолог как специалист по оказанию психологической помощи является одним из субъектов образовательного процесса. При этом главные субъекты этого процесса – воспитанники (ученики), педагоги (учителя) и родители детей – представляют собой очень разные категории адресатов психологической помощи. Специфика запроса на психологическую помощь у представителей каждой из трех данных групп, видимо, отражает особенности психологических отношений к фигуре психолога. Выявление этих особенностей – проблема, недостаточно разработанная в нашей науке.

Однако в ходе реформы образования статус школьного психолога может измениться. Так, в проекте нового закона об образовании видятся наброски иной модели психологической службы образования, нежели та модель интеграции психолога в образовательный процесс, которая формировалась и реализовывалась в нашей стране на протяжении более 20 лет [9].

Поэтому столь актуально прояснение отношения к психологу со стороны субъектов образовательного процесса. Это позволило бы:

- более целенаправленно и обоснованно развивать, корректировать и модернизировать деятельность психологической службы образования;

- совершенствовать практикоориентированную подготовку будущих психологов с учетом реальных требований и ожиданий, предъявляемых к ним различными субъектами образовательного процесса, а также обществом в целом.

В конечном счете изучение отношения к психологу могло бы помочь повысить эффективность деятельности этого специалиста в образовании.

Отношение к психологу образовательного учреждения (включая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты отношения) различно у субъектов образовательного процесса, что создает определенную трудность как для самого психолога, так и для адресатов его помощи. Психологу приходится «лабирировать» между разными, иногда противоречивыми, ожиданиями и требованиями по отношению к целям и средствам его деятельности. Ему необходимо подстраиваться к различным стилям общения, свойственным ученикам, их родителям и педагогам. Часто нужны особые усилия для того, чтобы успешно адаптироваться в специфической эмоциональной атмосфере, сложившейся вокруг фигуры психолога в конкретном образовательном учреждении. Нередко эмоционально-оценочный фон взаимодействия далек от благожелательности и не пронизан духом сотрудничества.

В ходе проведенного нами предварительного исследования отношения педагогов к психологу в рамках образовательного учреждения возник вопрос о причинах того или иного отношения. Вероятнее всего, существует комплекс причин. Среди них могут быть выделены особенности корпоративной культуры и психологической атмосферы в конкретном педагогическом коллективе и в образовательном учреждении в целом, наличие в современном российском обществе социальных стереотипов, связанных с образом психолога и его деятельностью, индивидуальные личностные особенности психологов и специфика их профессиональной подготовки, которая не всегда отвечает требованиям реальной ситуации. Формирование определенного отношения к специалисту-психологу в образовательном учреждении может быть связано с социально-психологическими и личностными особенностями субъектов образовательного процесса, со спецификой процесса социальной перцепции, которая, в свою очередь, находится в определенной связи с предшествующим опытом взаимодействия с психологом. Также возможно рассмотрение формирования отношения в контексте атрибуции – процесса приписывания социальным объектам (человеку, группе, социальной общности) характеристик, не представленных в поле восприятия [5, с. 29]. Похоже, что отношение к реальному специалисту-психологу возникает на основе предварительного атрибутирования.

В связи с вышесказанным важно учитывать, что участники единого образовательного процесса – педагоги, ученики и их родители, – имеют различные позиции и статусы в данном процессе, находятся в сложной системе взаимовлияний, что, вероятно, воздействует на специфику их запросов. Видимо, отношение к психологу у учеников, готовность взаимодействовать с ним, обращаться к нему за помощью связано с тем, какое отношение к специалисту демонстрируют взрослые. При этом степень влияния педагогов и родителей может быть разной. Как отмечено одним исследователем, «очевидное влияние на харак-

тер атрибутирования оказывают значимые другие. Так, родители своими оценочными суждениями преднамеренно или непреднамеренно формируют у детей соответствующие каузальные схемы. Сильное влияние оказывают и оценки учителей, причем они оказываются даже более действенными, чем родительские» [10, с. 16].

В реальной ситуации можно наблюдать, что и родители учеников испытывают на себе определенное воздействие мнений, оценок и позиции педагога относительно работы психолога. Быть может, отношение к психологу со стороны педагогов как отдельной социально-профессиональной группы и как представителей одного из обобщенных субъектов образовательного процесса играет определяющую роль в формировании общего отношения к психологу в условиях конкретного образовательного учреждения.

В контексте исследования отношения к психологу субъектов образовательного процесса нужно уточнить наше понимание сущности образовательного процесса. Образование как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, взросления и социализации [7, с. 78] не существует без социальной институализации. Образовательный процесс – диалектически взаимосвязанная система обучения и учения, обеспечивающая развитие индивидуума как личности, опирающаяся на раскрытие и использование субъектного опыта каждого ученика [7, с. 79], осуществляется при участии различных групп субъектов этого процесса и поэтому может быть рассмотрен как особый процесс социального взаимодействия на уровне социальной системы.

Выделив ряд субъектов образовательного процесса, мы имеем дело не просто с обобщенными, а с коллективными субъектами, имеющими характеристики социальных групп. Интерес заключается в изучении психологического отношения не отдельно взятого учителя или ученика, а отношения того или иного индивида именно как представи-

теля своей группы. Эти группы-сообщества являются реальными, если речь идет о конкретном ученическом классе, или символическими, если говорить об учениках вообще. Педагоги, входящие в конкретный педагогический коллектив, представляют также социально-профессиональную группу, сообщество педагогов – символический коллективный субъект. Соответственно, и психологи в образовательном учреждении представляют свою социально-профессиональную группу.

Здесь необходимо пояснить, какой смысл в контексте настоящего исследования вкладывается в понятие «психологического отношения». Опираясь на представления В.Н. Мясищева о системе отношений субъекта к действительности, мы рассматриваем отношение как базисную психологическую категорию. Этой универсальной категории, охватывающей особый класс неразложимых и несводимых к другим явлений, по мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, присущи такие признаки, как заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действия и пр. [3, с. 196-199].

Ввиду того, что в отечественной психологии имеется несколько подходов к определению специфики психологических отношений в сравнении с другими типами отношений (Н.Н. Обозов, Л.Я. Гозман, Г.М. Андреева, В.П. Позняков и др.), следует отметить, что опыт разграничения и классификации различных типов отношений в рамках концептуальной модели формирования человеческих отношений, предпринятый И.Р. Сушковым, представляется на сегодняшний день наиболее логически стройным и убедительным.

Индивид, как пишет И.Р. Сушков, вовлекаясь в социальные связи, понужден смотреть на окружающий мир сквозь структуру, соответствующую потребностям коллективного субъекта. Для этого коллективный субъект задает соответствующие критерии, приобретающие смысл только в его социуме. Не углубляясь в развитую Сушковым концепцию

социально-исторического формирования и развития коллективных субъектов и социальных систем, необходимо подчеркнуть, что, как пишет автор, социальные системы имеют свои потребности, подчиняющиеся системной цели – сохранению целостности и развитию. Поэтому сообщества будут реализовывать системные цели с помощью индивидуальных субъектов как единственных материальных носителей, имеющих в их распоряжении. Ощущение принадлежности к сообществу приобретает огромную мотивирующую силу, при этом человек становится личностью, которая испытывает не только индивидуальные, но и групповые потребности. Психологические отношения, наполняясь культурой сообщества, трансформируются в социально-психологические, за которыми стоят другие люди, объединенные свойством социальности [8, с. 97, 108-109].

По мысли И.Р. Сушкова, в ходе эволюции человека биологическая система преобразуется в социальную благодаря смене субъект-объектных отношений субъект-субъектными, а психологические отношения, обеспечивающие первичную адаптацию индивида к среде, трансформируются в социально-психологические. Именно социально-психологические отношения, «надстроенные» над индивидным уровнем психологических отношений, регулируют, по мнению автора концепции, как групповую, так и индивидуальную жизнедеятельность человека в социуме. Жизнь человека приобретает как бы два плана: как члена определенного сообщества и как личности, уникальной для своего сообщества [8, с.97-98].

Мы помним идею В.Н. Мясищева о том, что социальная суть отношений личности заключена в их оценочном характере [2]. На биологическом уровне контакта с действительностью возникает субъект-объектное взаимодействие. Тут психологическое отношение включает не только аффективную меру изменения субъект-объектной связи, которая формирует вектор активности на сближение или удаление от объекта, но и ощущение свойства, приобретаемого субъек-

том в процессе реализации отношения, т. е. знание о результате взаимодействия. Кроме того, формируется определенная динамическая предготовленность к соответствующей реакции, направленной на процесс избегания или приобретения этого свойства [8, с. 108].

На социальном уровне возникает субъект-субъектное взаимодействие, включающее тот же механизм аффективного оценивания возможных изменений в связи, возникшей между двумя субъектами, а также оценивания свойства, которое может появиться в результате отношения. На этом уровне тоже формируется вектор активности на сближение или удаление с носителем изменения, избегание или приобретение свойства. Однако регулируется это взаимодействие субъектов, как полагает И.Р. Сушков, уже социально-психологическими отношениями. Очевидно, что восприятие другого именно в качестве субъекта (а не объекта) является необходимым условием для возникновения субъект-субъектного взаимодействия и развития социально-психологических отношений. Личности и группы начинают строить свои отношения с другими в ответ на социально-психологические отношения партнеров по взаимодействию. И это происходит в рамках той социальной системы, в которую все они входят [8, с. 101].

Понятно, что психолог в образовательном учреждении является носителем неких изменений, сама сущность психологической помощи предполагает таковые. В контексте изучения отношения к психологу субъектов образовательного процесса интересно размышление И.Р. Сушкова о реакции на изменения, порождаемые социально-психологическими отношениями коллективных субъектов. Даже если изменение, происходящее в сообществе, непосредственно не связано с социально-психологическим отношением к какому-либо конкретному субъекту, оно влияет на его свойства и будет восприниматься им как отношение со стороны того, кого он считает виновником такого изменения. Поэтому, в свою очередь, отношение данного субъекта формируется как ре-

акция на предполагаемое отношение к нему со стороны другого. В реальности далеко не все поступки другого могут трактоваться как проявление отношения к нам, но мы все равно это делаем. Проведенное И.Р. Сушковым эмпирическое исследование отношений на производстве показало, что отношение к другим социальным группам в ситуации производственной деятельности зависит, в первую очередь, не от их профессионального мастерства, а от их отношения к нашей группе (43,6% респондентов) и от того, какой вклад другая группа вносит в общее дело (32,4% респондентов) [8, с. 101].

Таким образом, выделив в качестве субъектов образовательного процесса учеников, их педагогов и родителей, с одной стороны, и психологов, с другой, и пытаясь выявить специфику психологического отношения одних субъектов к другим, мы можем изучать социально-психологические межгрупповые отношения, для упрощения структуры исследования оставив за скобками тот факт, что отношение одной группы к другой является частью их взаимоотношений.

Межгрупповые отношения, как отмечает И.Р. Сушков, реализуемые в человеческом обществе, предполагают образ группы, а не восприятие отдельного признака. На базе этого образа вначале формируются отношения к группе в целом, а лишь затем – к ее отдельным представителям [8, с. 98]. Следовательно, можно предположить, что реальный психолог в школе воспринимается другими субъектами образовательного процесса как носитель качеств его социально-профессиональной группы, как представитель символического коллективного субъекта. А отношение к конкретному психологу может быть связано с уже имеющимся у субъектов образом его группы. Скорее всего, образ психолога как представителя особой группы имеет характер социального стереотипа и первоначальное отношение к нему также обобщенно стереотипное.

Только непосредственный процесс взаимодействия может либо подтвердить и укрепить стереотипное отношение, либо разрушить его и привести к формированию более адекват-

ного отношения к реальному специалисту.

Профессиональное взаимодействие психолога с учениками, педагогами и родителями учеников в рамках образовательного учреждения должно подчиняться целям и логике образовательного процесса. В конечном счете психолог в школе – специалист, который призван содействовать созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих полноценное психическое развитие ребенка и шире – его духовное развитие. Душевный комфорт, благоприятные условия развития, соответствующие этапам онтогенеза, и адекватное развитие духовной сферы – это то, что лежит в основе психологического здоровья ученика, достижение и сохранение которого, по мнению И.В. Дубровиной, является главной целью деятельности практического психолога образования [4, с. 51, 55]. Реализация этой цели маловероятна без формирования психологической культуры всех участников образовательного процесса. Именно в этом видится главная цель работы психолога в образовательном учреждении Я.Л. Коломинскому [1, с. 14, 27]. Он пишет: «Формировать, развивать психологическую культуру – это значит научить подрастающего человека и тех, с кем он общается – педагогов и родителей, – познавать самих себя, успешно действовать в двух мирах своего существования: внутриличностном и межличностном пространствах взаимоотношений и общения с другими людьми. Формирование психологической культуры определяет и решение другой важнейшей задачи – сохранение и укрепление психологического здоровья детей, родителей и воспитателей. Оно обеспечивает благоприятный психологический климат во всех структурах воспитательного процесса, создает почву для эмоционального благополучия во внутреннем мире детей, воспитателей и родителей» [1, с. 11].

Таким образом, психолог в образовательном процессе становится своеобразным интерпретатором, транслятором и проводником современного научного психолого-педагогического знания, реализация которого в реальной педагогической практике школы

должно способствовать совершенствованию синтеза обучения и учения, воспитания и самовоспитания, взросления и социализации, обеспечивать всестороннее развитие личности учащегося при опоре на раскрытие и использование его индивидуального потенциала и субъектного опыта, то есть соответствовать целям и задачам образовательного процесса на современном уровне.

В связи со всем вышесказанным, если мы понимаем образовательный процесс как особый процесс социального взаимодействия на уровне социальной системы, деятельность психолога в образовательном учреждении и специфика отношения к этому специалисту со стороны трех главных субъектов образовательного процесса может быть рассмотрена в контексте проблематики социальной педагогической психологии.

Социальная педагогическая психология представляет собой интегрированную специализированную область психологии, возникшую на стыке трех отраслей: социальной, педагогической психологии и психологии личности. Предмет данной науки – изучение социально-психологических закономерностей, детерминант и механизмов процессов обучения и воспитания [6, с. 27]. Я.Л. Коломинский и А.А. Реан как основатели этого нового направления в психологии конкретизируют предметную область социальной педагогической психологии через ее проблемное поле, в рамках которого можно выделить следующие области:

- социальная психология личности учащегося;
- социальная психология межличностных отношений учащихся;
- социальная психология личности педагога;
- психология педагогического общения;
- педагогическая социальная перцепция;
- социальная психология управления учебными заведениями и педагогическими коллективами;
- социальная психология семейного воспитания и детско-родительских отношений [6, с. 29].

Нетрудно заметить, что все выделенные области проблемного поля социальной педагогической психологии находятся в компетенции психолога. Будучи сотрудником образовательного учреждения, психолог в ходе профессионального взаимодействия с учениками, учителями, родителями учеников так или иначе должен решать задачи, находящиеся в рамках выделенных аспектов. Сами авторы отмечают, что выделенные аспекты образуют основу проблемного поля социальной педагогической психологии, но не исчерпывают его полностью [6, с. 30]. Поэтому вполне возможным представляется дополнение вышеприведенного описания проблемного поля еще одним элементом – социально-психологические и психолого-педагогические вопросы формирования конструктивного взаимодействия психолога и субъектов образовательного процесса. В этой связи проблема отношения к психологу учеников, их учителей и родителей приобретает вполне закономерную значимость.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А. Психология педагогического взаимодействия. – СПб., 2007. – 240 с.
2. Мясичев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. – М. – Воронеж, 1998. – 361 с.
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. – М., 2001. – 496 с.
4. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. – СПб., 2004. – 592 с.
5. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 1990. – 208 с.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 2008. – 574 с.
7. Современный образовательный процесс: Основные понятия и термины / авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М., 2006. – 191 с.
8. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М., 2008. – 412 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Проект. – М., 2011. – 240 с.
10. Янчук В.А. Косультативно-коррекционная практика: атрибутивная терапия наученной беспомощности // Психология. – 2001. – № 1. – С. 3-21.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УТЛИК ЭРНСТ ПЛАТОНОВИЧ, 75 ЛЕТ

Эрнст Платонович Утлик, доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член Международной академии информатизации при ООН, действительный член Академии военных наук РФ, работающий на кафедре психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета. Э.П. Утлик родился в 1937 г. в Черниговской области в старинном украинском селе Городище. Здесь он закончил среднюю школу, с 1954 по 1957 гг. учился в Киевском артиллерийском училище им. С.М. Кирова, а с 1962 по 1966 гг. – в Военно-политической академии имени В.И. Ленина в качестве слушателя. Там же с 1971 по 1973 гг. Эрнст Платонович работал в качестве адъюнкта кафедры военной педагогики и психологии. Тридцать восемь лет он посвятил Вооруженным силам СССР, в разные годы занимая офицерские должности в Челябинске, Свердловске, Москве. Его военно-профессиональный путь – от командира взвода до заместителя начальника кафедры военной психологии Военно-политической академии, от лейтенанта до полковника. Логично, что темы научных работ Эрнста Платоновича отражают эти факты. В 1975 г. он под руководством профессора Н.Ф. Феденко подготовил и защитил кандидатскую диссертацию на тему «Учет психологических факторов в руководстве личным составом воинского подразделения». В 1996 г. была закончена докторская диссертация на тему «Основы психологической теории дисциплинарных систем».

После выхода в запас Эрнст Платонович полностью посвятил себя научной деятельности, преподаванию. За период с 1992 г. он читал лекции в Военном университете, Государственном университете управления, Российской академии государственной службы, Московском государственном социальном университете, Государственном открытом педагогическом университете, Институте международного права и экономики, Гуманитарно-экономическом институте, Российском новом университете. Кроме проведения занятий, ученый помогает молодым специалистам в становлении их как самостоятельных научных единиц. Под руководством Эрнста Платоновича подготовлены и защищены 22 кандидатские диссертации; он очень востребован среди адъюнктов и аспирантов, которые считают большим везением возможность работать с ним. Это неудивительно – на своих занятиях ученый приводит интересные примеры, всегда находит новую информацию по теме лекции, иллюстрирует теорию литературными сюжетами или жизненными историями. Кроме того, Эрнст Платонович детально изучил сам процесс обучения и советует всем своим студентам ознакомиться, например, с его трудом «Умение учиться». В нем даны объяснения процесса умственного труда и советы по его активизации. Истории-парадоксы, некогда рассказанные им на лекциях, впоследствии вспоминают его бывшие студенты и аспиранты – при встрече благодарят за яркие образы, которые не забываются с течением лет.

Своими учителями Эрнст Платонович считает видных военных психологов: М.П. Коробейникова, Н.Ф. Феденко, А.В. Барабанщикова, М.И. Дьяченко. С большой благодарностью вспоминает лекции, семинары и дискуссии, которыми руководили выдающиеся отечественные психологи: В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, О.К. Тихомиров, Е.В. Шорохова, Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, К.К. Платонов, Л.А. Петровская, В.А. Крутецкий, А.Г. Асмолов, Е.С. Кузьмин и др. Признателен крупным отечественным психологам, с которыми сотрудничает или сотрудничал: А.М. Столяренко и А.И. Китову.

За долгие годы трудовой деятельности Эрнст Платонович написал много научных работ. Общий объем его научных публикаций составляет 270 п.л., основные из них – «Психологические основы руководства курсантским коллективом» (1973), «Естественнонаучные основы военной психологии» (1980), «Политико-моральное состояние воинского коллектива: психологический аспект» (1982), «Советская военная педагогика и психология» (в соавторстве: 1986), «Актуальные проблемы радиационной психологии», «Психологические факторы ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС» (1987), «Традиции воинского коллектива: социально-психологические аспекты» (1990), «Психология дисциплины» (1992), «Психологические основы дисциплины» (1993), «Организационное поведение: курс лекций» (1998); «Психология управления: нормативный подход»; «Личность в общей и военной психологии» (2006); «Психология личности» (2008) и др. В работах ученого отражены его основные научные интересы: социальная психология, проблема человеческой социальности, военно-стратегическая психология.

У Эрнста Платоновича есть текст под названием «Мои дидактические принципы». В этой работе, по замыслу автора, высказывания величайших умов становятся выражением смысла, который вкладывает ученый в деятельность человека, выбравшего в качестве основной деятельности своей жизни преподавание. Здесь можно найти мысли,

адресованные как учителям, так и учащимся, а также всем, любящим мудрость. Например, слова Чарли Джонса: «Через пять лет вы будете таким же человеком, как сегодня, за исключением людей, которых вы встретите, и книг, которые прочитаете».

Но не только чтение ценно для преподавателя и психолога, очень важно иметь возможность практической деятельности. Если ты смог помочь человеку, то тогда твоя профессия действительно что-то значит. Тем не менее со своими близкими и знакомыми применять психологические методы Эрнст Платонович считает плохим тоном. Он утверждает, что это похоже на выбор врачей, которые отказываются проводить плановое лечение с дорогими себе людьми. Экстренная помощь – это другое дело, но повседневная жизнь не должна подвергаться влиянию профессии. К тому же любой человек – природный психолог, просто не все привыкли разбираться в себе, своем характере.

Помощь в экстренных ситуациях – это также актуальная составляющая жизни Эрнста Платоновича. В должности начальника исследовательской группы Главного политического управления СА и ВМФ принимал участие в мероприятиях по ликвидации последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС в 1987 г., опубликовал две брошюры и ряд статей по психологическим проблемам радиационной безопасности. Награжден орденом «За службу Родине в Вооруженных Силах СССР» 3-й степени и медалью «За спасение погибавших».

Соматогенное мышление помогает Эрнсту Платоновичу сохранять интерес к своей деятельности и не терять хорошего расположения духа. Он часто говорит: «Я люблю студентов, радуюсь, когда иду на лекцию или семинар». Стоит отметить, что студенты отвечают профессору взаимной любовью. Сегодня можно с легкостью найти положительные отзывы о работе Эрнста Платоновича, если ввести его имя в любой поисковой системе в Интернете. Как правило, всемирная паутина содержит официальные данные и работы ученых, и не так часто может по-

радовать своего читателя эмоционально окрашенными откликами читателей. В случае с проф. Э.П. Утликом – напротив, наряду с научными сайтами, Вы сможете увидеть молодежные форумы и дневники, в которых прочтете, например, такие высказывания: «Он замечательный просто! Больше всех в этом семестре порадовал!!!», или «А вот наш преподаватель по социальной психологии, Утлик Эрнст Платонович, говорит, что учиться надо весело! Поэтому у нас на семинаре часто слышен смех!». После таких слов можно только позавидовать тем, кто учился, учится или будет учиться у Эрнста Платоновича.

Его стиль преподавания кратко можно свести к трем следующим позициям.

Простота. Хотя и сказано давно: «Нет царской дороги к знанию», – но задача преподавателя – постоянно искать именно эту «царскую» дорогу для каждого студента. Чтобы легче понять порой чрезмерно запутанные психологические теории, стоит попытаться изложить их простым языком, – это один из признаков царской дороги, ведущей к знаниям и компетентности.

Повторение, настойчивость и последовательность. Без повторения нет преподавания. В преподавательской молодости казалось, если что-то сказано однажды на лекции или семинаре, то все должны знать это. Но

учебные занятия – это не доверительный разговор лицом к лицу. Там, где имеешь дело с большими объемами информации, придется мириться с неизбежными потерями. Повторения с вариациями, возвращение к изученному с высоты новой информации, повторения в виде примера, вопроса и другими способами – необходимый элемент педагогической деятельности в вузе.

Общение и отношения. Как можно больше уважения студенту и как можно больше требовательности к нему. Если графически представить эти две переменные, должен получиться большой «квадрат». Преподаватель должен разговаривать со студентами, слушать их и учиться у них. И не такой уж шуткой выглядит фраза, которой нередко сопровождаются вопросы, обращенные к студентам: «Если профессор чего-либо не знает, то ему проще всего обратиться к студентам...».

Дорогой и уважаемый Эрнст Платонович, поздравляем Вас с 75-летием. Желаем здоровья, творчества, новых учеников и новых книг.

Редакция Вестника МГОУ «Психологические науки» благодарит Анну Шалимову, Александра Григорьевича Караяни за предоставленный материал, использованный в статье.

К 60-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ И 30-ЛЕТИЮ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРА ЮРИЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА КЛЕЙБЕРГА

Имя доктора педагогических наук, доктора психологических наук, доктора юридических наук, профессор **Юрия Александровича Клейберга** хорошо известно в научно-педагогических кругах не только России, но и далеко за ее пределами. Его слово неизменно вызывает живейший интерес участников многочисленных конференций, семинаров и совещаний, посвященных широкому спектру социально-гуманитарных проблем. Научная школа профессора Клейберга дала дорогу в науку не одному десятку молодых специалистов-педагогов, психологов, юристов, вступивших на трудный путь научных исследований.

География Юрия Александровича также обширна, как и его талант ученого и педагога. Работал в вузах Москвы, Кемерово, Твери, Ульяновска, а сейчас работает в Московском государственном областном университете и Московском университете МВД России профессором факультета психологии. Уже на студенческой скамье его интересовали самые разные сферы общественных наук. Энциклопедизм его природы отразился в защищенных докторских диссертациях по педагогике (1995), психологии (1999), юридической психологии (2008). Он является основателем уникальной и широко известной научной школы «Психология девиантного поведения», им опубликовано более 360 работ, в том числе 22 монографии и 34 учебника и учебных пособия для вузов.

Значительным является и его вклад в разработку проблем личности девиантного подростка, коррекционной и профилактической работы с детьми и подростками, теоретических и методологических основ ювенальной девиантологии. Его девиантологические исследования позволяют расширить наши знания о факторах и механизмах девиантного поведения, границы нашей компетенции в близких к ним проблемам.

Научное творчество Юрия Александровича всегда неразрывно связано с педагогической деятельностью. Всю свою жизнь, не жалея времени и сил, он отдает науке и обучению молодежи, посвящая ее в секреты человеческого мироздания. Он подготовил более 40 кандидатов и 11 докторов наук. В этой деятельности неизменно проявляются самые главные качества личности Юрия Александровича: интеллигентность, умение понимать людей, быть внимательным к ним, волшебный дар «раскрепостить» их творческие способности, готовность всегда прийти на помощь. Но самым главным, что позволяет Юрию Александровичу не только готовить научные кадры, но и возбуждать в своих учениках непреодолимое желание проникать все глубже и глубже в научную проблематику, является то, что ему в полной мере свойственна та интеллектуальная интуиция, которая позволяет при решении конкретных научных проблем выходить на уровень осмысления процесса познания человеком себя и окружающего мира.

Меня восхищает его открытость для альтернативных точек зрения, часто противоположных идей, его мобильность и позитивное стремление к сотрудничеству с представителями других наук.

На протяжении многих лет Ю.А. Клейберг является председателем диссертационных советов по психолого-педагогическим, юридическим, социологическим наукам при Международной академии образования (Институт), членом Комитета по девиантологии РАН, Союза социальных педагогов и социальных работников России, Российского психологического общества, Международного психолого-правового Клуба при ПАСЕ, Экспертного совета Европейского научного фонда; он является независимым экспертом Евразийского агентства по науке и обра-

зованию. И при этом он находит время для литературного и певческого творчества. Навероятно, но Юрий Александрович является также членом Союза литераторов России, им опубликованы пять книг стихов и прозы.

Плодотворная научная, педагогическая и творческая деятельность Юрия Александровича Клейберга отмечена многочисленными грамотами, дипломами Победителя VII Национального профессионального конкурса «Золотая Психея» в номинации «Личность года в психологической науке». За выдающиеся заслуги в науке и образовании он награжден высшей наградой Международного Межакадемического Союза при ЮНЕСКО – Золотой Звездой Вернадского, орденом В.Н. Татищева «За пользу Отечеству», Серебряным орденом «За заслуги в психологии», медалями РАЕН, МАПЧФ и МАПН. Он также является обладателем Почетных званий: «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2010), «Выдающийся деятель культуры и искусства России» (2010), «Заслуженный деятель науки и образования» (2007), «Основатель научной школы» (2012).

Ю.А. Клейберг – академик Российской академии естественных наук (РАЕН), Международной академии психологических наук (МАПН), Академии проблем безопасности, обороны и правопорядка (АБОП), Международной педагогической академии (МПА), Российской академии социального образования (РАСО), Международной академии социальной работы (МАСР), Международной академии образования (МАО), Между-

народной академии проблем человеческого фактора (МАПЧФ), Международной академии ювенологии (МАЮ) и др., а также Нью-Йоркской АН, профессор Варшавского гуманитарного университета (Польша).

Где бы ни работал Ю.А. Клейберг, всегда и везде вокруг него царит атмосфера научного поиска, вдохновения и творчества и живейшего интереса к нерешенным проблемам, спорным вопросам, новым идеям. Завороженные его высокой эрудицией, безграничным человеколюбием, собеседники, словно магнитом, притягиваются к Юрию Александровичу, что я почувствовал и на себе.

С Юрием Александровичем меня познакомил замечательный человек, корифей казахстанской педагогики и психологии Анатолий Афанасьевич Калюжный, на одной из организованных им конференций в г. Актобе. Во время той встречи я услышал из уст Ю.А. Клейберга замечательные слова о человеке. «От рождения человек получает привычку, – по памяти привел Юрий Александрович слова Конфуция, – при возмужании привычка превращается в характер. В зрелости характер определяет судьбу».

Надеемся, что в будущем мы еще не раз познакомимся с новыми научными изысканиями Юрия Александровича, услышим его блестящие научные доклады, лекции, стихи и голос, увидим его здоровым и бодрым.

Счастья и новых достижений Вам, Вашим родным и близким, дорогой Юрий Александрович!

А.Н. ТЕСЛЕНКО,

ОБЪЯВЛЕНИЕ о возобновлении работы Диссертационного совета

В соответствии с Приказом Министерства науки и образования №717 н/к от 9 ноября 2012 года¹ возобновил работу Диссертационный совет Д 212.155.15 при Московском государственном областном университете. Принимаются к рассмотрению и защите диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по специальностям:

19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки)

19.00.05 – Социальная психология (психологические науки)

1. Председатель совета – Булгаков Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор

2. Заместитель председателя совета – Орлова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор

3. Учёный секретарь – Назаров Олег Викторович, кандидат психологических наук

Члены совета:

4. Гайдомашко Игорь Вячеславович - доктор психологических наук, доцент
5. Евенко Сергей Леонидович - доктор психологических наук, доцент
6. Клейберг Юрий Александрович - доктор педагогических наук, профессор
7. Конюхов Николай Игнатьевич - доктор психологических наук, профессор
8. Краснова Ольга Викторовна - доктор психологических наук, профессор
9. Лавров Николай Николаевич - доктор педагогических наук, профессор
10. Леонова Анна Борисовна - доктор психологических наук, профессор
11. Логинова Вера Викторовна - доктор психологических наук, доцент
12. Носс Игорь Николаевич - доктор психологических наук, профессор
13. Петрова Елена Алексеевна - доктор психологических наук, профессор
14. Селезнев Владимир Николаевич - доктор психологических наук, профессор
15. Солдатова Галина Владимировна - доктор психологических наук, профессор
16. Сысоев Валентин Васильевич - доктор психологических наук, профессор
17. Чистоходова Людмила Ивановна - доктор педагогических наук, профессор
18. Шлыкова Надира Летфулловна - доктор психологических наук, доцент
19. Шульга Татьяна Ивановна - доктор психологических наук, профессор

¹ <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/2012/news/11/717nk.pdf>

НАШИ АВТОРЫ

Аликин Игорь Анатольевич – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: vicp2003@rambler.ru

Антипина Мария Александровна – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-socpsi@mgou.ru

Базаркина Ирина Николаевна – аспирант кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заместитель декана факультета социальной медицины Государственной классической академии имени Маймонида (г. Москва); e-mail: bin2476@mail.ru

Блинникова Светлана Леонтьевна – старший преподаватель кафедры психологии Военного университета Министерства обороны РФ; e-mail: kaf-psirpd@mgou.ru

Жилыев Андрей Геннадьевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва); e-mail: mebix@yandex.ru

Жмурин Игорь Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-psikon@mgou.ru

Киселева Татьяна Викторовна – соискатель кафедры общей и практической психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, ассистент кафедры истории и философии Рязанского государственного радиотехнического университета; e-mail: v-tatyana-v@yandex.ru

Корчемный Петр Антонович – доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, действительный член Академии военных наук РФ (г. Москва), Международной академии человека в аэрокосмических системах (г. Москва); e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

Лукьянченко Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета (г. Красноярск); e-mail: vicp2003@rambler.ru

Манахов Сергей Валериевич – старший преподаватель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: Manahov-sv@mail.ru

Мазитов Руслан Рафкатович – соискатель кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (г. Москва); e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Михайлов Михаил Альбертович – заместитель директора по науке Московского научно-практического центра наркологии Департамента здравоохранения города Москвы; e-mail: ats1981@gmail.com

Мишина Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: mashina-katya@yandex.ru

Негрий Варвара Александровна – аспирант кафедры психологии образования и педагогики, младший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: v.negrii@gmail.com

Никольская Наталья Сергеевна – соискатель кафедры нейро- и патопсихологии Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва); e-mail: nsnikolskaya@mail.ru

Новикова Елена Анатольевна – педагог-психолог Дома ребенка Федерального бюджетного учреждения Исправительная колония №22 (Кемеровская обл.); e-mail: Elenaa.2010@mail.ru

Орлова Лилия Владиславовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Челябинского государственного педагогического университета; e-mail: LVO74@list.ru

Орлова Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: ovo-p@mail.ru

Плюснина Мария Алексеевна – специалист отдела сертификации и методического сопровождения образовательного процесса, ассистент кафедры психологии Сургутского государственного педагогического университета; e-mail: plusmariya@yandex.ru

Погосян Вазген – кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития и прикладной психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х.Абовяна (г. Ереван); e-mail: vazgenpoghosyan@yahoo.com

Потанина Лейла Тахировна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-практической лаборатории проблем социализации факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: Leila652006@yandex.ru

Сенкевич Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая кафедрой клинической психологии Государственной классической академии им. Маймонида (г. Москва); lvsenkevich@mail.ru

Старостина Юлия Андреевна – аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; e-mail: star-red@yandex.ru

Сукиасян Самвел Грантович – доктор медицинских наук, профессор, заведующий отделением психического здоровья «Стресс+» Медицинского реабилитационного центра «Арт-мед» (г. Ереван), профессор кафедры развития и прикладной психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х.Абовяна (г. Ереван), профессор кафедры психиатрии Ереванского государственного медицинского университета им. М. Гераци (Армения); e-mail: samsu57@yahoo.com

Тесленко Александр Николаевич – доктор педагогических наук (РК), доктор социологических наук (РФ), профессор, директор Центра ювенологических исследований (Астана, Казахстан); e-mail: alexander@teslenko.kz

Худоян Самвел Суренович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой развития и прикладной психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна (Армения); e-mail: skhudoyan@hotmail.com

Цветков Андрей Владимирович – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Геронтопсихиатрического центра Департамента социальной защиты населения г. Москвы; e-mail: ats1981@gmail.com

Чаликян Ара Нубарович – врач-психоаналитик городской поликлиники № 11 (г. Ереван, Армения); e-mail: chalikian@mail.ru

Шавердян Гаяне Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Ереванского государственного университета (Армения); e-mail: gmsh17@yahoo.com

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: shulgatiana@gmail.com

Яхник Яна Викторовна – аспирант Кубанского государственного университета, воспитатель Детского ортопедического санатория для лечения больных заболеваниями опорно-двигательного аппарата им. Октябрьской революции (г. Геленджик); e-mail: Yahnik1@mail.ru