Вестник

Московского государственного областного университета

Серия **Психологические науки**

№ 3 / 2013

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Чудновский В.Э. ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ ..5
Березина Т.Н. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПОДЛИННЫЕ ЭМОЦИИ 16
Зобков А.В. ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТОМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 23

РАЗДЕЛ II
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Розенова М.И. ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ ФИЗИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА 33
Бершедова Л.И. КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СУДЕЙ: СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 39
Булгаков А.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ С ТИПОМ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ПЛАТФОРМЫ CYNEFIN В ОРГАНИЗАЦИЯХ 46
Бобылева И.А. ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА 61
Шульга Т.И. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 68
Бобылева И.А., Заводилкина О.В. ОСНОВАНИЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА 76
Губанов А.В., Григорьева С.И., Ляпина А.С. ЕДИНСТВО ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СУПРУГОВ И КОНФЛИКТНОСТЬ В БРАКЕ 84

РАЗДЕЛ III
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Потанина Л.Т. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СРЕДСТВ ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА 96
Киселева Т.В. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ МУЗЫКОЙ, БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ, БОРЬБОЙ И ФУТБОЛОМ НА ФОРМУ И ВЫРАЖЕННОСТЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ 104
Лобанова А.Д. ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОВЛАДЕНИИ МАТЕМАТИКОЙ 109
Перетолчина Д.С. ПОДРОСТКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И АГРЕССИЯ У УЧАЩИХСЯ МАССОВЫХ ШКОЛ И ШКОЛ ОТКРЫТОГО ТИПА 117
Романова А.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ФОРМАТЕ ЕГЭ 124
Седова Е.О. ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ 130
Шукуева Б.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ 137

НАШИ АВТОРЫ 143

CONTENTS

SECTION I
GENERAL PSYCHOLOGY

V. Chudnovsky. LIFE SPACE OF A PERSONALITY AS A FACTOR OF IT'S DEVELOPMENT..... 5
T. Berezina. EMOTIONAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND GENUINE EMOTIONS..... 16
A. Zobkov. THEORETICAL AND CONCEPTUAL PRINCIPLES OF LEARNING ACTIVITY SUBJECT'S INTEGRAL SELF-REGULATION 23

SECTION II
SOCIAL PSYCHOLOGY

M. Rozenova. HUMAN INTERACTION THROUGH THE CONTEXT OF PHYSICAL SPACE 33
L. Bershedova. CORPORATE CULTURE OF JUDGES: PSYCHOLOGICAL AND SYSTEMATIC ANALYSIS..... 39
A. Bulgakov. THE RELATIONSHIP BETWEEN GROUP STRUCTURE OF THE PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF INTERGROUP ADAPTATION AND PLATFORM *CYNEFIN* MANAGEMENT SITUATIONS IN ORGANIZATIONS..... 46
I. Bobylyova. STUDY OF ORPHANAGE INMATES' LIFE QUALITY..... 61
T. Shulga. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF ORPHANAGE GRADUATES AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE 68
I. Bobylyova, O. Zavodilkina. THE BASICS OF THE SYSTEMATIZATION OF METHODS AND TECHNIQUES PREVENTING SOCIAL ORPHANHOOD..... 76
A. Gubanov, S. Grigoryeva, A. Lyapina. SPOUSES' UNITY IN VALUE-SEMANTIC AREAS AND PRONENESS TO CONFLICT..... 84

SECTION III
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

L. Potanina. STUDYING THE INFLUENCE OF FIGURATIVE AND SYMBOLIC THINKING ON THE DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF SENIOR SCHOOLCHILDREN'S PERSONALITY..... 96
T. Kiseleva. SPECIAL FEATURES OF THE WAY MUSIC LESSONS, AND GOING IN FOR BALLROOM DANCING, WRESTLING AND FOOTBALL INFLUENCES THE FORM AND EXPRESSIVENESS OF TEENAGE BOYS' AGGRESSIVE BEHAVIOR 104
A. Lobanova. PSYCHOLOGICAL AGE-RELATED ANALYSIS OF TEENAGERS' PROBLEMS IN LEARNING MATH 109
D. Peretolchina. ADOLESCENTS' ANXIETY AND AGGRESSION IN SECONDARY SCHOOLS AND SPECIAL SCHOOLS 117
A. Romanova. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE PERIOD OF FINAL ATTESTATION IN THE FORMAT OF STATE EXAMINATIONS 124
E. Sedova. LONGITUDINAL STUDY OF SCHOOLCHILDREN'S SELF-REGULATION DEVELOPMENT 130
B. Shukueva. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ACTIVATING THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR SCHOOLCHILDREN OF THE CHECHEN REPUBLIC.....137

OUR AUTHORS 143

РАЗДЕЛ I
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37.015.3

Чудновский В.Э.
Московский государственный областной университет

ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

V. Chudnovsky
Moscow State Regional University

LIFE SPACE OF A PERSONALITY AS A FACTOR OF IT'S DEVELOPMENT

Аннотация. Становление жизненного пространства личности является сложной психологической проблемой и не имеет однозначного взгляда. Автор раскрывает основные трудности становления жизненного пространства через прошлое, настоящее и будущее и показывает, что в разные возрастные периоды осознание собственного жизненного пространства затруднено. Вызвано затруднение недостаточно сформированным взглядом ребенка на себя, неразвитым рефлексивным образом Я, неполнотой его представлений в сознании, трудностями освоения пространства как единого целого, а не отдельных возрастных периодов. На примере ряда проведенных исследований прослежены особенности становления рефлексивного образа Я, включающего настоящее, прошлое и будущее, возможность стать над собой и увидеть себя, изменившегося, другого, не такого, каким был вчера. Осмысление и освоение жизненного пространства личности – особый феномен, позволяющий подросткам увидеть себя в будущем.

Ключевые слова. Жизненное пространство, рефлексивное Я, смысложизненные кризисы, линия жизни, экзистенциальное Я, хронотоп.

Abstract. Personal life space development is a complicated psychological problem and there is no common view at it. The author reveals the main difficulties of life space development through past, presence and future. It is shown that at different age periods the consciousness of personal life space becomes more complicated. This difficulty is caused by an insufficiently developed ability of a child to analyze his Self, by his underdeveloped reflexive Self, and incompleteness of his awareness of how difficult it is to master the space in whole but not as separated age periods. A number of researches enabled to follow the peculiar features of the development of a reflexive Self, including present, past and future, and the ability to look at oneself as a different person, not the one who existed the day before. Comprehension and development of personal life space is a special phenomenon, which helps adolescents to imagine themselves in the future.

Key words: Life space, reflexive Self, life sense crises, lifeline, existential Self, chronotrop.

Понятие «жизненное пространство личности» не просто время жизни человека, но те тенденции, факторы развития, возрастные особенности, которые возникают, формируются и достигают своего апогея, затем могут видоизменяться, деформироваться, приобретать

© Чудновский В.Э., 2013.

противоположную направленность. В последние годы опубликован большой цикл исследований, проведенных К.В. Карпинским и его сотрудниками, посвященных проблемам человека как субъекта собственной жизни, жизненного пути личности и смысложизненных кризисов [7].

К.В. Карпинский, отталкиваясь от тезиса Л.С. Выготского о значимости для понимания человеческой личности, «лейтлинии» – «руководящей» линии жизни, превращающей историю жизни человека из ряда бессвязных эпизодов в единый биографический процесс, дает характеристику психологии жизненного пути и следующим образом формулирует задачи этой отрасли психологической науки: объяснить и прогнозировать, каким образом человек из «сырого материала» своей жизни выстраивает индивидуальную жизненную историю, одновременно проявляясь и формируясь в качестве субъекта жизни [7, с. 153]. Жизнь, по мнению автора, есть определенная совокупность обстоятельств, в которых рождается и существует человек.

Итак, жизненный путь – «выстраивание» индивидуальной истории человека. В.Е. Ганжин употреблял в этом смысле понятие «биография». «Биография, – писал он, – процесс самосознания личности в лоне культуры посредством смыслосбережения, а также – саморазрушения человека посредством смыслоутрат» [8, с. 177].

Рассматривая проблему самосозидания личности, мы исходили из того, что следует различать два понятия и, следовательно, два феномена, которые эти понятия обозначают – «жизненный путь» и «жизненное пространство личности», – несомненно связанных между собой, во многих точках пересекающихся и тем не менее имеющих особую смысловую нагрузку. В понятии «жизненный путь» больший акцент делается на результативной стороне: чего человек добился, к чему пришел, какой «дом» выстроил из обстоятельств жизни, каким стал за время жизни.

Характеризуя жизненное пространство личности, мы в большей степени выделяем субъективную, процессуальную сторону: какова взаимосвязь между человеком как субъектом жизни и самой жизнью, которая, думается, не является просто совокупностью обстоятельств, а представляет собой определенную систему, единое «смысловое поле», имеющее свои свойства и закономерности.

Представление о жизненном пространстве может тесно соприкасаться с понятием «хронотопа», которое ввел в научный оборот А.А. Ухтомский, исходя из представления о четырехмерном пространстве, объединяющем трехмерное физическое пространство и время. И.М. Бахтин характеризует хронотоп как особую форму ощущения времени и определенное отношение к миру: пространство раскрывает время, делает его зримым, но само пространство делается осмысленным только благодаря времени. Следует отметить опубликованную в последнее время работу Н.Н. Толстых, которая провела обстоятельное исследование возрастного развития «индивидуального хронотопа» и роли временной перспективы в становлении личности на протяжении детского и юношеского возраста [12]. Особый интерес для нас представляют приведенные автором данные о возникновении в дошкольном возрасте не просто временной перспективы как любых презентаций будущего, а именно презентации жизненной перспективы как времени своей жизни [12, с. 61].

Мы рассматриваем жизненное пространство личности как единое целостное смысловое поле, охватывающее всю жизнь человека, его настоящее и прошлое, его отношение к своему будущему. Но это не только пространство, на котором разыгрывается «сюжет» его судьбы. Это еще и феномен, который так или иначе осознается человеком как особая, принадлежащая только ему реальность, его «личная собственность». Особенности такого осознания существенно обусловливают самочувствие личности и в определенной мере – результаты жизни и деятельности.

В психологии есть понятие «со-бытие». «Со-бытие, – пишут В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, – есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их

внутреннее единство при внешней противопоставленности [5]. Разумеется, здесь речь идет о со-бытии двух или более людей. Однако есть достаточно оснований утверждать, пусть в известной мере метафорически, что имеет место своеобразное со-бытие между человеком и пространством его жизни. Человек, живущий сегодня, сейчас, и его представление о пространстве своей жизни, включающее его прошлое и перспективу его будущей жизни, – это два разных феномена, опять-таки взаимосвязанные, представляющие внутреннее единство, и все же различные. В данном случае нас интересует именно это субъективное представление человека о его собственной жизни – «картина жизни», в которой своеобразно отражаются объективные свойства его «жизненного пространства». Проиллюстрируем это высказыванием А.В. Суворова, полного тезки великого полководца, жизнь которого осложнена тем обстоятельством, что он с детства потерял зрение и слух: «Что делать, если я с детства не вижу и не слышу, или не могу ходить, или у меня порок сердца, или еще что… Так уж вышло, с этим жить. И жить не абы как, не прозябать, а именно жить, максимально полноценно, с учетом этой экстремальной ситуации»… [17, с. 170]. Очень выразительно сказано: «Что поделать, так уж вышло». Объективные системообразующие обстоятельства его жизни, следствием которых должна быть определенная организация жизненного пространства, неизбежность целого ряда ограничений, необходимость примириться с ними, выработать способ действия в этих условиях, формирование определенной направленности личности, постановки конкретных очень трудных целей и самомобилизация на их достижение. Объективные обстоятельства стали детерминантой формирования определенного представления о собственной жизни, которое во многом обусловило выстраивание его жизненного пути: А.В. Суворов стал ученым высочайшей квалификации, доктором психологических наук, членом ряда международных академий, человеком с большой буквы.

Можно сказать, что здесь мы имеем особый случай, связанный с патологией. Однако давно известно, что патология во многих случаях лишь обнажает, делает более яркими проявления обычных, «нормальных» закономерностей. Влияние объективных факторов на субъективную картину собственной жизни и через нее – на становление личности можно проследить на ряде других примеров. Достаточно вспомнить основанный на большом фактическом материале тезис Эриха Берна о том, что у ребенка в основном под влиянием родителей возникает «жизненный сценарий», который затем разворачивается в жизненный план, во многом определяющий особенности становления его личности [1].

Рассмотрим подробнее влияние объективных факторов жизненного пространства на становление субъективной картины жизни и формирование личности. Прежде всего, разумеется, это конечность жизненного пространства. Даже маленький ребенок в той или иной степени осознает этот факт, хотя, разумеется, будучи не в состоянии понять и осмыслить его, старается как бы отодвинуть на край сознания, сделав акцент на более оптимистичном отношении к жизни: «Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет небо! Пусть всегда будет мама! Пусть всегда буду Я!». Н.Н. Толстых о времени, когда ребенок впервые осознает факт, конечности человеческой жизни вообще и своей собственной, в частности, замечает: «Возможно, именно этим моментом следует датировать начало не просто временной перспективы как любых репрезентаций будущего, а именно репрезентацию жизненной перспективы как любых репрезентаций жизненной перспективы как времени своей жизни» [12, с. 61]. С возрастом мысль о конечности жизни все больше оформляется, подкрепляясь множеством жизненных впечатлений, с ней приходится смириться, включить ее в круг своих взглядов на жизнь и место человека в нем. Одновременно, впрочем, развивается и способность отвлекаться от этого факта, запрятывать его вглубь своего сознания, прикрывая массой дел, забот, печалей и ра-

достей. И только какое-либо чрезвычайной происшествие или внезапная потеря знакомого, близкого человека могут всколыхнуть эти глубины и сделать более отчетливым и эмоционально насыщенным понимание конечности, временности существования человека на земле.

Могут быть два отношения к факту конечности жизни: Жизнь коротка? – Не думай о будущем, живи сегодняшним днем. Отсутствие временной перспективы, образовавшаяся пустота заполняется поиском развлечений и удовольствий, стремлением «убить» время. Другое отношение к факту конечности жизни – «понять реальную диалектику жизни и смерти, которая и порождает затем отношение к ним человека». [10, с. 354]. «Смерть – пишет далее автор, – превращает жизнь в нечто завершенное и ставит вопрос о ее внутренней содержательности… Будущие дела уже других людей могут изменить смысл моей жизни, но в зависимости от того, какое содержание я ей придал…» [Там же]. Чрезвычайно важная задача школы, и прежде всего преподавания гуманитарных предметов, – формирование у учащихся «реальной диалектики жизни и смерти»: осознание того факта, что жизнь нельзя переписать заново, как неудавшееся явление, позволяет как бы выйти за пределы этих рамок и сделать жизнь объемнее, богаче, содержательнее. Объективное свойство жизненного пространства личности – возрастные этапы жизни человека и возрастные особенности, присущие каждому этапу.

Традиционно при рассмотрении возрастных этапов основное внимание уделяется именно особенностям данного периода и его отличиям от других. Однако анализ данного возрастного периода может быть полным только тогда, когда он рассматривается как определенный этап жизненного пространства личности, когда содержательно выявляется его значимость в «выстраивании» индивидуальной жизни как единого целого.

Рассмотрим с этой точки зрения особенности переходного периода, имеющего особую значимость в становлении целостного жизненного пространства личности. В подростковом возрасте, который с «легкой руки» Стенли Холла характеризуется как период «бури и натиска», как время, когда царствуют «закон контрастов», амбивалентность и парадоксальность, когда, по словам Л.С. Выготского, происходит разрушение и отмирание старых интересов, созревание новой биологической основы, на которой формируются новые интересы [4], возникает особое, присущее только этому возрастному этапу, отношение к пространству собственной жизни. Старший подросток подобен путнику, остановившемуся перед огромным камнем, на котором начертано: «Направо пойдешь…», «Налево пойдешь…», «Прямо пойдешь...». Старшеклассник прошел лишь небольшую часть жизненного пути, основное пространство его жизни ему еще незнакомо, это terra incognita. Смутность, неясность, а порой искаженность представления о пространстве собственной жизни, «неприсвоенность» этого пространства рождает неуверенность в собственном будущем, страх перед ним, а в некоторых случаях – мысли о суициде. С другой стороны, неосвоенность жизненного пространства способствует возникновению «максимализма» – стремления поскорее добиться желаемого, сразу «оседлать вершину» без достаточной подготовки и знания подстерегающих его трудностей и опасностей. А в случае неудачи максимализм распространяется и на нее. И опять-таки одна из основных причин – неориентированность подростка в пространстве собственной жизни. Неудача абсолютизируется – у меня ничего не получится, я неудачник. Неудача расползается до огромных размеров, застилает горизонт, застилает будущее, в котором будто бы уже не будет ничего хорошего. Он не видит себя настоящего, имеющего много потенциальных возможностей, скрытых резервов и, главное – способного изменить себя.

Традиционно возрастная психология утверждает, что возрастной особенностью старшего подростка является обращенность в будущее. И это положение казалось незы-

блемым. Н.Н. Толстых, рассматривая особенности переходного возраста, подчеркивает значимость для этого возрастного периода возникновения временной перспективы будущей жизни, отнесенности в будущее мотивов, целей, стремлений. Автор пишет, что психическое здоровье в переходном возрасте напрямую связано с глубиной временной перспективы, дальностью целей [12, с. 68]. Но как обстоит дело с временной перспективой у современных подростков? Некоторое время назад в Санкт-Петербурге был проведен конкурс сочинений старшеклассников на тему: «Будущее, в котором хочется жить». Жюри, в которое входили педагоги, психологи, писатели, проанализировало 25 тысяч (!) сочинений. Из заключения жюри: «Настораживает отсутствие будущего. Как будто нынешнее поколение идет в пустоту, не представляя ни что их ждет, ни какими они станут» [11].

Факты, противоречащие утверждению о том, что старшим подросткам присуща устремленность в будущее, в свое время были приведены М.Р. Гинзбургом [5]. В исследовании Т.А. Поповой, посвященном изучению Я-концепции подростка, приведены данные о том, что старшеклассники отдают предпочтение настоящему времени, они в большей степени обращены в сегодняшний день [8]. Освоение подрастающим поколением своего жизненного пространства – непременное условие позитивного становления личности. Огромна роль школы в решении этой задачи. Школа должна быть местом, где у прошлого учатся будущему, где каждый учебный предмет – своеобразный мостик между сегодняшней жизнью ученика и его будущим. Если, как утверждал Э. Берн, у ребенка в семье формируется жизненный сценарий, который затем развивается в его будущей жизни, то с не меньшим основанием можно говорить о школьном сценарии, который закладывает основы будущей жизни человека, становления его личности.

Мне довелось более 20 лет сотрудничать с коллективом школы № 67 Юго-Западного округа Москвы. Школа недавно отметила свой полувековой юбилей. Менялись директора школ, происходили кардинальные изменения в социальной жизни страны, но неизменной оставалась основная задача школы. В уставе сегодняшней школы-гимназии записано: «Приоритетными в деятельности школы-гимназии являются личность ученика, интересы его развития» [2]. К сожалению, нынешняя российская школа все более утрачивает функцию воспитания, становления личности, мало помогает своим питомцам осваивать пространство своей будущей жизни. Она (школа) должна теперь оказывать «образовательные услуги». Само понятие «услуги» очень неудачно применительно к процессу образования. Это попытка выстроить данный процесс по принципу рыночных отношений.

Школьный период интенсивного становления личности взрослеющего человека – чрезвычайно сложный процесс, требующий постоянной психолого-педагогической поддержки со стороны учителя. Существует мнение, что в академических условиях, когда к процессу образования подключаются новейшие информационные технологии, когда чрезвычайно расширились возможность получения знаний с помощью Интернета, дистантного обучения, роль учителя снижается [13]. Между тем именно сегодня, в условиях усложнившейся социальной ситуации и наличия целого ряда обострившихся в последнее время социальных проблем, роль учителя должна возрастать. Мы подчас абстрагируемся от того факта, что достижения научно-технической мысли, многократно увеличивающие возможности познания и общения, – это все-таки средства развития человека, становления его личности, которые не могут, не должны становиться целью. Именно учитель может помочь школьнику использовать возможности Интернета, действительно способствующие его общему развитию, расширению кругозора. Тандем «виртуального» Интернета и реального учителя может стать мощным средством повышения эффективности образовательного процесса. Нужно ли доказывать, что никакие достиже-

ния научно-технического прогресса не могут заменить непосредственного влияния личности учителя на освоение школьником будущего пространства своей жизни. Низводя роль Учителя с большой буквы до человека, оказывающего «образовательные услуги», мы несем огромные потери в становлении личности школьника. Важнейшая составляющая процесса становления личности – поиск и обретение смысла жизни. «Смысл жизни, – пишет К.В. Карпинский, – содержит "прообраз" ценностный "эскиз" желаемого, но еще не достигнутого… и тем самым прогнозирует общий смысловой вектор жизнедеятельности личности» [7, с. 156].

Исследования последних лет [8; 9; 12] показывают, что психолого-педагогическая поддержка процесса становления у учащихся смысложизненных ориентаций производит существенные позитивные изменения в отношении взрослеющего человека к собственной жизни и своему будущему. Старшеклассники начинают понимать: чтобы освоить собственное будущее, нужно прежде всего обратиться к себе, узнать и понять себя. Их внимание обращается на то, что, занятые повседневными делами, сиюминутными радостями и огорчениями, мы нередко проходим «мимо себя», забываем, что нужно учиться не только общению с другими, но и с самим собой. А.В. Суворов впервые в психологии дал четкое определение двум психическим явлениям человека: «одиночество» и «уединение». Одиночество – дефицит общения, возникающий по разным причинам. Уединение – время работы души, общения с самим собой. В последнее время в некоторых школах появились «комнаты уединения», работа проведена в рамках исследования И.В. Ульяновой, посвященного проблеме становления у школьников смысложизненных ориентаций: тебя обидели, или ты сам погорячился, нагрубил, натворил глупостей… Выйди из этой ситуации, останься наедине с собой, когда некому тебя защищать или обвинять. Ты сам себя защищаешь и обвиняешь. Уединение дает возможность посмотреть на себя как бы со стороны, более объективно оценить свои поступки. Но работа души невозможна без обращения человека не только к себе «сегодняшнему», но и к своему «вчера» и «завтра». Существует хитрая диалектика: без обращения к своему будущему нельзя понять себя сегодняшнего, без обращения к себе сегодняшнему нельзя выйти в завтрашний день. Именно в недрах этой диалектики происходит самосозидание личности [14].

В последнее время при Психологическом институте РАО под руководством Т.А. Поповой начал работать семинар для старшеклассников, основная задача которого – помочь учащимся в «освоении» своего будущего. Приблизить эту «туманную даль», сделать ее более «понятной» и конкретной. Главная цель жизни была конкретизирована задачей «построить дом». Жизнь – это строительство дома, дома своего будущего. Дома, в котором будет тепло и уютно, который будет стоять на прочном фундаменте, в котором не стыдно принять гостей, который будет стоять долго-долго и радовать тех, кто в нем живет, радовать тех, кто живет рядом с ним. Дом, в котором, по всей вероятности, получит прописку счастье… Что нужно для строительства такого дома? Каким должен быть фундамент, крыша, стены? Каким материалом нужно скреплять строительные блоки? Что сделать, чтобы дом не оказался невзрачной избушкой с покосившимися дверьми и окнами, трещинами в потолке и многими щелями, по которым гуляет холодный ветер?

Ребята разрабатывают проекты своего дома, обосновывают свой проект, возникает дискуссия… На обсуждение ставятся известные строки Николая Заболоцкого: «Как мир меняется! И как я сам меняюсь! Лишь именем одним я называюсь. На самом деле то, что именуют мной, – не я один. Нас много. Я – живой». В ходе оживленной дискуссии старшеклассники начинают осознавать смысл этих слов: Нас много: познать себя – значит познать не только себя сегодняшнего. Конечно, можно ограничиться лишь одной точкой пространства собственной жизни – сегодняшним днем. Но это значит

обокрасть себя, украсть у себя целый мир, который предстоит построить. Один из выводов этого занятия-семинара: Нас много. Я сегодняшний, я вчерашний, я завтрашний, я удачливый, я неудачник, я спокойный, я рассудительный, я вспыльчивый и обидчивый, я совершающий глупости и я умнеющий. Я сегодня не тот, который был вчера. Понять себя, значит увидеть это «большое Я». Учить этому видению, видеть себя в движении, в походе по пространству будущей жизни, учить открывать, показывать свое «большое Я» – трудная, но очень важная задача школы.

Объективным фактором жизненного пространства личности является взаимосвязь и взаимозависимость трех его времен – настоящего, прошедшего, будущего. В обыденном сознании они часто выступают отдельно, изолированно: настоящее отделяет от нас прошлое, уже не существующее, и будущее, еще не существующее. Философия подчеркивает диалектическую связь времен: реальное прошлое всегда есть прошлое некоторого настоящего, также как и реальное будущее всегда есть будущее некоторого настоящего, а не будущее само по себе. Важно конкретизировать эту взаимосвязь, понять как прошлое и будущее воздействуют на настоящее, каково со-бытие человека с его прошлым и будущим. Объективно существующее прошлое человека неизбежно взаимодействует с ним. И это взаимодействие может быть диалектически противоречивым: обращаясь к прошлому, мы можем почерпнуть дополнительные силы для совершения поступка или напротив, заглянув в прошлое, стать более неуверенным в целесообразности принимаемого решения.

Своеобразие взаимодействия человека со своим прошлым отчетливо выступает в проблеме рецидива. По имеющимся данным, рецидивы среди правонарушителей превышают 50%. Отбыв наказание, человек попадает в уже освоенную, «присвоенную» часть жизненного пространства. Прошлое тянет назад, висит гирями на ногах, побуждает вернуться к привычному образу жизни. Можно только помечтать, чтобы при службе исполнения наказаний была психологическая служба, которая помогала бы оступившемуся человеку переосмыслить прошлое.

Показательно, что в коллективах подростков, которыми руководил А.С. Макаренко и через руки которого прошли тысячи ребят, не было ни одного случая рецидива. Существовало незыблемое правило: жизнь каждого новичка начиналась с новой страницы. Никто не имел права интересоваться, кем он был и что делал прежде. Прошлое как бы выносилось за скобки. Для исстрадавшихся подростков, бывших воров, хулиганов, проституток это был акт величайшего гуманизма, имевший огромное психотерапевтическое значение и служивший началом возрождения личности. Разумеется, прошлое не исчезло из памяти, но оно переставало мучить, мешать становлению новой жизни. Этот факт показателен. А.С. Макаренко фактически учил подростков становиться субъектом собственной судьбы, смыслового пространства своей жизни.

Сегодня проблема подростков «группы риска» не менее остра и актуальна, чем во времена А. Макаренко. К «группе риска» в настоящее время относятся дети-сироты, дети и подростки, оставшиеся без попечения родителей, дети из неблагополучных семей, дети с проблемами психофизического и психологического развития, затрудняющие их социализацию и отношение к своему будущему. «Неосвоенность» будущего, настороженность отношения к нему вообще характерна для подросткового возраста, усугубляется тем, что у них уже накоплен горький опыт негативных переживаний, что неизбежно сказывается на представлении подростка о своей будущей жизни.

Исследователи подчеркивают, что «сегодняшняя» жизнь этих подростков, овладение необходимыми социальными навыками существенно обусловлена спецификой формирования у них жизненной перспективы. В настоящее время накоплен интересный опыт, показывающий, что наиболее эффективный путь воспитания (а также перевоспитания) этих подростков – психолого-педагогическая

помощь в выстраивании «линии жизни». Разработана комплексная система методов, направленных на реализацию этой задачи: индивидуальные и групповые тренинги, экспериментальные методики: «Интервью о повседневной жизни», «Линия жизни», «Золотая книга», «Черная книга» и другие [16].

Один из психологических механизмов, возникающих в процессе движения субъекта, по «пространству» своей жизни – рефлексивный образ своего Я, воплощающий в себе взаимодействие объективных и субъективных факторов этого пространства. Мы имеем в виду наглядное представление человека о собственной личности, отражающее в концентрированном виде особенности пройденного жизненного пространства и намерений на будущее. Очень убедительно роль рефлексивного образа в становлении личности была показана в работе Ю.Б. Некрасовой, которая, опираясь на опыт К.М. Дубровского, создала оригинальную концепцию лечения логоневроза и в многолетней практической деятельности показала ее большую эффективность (среди пациентов Ю.Б. Некрасовой было много таких, кто безуспешно проходил лечение по другим методикам).

Если в традиционных методиках основной задачей было лечение именно заикания, то Ю.Б. Некрасова начинала с «лечения» личности. Она исходила из того, что нарушенная речь при заикании лишь «верхушка айсберга», дефект пускает мощные и цепкие психологические корни, затрагивающие глубинные структуры личности. Дефект изменяет, деформирует личность. Дефект и деформированная личность «соединенными усилиями» усугубляют болезнь, обусловливают трудности ее лечения. Ставится задача – разрушить «негативный» тандем дефекта и личности и заменить его «позитивным» тандемом, в котором личность становится союзником психотерапевта, во многом определяя эффективность процесса лечения.

Центральный психологический механизм этого процесса – изменение рефлексивного образа личности пациента: «заикающийся» страдает не только от самого дефекта, но в не меньшей (а может быть, и в большей степени) от «картины болезни», которая возникает у пациента и представляет собой навязчивую рефлексию по поводу дефекта. Лечение направляется на создание нового рефлексивного образа – картины здоровья, содержащего не только привлекательную жизненную перспективу, но и возможность достижения уровня развития, намного превышающего норму. Юлия Борисовна настойчиво внушала своим воспитанникам: «Каждый заикающийся может стать оратором». Как мы уже говорили, в патологии во многих случаях лишь более четко выступает то, что происходит в процессе нормального развития. Влияние рефлексивного образа своего Я на процесс становления личности – общая закономерность психического развития. Человек – «архитектор» своего рефлексивного образа, но, достигнув определенного уровня сформированности, рефлексивный образ, оставаясь внутренним образованием, приобретает силу внешнего воздействия на личность, становится значимой детерминантой психического развития.

Важный аспект этой проблемы – выявление особенностей формирования рефлексивного образа Я в процессе школьного обучения. В этой связи большой интерес представляет опыт становления у учащихся учебной рефлексии: накопленный исследовательским коллективом под руководством В.В. Давыдова в рамках теории развивающего обучения. Обычно ребенок, узнавая новое, говорит на «языке» учебного предмета: это слово нужно писать так-то, эта задача решается так-то. Он узнал нечто новое, но оно как бы просто присоединяется к уже имеющимся знаниям. Нужно помочь ребенку увидеть, что изменяется в нем самом в результате многих школьных уроков, на которых он был, исписанных им тетрадей, решенных им задач. Помочь ученику выстраивать отношения с собой, как с другими, увидеть, что сегодня он думает не так, как вчера, что вчера он умел меньше, чем сегодня, что вчера он не понимал того, что сегодня стало понятным, т.е. увидеть себя как меняющегося, умнею-

щего, становящегося более умелым [6, с. 242, 244, 246]. Ребенок учится становиться над собой (вчерашним), т.е. делает первый шаг из полной поглощенности непосредственным процессом жизни, занимает позицию вне ее и над ней [10]. Пусть этот шаг еще небольшой, но принципиальный – к пока еще далекому, но приближающемуся будущему, когда он научится властвовать собой.

Фактически здесь представлена конкретная технология становления у школьника позитивного рефлексивного образа своего Я, который изменяется, формируется по мере «движения», по жизненному пространству личности. Процесс обретения смысла жизни фактически включает в себя и тенденцию становления рефлексивного образа. Содержание смысложизненных ориентаций существенно обусловливает характер рефлексивного образа своего Я и его влияния на процесс становления личности. Рефлексивный образ собственной личности – порождение ее жизненного пространства, один из психологических механизмов, выстраивающих это пространство.

Т.А. Попова провела исследование, которое включает в себя проблему изучения рефлексивного образа личности, точнее – высшего уровня его сформированности. Исследователь исходит из того, что высший уровень сформированности рефлексивного образа личности составляет феномен «Я-экзистенциального». Последний включает в себя представление субъекта о смысле собственной жизни и отношение к ней как к единому смысловому пространству, осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошедшем и будущем, потребность в активной реализации собственного будущего [8]. Было проведено экспериментальное исследование данного феномена, значимую часть которого составлял учебно-экспериментальный курс для старшеклассников «Хочешь ли ты стать хозяином собственной судьбы?». Основная цель курса – формирование у подростков отношения к собственной жизни не как ко множеству возрастных периодов, событий и ситуаций, а как к единому смысловому пространству. В исследовании использовался широкий комплекс экспериментальных и неэкспериментальных методик, а также метод монографического изучения и создания психологических портретов отдельных испытуемых.

В ходе исследования выявлена и охарактеризована трехкомпонентная структура «Я-экзистенциального», которая включает в себя:

– «Я-горизонтальное» – степень сформированности отношения к настоящему, прошедшему и будущему как единой линии жизни;

– «Я-вертикальное» – сформированность смысловых образований, обусловленных воздействием норм общечеловеческой нравственности, социальных, религиозных убеждений, семейных традиций;

– «Я-рефлексивное» -представление о своем Я как субъекте собственного жизненного пространства личности [9].

Проведенный формирующий эксперимент показал статистически значимые изменения, произошедшие в структуре Я-экзистенциального, в частности: у подростков увеличилась реальность отношения к своим жизненным планам, потребность знать, насколько задуманное претворяется в жизнь. Школьники реалистичнее стали относиться к своему возрасту. В два раза увеличилось количество испытуемых, которые ощущают свой возраст адекватно настоящему. В содержании смысложизненных ориентаций значимо выросло количество альтруистических и уменьшилось число гедонистических категорий. Статистически значимо в экспериментальной группе увеличилось стремление подростков познавать мир людей и себя самого. Возросло число подростков, утверждающих, что их смысл жизни за последние годы изменился.

В ходе исследования выявлены и огорчительные факты: анкетирование показало, что 56% (более половины подростков), видят смысл жизни в том, чтобы «побольше гулять», «играть в компьютер», получать от жизни удовольствия. Исследование выявило

значительные гендерные различия: у девочек выше эмоциональная насыщенность процессом жизни, они более позитивно относятся к прошлому, у них в большей мере проявляется ответственность за реализацию своих жизненных планов. Показательный факт: на вопрос, нужны ли вам психологические часы, позволяющие измерить степень реализованности своих жизненных планов (тест-опросник Головахи и Кроника «Психологические часы»), положительно ответили 70% девочек и лишь 20% мальчиков.

Таким образом, в данном исследовании получен ряд экспериментальных результатов, характеризующих некоторые особенности жизненного пространства личности подростка и возможности изменения этого «пространства» в процессе обучения и воспитания.

В заключение подчеркнем следующее: жизненное пространство личности – психологический феномен, представляющий собой единое смысловое поле, на котором происходит процесс ее становления. Возникая в процессе формирования субъекта, жизненное пространство личности приобретает относительную самостоятельность. Возникает своеобразное со-бытие личности и ее жизненного пространства, на котором она формируется.

Анализ возрастного периода психического развития может быть полным лишь при условии, если он рассматривается как определенный этап целостного жизненного пространства личности.

Один из основных психологических механизмов становления человека как субъекта жизни – рефлексивный образ собственной личности – представление о своем Я, отражающее в концентрированном виде особенности пройденного субъектом жизненного пространства и его отношения к собственному будущему.

Человек – «архитектор» и «строитель» своего рефлексивного образа, но, достигнув определенного уровня сформированности, рефлексивный образ, оставаясь внутренним образованием, приобретает силу внешнего воздействия на личность, становится значимой детерминантой ее развития.

Высший уровень сформированности рефлексивного образа – «экзистенциальное Я» – феномен, включающий в себя представление о смысле собственной жизни и отношение к ней как единому смысловому пространству, осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошлом и будущем, потребность в активной реализации собственных жизненных планов. Психолого-педагогическая поддержка процесса формирования Я-экзистенциального – одна из значимых задач современной школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1988.
2. Бескина Р.М., Чудновский В.Э. Воспоминания о будущей школе. – М., 1993.
3. Бескина Р.М., Виноградова М.Д. Идеи Макаренко сегодня. – М., 1988.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
5. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения. Дисс. …докт. психол. наук. – М., 1996.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
7. Карпинский К.В. Жизненный путь личности как проблема психологии //Актуальные проблемы современной психологии. – Гродно, 2008.
8. Попова Т.А. Смысложизненный аспект становления Я-концепции подростка. Автореф. ...дисс. канд. психол. наук. – М., 2009.
9. Попова Т.А. Я-экзистенциальное как психологическая основа смысла жизни //Сб. материалов 17 симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме», 2012 [Электронный ресурс] www.PIRAO.ru
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
11. Столяров А. После бала. Лит. газета 17-23 мая 2006, №19.
12. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. – Смоленск – Москва, 2010.
13. Трипольский В.С. К смыслу жизни через виртуальную реальность? // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. – М., 2008.
14. Ульянова И.В. Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся средней школы. Автореф. ...дисс. д.п.н. – Смоленск, 2012.

15. Шульга Т.И. Особенности становления смысложизненных ориентаций у детей «группы риска» // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. – М., 2008.
16. Шульга Т.И., Спаниярд Х., Слот В. Технологии оказания помощи подросткам с девиантным поведением. – Амстердам., 2004.
17. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. Психологическое исследование. – М., 1981.

УДК 159.9:37.015.3

Березина Т.Н.
Московский городской психолого-педагогический университет

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПОДЛИННЫЕ ЭМОЦИИ

T. Berezina
Moscow State University of Psychology and Education

EMOTIONAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND GENUINE EMOTIONS

Аннотация. В статье поднимается проблема обеспечения эмоциональной безопасности образовательной среды. Эмоционально безопасная образовательная среда рассматривается как среда, способствующая переживанию субъектом подлинных положительных или нейтральных эмоций (в зависимости от контекста ситуации) и минимизирующая действие подлинных отрицательных эмоций. Под подлинными эмоциями понимаются такие эмоциональные переживания, которые проявляются на физиологическом уровне, изменяя биохимический состав среды организма. Выделяются две составляющие эмоциональной безопасности: переживание отрицательных эмоций и переживание положительных эмоций. Опасность подлинных отрицательных эмоций заключается в том, что они могут способствовать возникновению психосоматических расстройств у ребенка в будущем. Переживание подлинных положительных эмоций позволяет уменьшить вред от отрицательных, закладывает основу психического и физического здоровья и способствует профилактике психосоматических проблем.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, эмоциональная безопасность, подлинные эмоции, психосоматические заболевания, радость, страх.

Abstract. This article raises the problem of providing emotional safety of educational environment. This type of environment is considered to be helpful for a person to feel genuine and positive or neutral emotions (depending on the situation) and to minimize the effect of genuine negative emotions. Genuine emotions appear on physiological level and change biochemical structure of organism environment. We distinguish two components of emotional safety: feeling negative emotions and feeling positive emotions. Genuine negative emotions can lead to a child's psychosomatic disorders in future and this is the main danger about it. Feeling genuine positive emotions can reduce the harm of the negative ones; it lays the foundation of mental and physical health, and contributes to the prevention of psychosomatic problems.

Key words: psychological safety, educational environment, emotional safety, genuine emotions, psychosomatic disorder, joy, fear.

Проблема безопасности образовательной среды в последние годы постепенно выходит на первый в план в педагогической, возрастной психологии и психологии развития. Во многом это связано и с общей гуманизацией нашей жизни [8], и с изменением отношения к возрасту. Если в начале становления психотерапии (первая половина XX в.) причины всех психологических проблем выводили из раннего детства, из взаимоотношений (преимущественно досознательных) с родителями, то в XXI в. диапазон возможных причин расширился. З. Фрейд именовал школьный возраст – латентной фазой, предполагая, что личностное развитие ребенка в этом возрасте замедляется (в его теории это психосексуальное развитие), ребенок в это время просто овладевает знаниями, но практически не изменяется как личность. Такой подход предполагал, что причины всех будущих личностных проблем взрослого человека, в

© Березина Т.Н., 2013.

том числе и психосоматических расстройств, выводятся из травм раннего детства, а не школьно-студенческого периода.

В настоящее время считается, что развитие личности осуществляется всю жизнь, а школьный возраст является одним из самых значимых периодов ее формирования [13]. Именно в подростковом, юношеском возрасте формируются основные психические новообразования, закрепляются черты характера, выражающие отношение человека к жизни, к другим людям и к самому себе. Э. Эриксон считал, что в подростковом возрасте формируются такие качества личности, как трудолюбие, целеустремленность, способность противостоять неудачам, в юношеском возрасте – устойчивая самооценка, оригинальность, инициативность.

Кроме черт характера, в школьные и студенческие годы формируются более сложные личностные новообразования. В этом возрасте создаются представления о будущем как план своей жизни, как личностная, когнитивная и жизненная перспективы, которые в дальнейшем человек будет воплощать [1]. Подобные представления могут формироваться как образ высшего порядка [7], они обладают энергетической силой и во многом определяют будущую жизнь. «Между тем будущее объективно не просто представлено как "впереди идущее" в развертке пространства-времени, которое придет (будет), но особым образом заключено в самом социальном движении, в пространственно-временной структуре деятельности, активно преобразующее действующего человека, обладающего соответствующими свойствами и возможностями» [19, с. 12].

По сути, формируется жизненный сценарий, говоря терминами Эрика Берна, который потом (даже если он не удачный) большинство людей так и не смогут преобразовать во что-то иное. Это определяет то, что потом будет называться «успех в жизни», сможет человек его добиться или нет.

Другое важнейшее новообразование – формирование смысложизненных ориентаций, которое происходит в юношеском (старшем школьном и студенческом возрасте). «Смысложизненный поиск выступает в качестве главного компонента жизнеспособности и основной черты студенческого возраста. Средствами доверительного диалога в рамках гуманистической парадигмы воспитания решаются смысложизненные проблемы, решение которых связано со становлением жизнеспособности личности воспитанника» [16, с. 114].

И самое главное, в школьном и студенческом возрасте происходит формирование основ психического и физического здоровья человека, и именно здоровье является целью организации психологической безопасности образовательной среды. «Если подходить к этому вопросу в широком смысле, то безопасность человека – это состояние его полного физического, социального и духовного благополучия, которое определяется внутренними (наследственность, физическое и психическое здоровье) и внешними (окружающая природная, антропогенная, техногенная, социальная среда)» факторами [15, с. 38].

В современной психологии психологическая безопасность образовательной среды понимается как такое ее состояние, которое свободно от любых проявлений психологического насилия в общении, удовлетворяет потребности человека в личностно-доверительном общении и создает референтно значимую среду для субъектов образовательного процесса и, главное, обеспечивает формирование психического здоровья у всех вовлеченных участников [18]. В составе психологической безопасности образовательной среды можно выделить три классических компонента: когнитивный, поведенческий и эмоциональный, как это сделано в методике И.А. Баевой. «Психологическая безопасность образовательной среды школы – ПБОС» [2]. Поведенческий в данном случае – это волевой компонент, а именно способность субъекта управлять своим поведением. Когнитивный (рациональный) компонент – это наличие у субъекта знаний и представлений о том, что школа развивает его личность, интеллект, способности. К эмоциональной без-

опасности можно отнести эмоциональный компонент. Он представляет собой эмоции, которые переживает субъект образовательной среды по отношению к учебному процессу и образовательному заведению. Эмоциональный компонент можно выделить и в других концепциях психологической безопасности образовательной среды, а также в концепциях безопасности других сред [14].

Г.В. Грачев рассматривал психологическую безопасность как защищенность психики от негативных воздействий, мешающих адекватному функционированию человека в современном обществе, и не дающих сформировать адекватную систему его отношений к окружающему миру, людям и самому себе» [12]. В этом аспекте эмоциональный компонент будет характеризовать чувства, которые возникают у субъектов взаимоотношений во время взаимодействия.

Следует учесть, что эмоциональный компонент выделяется и в других видах среды, например в семейной среде. Как пишут Т.И. Шульга и М.А. Антипина: «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. 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» [23, с. 53].

Таким образом, наличие эмоционального компонента любой среды позволяет нам говорить об эмоциональной безопасности образовательной среды. Мы определили эмоциональную безопасность образовательной среды через переживание подлинных эмоций. «Безопасная образовательная среда предполагает возникновение у ее субъектов подлинных положительных или нейтральных эмоций (в зависимости от контекста ситуации) и отсутствие подлинных отрицательных эмоций (таких, как гнев, страх или отвращение)» [6, с. 41].

Роль эмоций в нашей жизни трудно переоценить. Говоря об их влиянии на формирование личности в подростковом и юношеском возрасте, мы хотим отметить, что, независимо от объективной ценности того или иного события жизни, на будущую жизнь человека влияет прежде всего субъективное переживание этого события, то есть влияют эмоции. Отсутствие соответствующих эмоциональных переживаний делает неэффективным даже когнитивные тренинги, а их наличие приводит к улучшению памяти, внимания, мышления у школьника [22]. Если ребенок постоянно переживает эмоцию сильного страха, то это сформирует определенный тип личности, совершенно независимо от того, были ли реальные причины для тревоги. Ребенок, радующийся достижениям, вырастет оптимистом опять же независимо от того, насколько велики были достижения. Но только эмоции, названные нами подлинными, могут приводить к возникновению у человека в будущем психосоматических заболеваний.

Ранее мы определили подлинные эмоции как такие эмоции, которые изменяют физиологическое состояние организма, они вызывают изменение состава пота, крови, учащение пульса, выделение гормонов, изменение запаха человека и т.п. [10]

Как известно, эмоциональная регуляция осуществляется на нескольких уровнях [11]. Во внутреннем мире человека чаще всего выделяют две составляющие: образную и вербальную [5]. Согласно биполярным теориям эмоций выделяется два уровня, согласно мультиполярным их может быть несколько, но два – основных [24]. Эмоциональная информация обрабатывается на нескольких уровнях. На более высоком уровне, уровне коры больших полушарий, эмоции

формируются как обобщение информации о всей ситуации в целом, учитывается прошлый опыт, такие эмоции хорошо осознаются и могут оцениваться субъективно как сильные/слабые. На нижнем уровне, подкорковом, формирование эмоционального ответа происходит без участия сознания, этот уровень участвует в регуляции физиологических реакций организма. Как мы полагаем, подлинность эмоций определяется именно включением низшего подкоркового уровня регуляции эмоций. Существование этого уровня доказано рядом эмпирических исследований. Наличие физиологической составляющей эмоциональных состояний положено в основу работы таких приборов, как «детекторы лжи». Ранее мы показали, что эмоциональные переживания при воображении образов спиртного влияют на состояние человека вплоть до того, что у него начинает регистрироваться алкоголь в выдохе и в слюне [4].

Мы выделяем два компонента эмоциональной безопасности образовательной среды. Первый компонент – это переживание человеком положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса). Второй компонент – это переживание отрицательных эмоций (страха, гнева, отвращения, печали). У каждого компонента эмоциональной безопасности – своя роль. Отрицательные эмоции провоцируют развитие психосоматических заболеваний. Именно потому, что подлинные эмоции задействуют физиологический уровень, они и опасны для будущего человека. Подросток неоднократно может переживать страх, гнев и отвращение как внутри образовательной среды, так и при обычном подростковом времяпрепровождении. Большая часть таких переживаний – ситуативна, отрицательные эмоции влияют на поведение субъекта в течение некоторого времени, они могут быть опасны, они приводят к эксцессам, но действие их кратковременно. Подлинные эмоции опасны именно тем, что меняется физиология организма, и это может иметь отсроченное воздействие. Страхи подростка могут превратиться в психосоматические расстройства взрослого человека. На основании анализа литературы мы выделили три источника отрицательных эмоций в образовательной среде. Первый из них специфичен именно для образовательной среды – это многочисленные страхи, тревоги, связанные с учебой, а также страхи перед санкциями за плохую учебу; ярким примером отрицательной эмоции этого плана будет экзаменационная тревожность. Второй – это переживания неудачи, отрицательные эмоции, вызванные фрустрацией из-за невозможности достижения цели. Этот источник менее специфичен, поскольку фрустрация у подростка не всегда связана с образовательным процессом. Примером такого рода отрицательной эмоции могут быть переживания по поводу неудовлетворительной отметки, стыда за то, что не можешь подтянуться нужное количество раз на турнике, то, что позоришь родителей и т.п. Третий источник отрицательных эмоций – взаимоотношения подростков, их отношения между собой и со взрослыми. Здесь отрицательные эмоции связаны с отвержением подростка или юноши, отказом ему в отношениях дружбы или любви. Этот источник наименее связан с образовательной средой и является следствием социальной природы человека [17]. Именно в этой области возможности коррекции со стороны школьного психолога минимальны. Однако с переживанием учебных страхов, переживанием неудач можно работать, чтобы снизить их возможные психофизиологические последствия. И это – одна из задач службы психологической безопасности образовательной среды. Об этом уже начинают писать исследователи. «В нашем случае, экзаменационный стресс и регистрируемая нами экзаменационная тревожность могут оказаться подлинными отрицательными эмоциями, опасность которых в том, что они ведут к появлению в будущем психосоматических проблем. Поэтому, даже если отличники могут компенсировать когнитивный компонент своей тревожности высокими способностями и получить желаемую отметку на экзамене, все равно экзаменационный стресс может привести к

неприятным последствиям для их здоровья в будущем. Особенно это опасно в тех случаях, когда отметка на выпускном экзамене не совпадет с ожидаемой, то есть положительные эмоции от пятерки не смогут компенсировать действие экзаменационного стресса, у ребенка будет подлинная отрицательная эмоция вдвойне, что может быть опасным в аспекте вызывания психосоматических реакций» [21, с. 125].

Положительный компонент эмоциональной безопасности, на наш взгляд, наоборот, способствует обеспечению здоровья индивида, психического и физического. Переживание положительных эмоций в пределе приводит к увеличению продолжительности жизни, исследователи приводят данные, что оптимисты живут дольше [3]. Мы проводили измерение подлинной эмоции радости у студентов в различных ситуациях образовательной среды [6] и предположили, что переживание подлинной эмоции радости изменяет физиологию организма и ведет к появлению в выдохе человека алкоподобных веществ. Для оценки состояния использовался алкотестор Dräger Alcotest 6810, в эксперименте принимало участие 60 студентов, с каждым проводилось по 100 замеров функционального состояния в различных ситуациях. Следует отметить, что подлинная радость, меняющая физиологию организма, встречается крайне редко, в одном случае из нескольких тысяч замеров.

Чаще всего подлинная радость возникает в процессе творчества, причем любого творчества: научного, художественного, социального – («сочинял стихотворение», «придумал новую идею», «занимался самосовершенствованием», «слушал музыку»). Подобная радость действительно может способствовать формированию физического и психического здоровья, поскольку занятие творчеством является одним из факторов антистарения [9].

Другой источник подлинной радости – это собственные достижения студента («получил предложение о публикации статьи», «представлял, как я получил Нобелевку»). Это совпадает с данными других авторов, согласно которым переживание подлинной радости от получения высокой отметки может снять негативный эффект отрицательной эмоции страха перед экзаменом. «Наконец, наступает момент достижения цели, для которого характерна трата ресурсов для непосредственного достижения (например, энергетических). За этим следует определение (оценка) степени достижения. Вследствие достижения обычно происходит обновление ресурсов за счет результатов от достижения цели (например, повышение самооценки, повышение статуса, увеличение материальных, социальных ресурсов). Приобретение опыта достижения отдаленной цели само по себе становится значимым ресурсом для реализации дальнейших жизненных планов» [20, с. 204].

И третий источник – взаимоотношения людей, главным образом, отношения любви, но встречались и подлинные эмоции при переживании отношений дружбы («позвонил друг», «подошел интересный мне молодой человек»).

Таким образом, второй метазадачей службы психологической безопасности в сфере образования является ее насыщение источниками положительных эмоций. В определенной степени, педагоги всегда чувствовали это интуитивно. В советской школе образовательная среда в обязательном порядке насыщалась мероприятиями, призванными развить творческие способности школьника и дать ему возможность ощутить радость победы в самых различных состязаниях. Школьным учителям вменялось в обязанность организовать предметные кружки, пионервожатые должны были проводить всевозможные празднования, организовывать концерты, конкурсы, КВН. Очень важным было то, что ребенок с любыми способностями мог найти соревнование по себе, в котором мог испытать радость от достижения успеха. Отличники радовались после экзамена, физически развитые дети после спортивных состязаний, творческие – после конкурсов песни и танца и т.п. Несмотря на

то, что многие такие мероприятия носили формальный характер и проводились «для галочки», тем не менее они давали шанс хоть кому-то из детей испытать радость (а подлинные эмоции вообще возникают нечасто). Конечно, лучше, если воспитательная работа, организация досуга в школе будет проводиться человеком творческим, креативным, искреннее любящим свое дело, но если такого нет, то это не значит, что от нее можно отказаться, потому что, как показало наше исследование, подлинная эмоция радости может возникать даже при формально организованном мероприятии (например, подросток обрадуется, увидев друга).

На наш взгляд, насыщение образовательной среды мероприятиями, способствующими переживанию подлинной радости – это не просто попытка чем-то занять свободное время ребенка и даже не только развитие его способностей, но и формирование основы для физического и психического здоровья в будущем и профилактика возможных психосоматических расстройств.

Подлинные эмоции играют важную роль в обеспечении эмоциональной безопасности образовательной среды. Условием эмоциональной безопасности образовательной среды является минимизация отрицательных эмоций, переживаемых субъектами педагогического процесса (страха, гнева, отвращения, печали) и возрастание доли положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса). Подлинные эмоции – это эмоции, переживание которых осуществляется не только на субъективно психологическом, но и необъективно биологическом уровне. При переживании подлинных эмоций происходит изменение физиологической среды организма, поэтому отрицательные подлинные эмоции могут стать основой для формирования психосоматического расстройства, а положительные эмоции, наоборот, создают базу для физического и психического здоровья субъектов образовательного процесса. Поэтому задача психологии образования в настоящее время заключается в общей гармонизации образовательной среды, насыщении ее мероприятиями, в которых возможно переживание положительных эмоций, и разработка процедур, которые будут снижать частоту и силу отрицательных эмоций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А. Личностная организация времени жизни // Мир психологии. – 2011. – № 3. – С. 93–104.
2. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 7–19.
3. Березина Т.Н. Вероятностная модель продолжительности жизни // Психология и психотехника. – 2013. – № 4. – С. 390–400.
4. Березина Т.Н. Запах и образ спиртного как факторы, влияющие на функциональное состояние человека // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 80–90.
5. Березина Т.Н. Исследование внутреннего мира человека методом анализа характеристик мысли и образа // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 5. – С. 27–37.
6. Березина Т.Н. Объективное измерение положительных эмоций у студентов как составляющая оценки безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. – 2013. – № 1. – С. 41–50.
7. Березина Т.Н. Психические образы высших порядков в структуре образной сферы // Психология и психотехника. – 2012. – № 1. – С. 13–25.
8. Березина Т.Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 105–116.
9. Березина Т.Н. Творческая активность в структуре самоотношения и утверждении самости как фактор антистарения // Мир психологии. –2010. – № 4. – С. 130–141.
10. Березина Т.Н., Рыбцов С.А., Хитрякова Е.И. Стресс и резервные способности человека (может ли человек «мысленно» послать сигнал об опасности) // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 148–160.
11. Голубина Ю.Ю. Взаимосвязь между эмоциональной креативностью и эмоциональным интеллектом // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – Педагогика и психология. – 2013. – № 1. – С. 80–87.
12. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М., 1998. – 125 с.
13. Гуревич П.С. Философская антропология. Учеб. пособие. – М., 2010. – 607 с.

14. Зотова Л.Э. Пути оптимизации социально-психологической безопасности. Вестник МГОУ «Психологические науки» №2. – 2012. – С. 50–58.
15. Коджаспиров А. Ю. Безопасность личности в образовательной среде школы как психолого-педагогическая проблема // Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М., 2008. – С. 36–42.
16. Кондратенко О.А. Воспитание жизнеспособности студента вуза в условиях гуманизации образования // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6-1. – С. 114–118.
17. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности: психологические парадоксы // Психология и психотехника. – 2013. – № 6. – С. 536–545.
18. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М., 2008. – С. 5–11.
19. Сайко Э.В. Будущее как энергетический ресурс в развитии человека и общества // Мир психологии. – 2013. – № 2. – С. 3–15.
20. Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 2–1. – С. 198–205.
21. Стрижиус Е.И. Влияние тревожности на результаты выпускных экзаменов (ГИА/ЕГЭ) у старшеклассников с различным уровнем успеваемости // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – № 1. – С. 106–125.
22. Фасхутдинова Ю.Ф. Мотивация и развитие когнитивных способностей у школьников // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – № 1. – С. 140–154.
23. Шульга Т.И., Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор реабилитации личности ребенка в замещающей семье // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2012. – № 4. – С. 52–63.
24. Griffiths, P.E. Basic Emotions, Complex Emotions, Machiavellian Emotions. In Philosophy and the Emotions A. Hatzimoysis (Ed.), 2003, Cambridge, CUP: 39.

УДК 159.923.2

Зобков А.В.
Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТОМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

A. Zobkov
Vladimir State University,
named after Alexander G. and Nicholas G. Stoletovs

THEORETICAL AND CONCEPTUAL PRINCIPLES OF LEARNING ACTIVITY SUBJECT'S INTEGRAL SELF-REGULATION

Аннотация. В статье анализируются основные концептуальные положения интегральной саморегуляции субъектом учебной деятельности. Рассматриваются объективно-психологический, собственно-психологический и субъектный уровни саморегуляции. Саморегуляция рассматривается на примере графической модели, приводятся её структурно-уровневые характеристики, обеспечивающие саморегуляцию субъектом учебной деятельности. На основе авторских теоретических исследований дается определение саморегуляции, предлагается теоретическая модель саморегуляции субъектом учебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, уровни саморегуляции, модель саморегуляции, личность, субъект, учебная деятельность.

Abstract. The paper analyzes the main conceptual points of learning activity Subject's integral self-regulation. The article studies the following levels of self-regulation: objective and psychological; psychological proper; and subject one. Self-regulation is researched on the example of a graphical model; its structural and level features that provide self-regulation of learning activity Subject are given. Basing on the author's theoretical research, the definition of self-regulation is provided; the theoretical model of self-regulation of learning activity Subject is given.

Key words: self-regulation, self-regulation levels, model of self-regulation, person, subject, learning activity.

Повышение уровня социальной активности личности на современном этапе развития общества обусловливает актуальность разработки психологических механизмов и возможностей саморегуляции субъектом деятельности.

Необходимость повышения готовности психологической науки в деле научного обеспечения процесса саморегуляции субъектом учебной деятельности и воспитания социальных чувств отчётливо осознаётся ведущими психологами [6; 7 и др.]. В психологической науке и практике остро ощущается потребность в интегративном изучении процесса саморегуляции человеком деятельности и поведения, где рассматривались бы объективные и собственно психологические проявления в единстве.

Актуальность исследования обусловливается также тем, что в большинстве отечественных работ ведущая роль в развитии регуляции и саморегуляции поведения и деятельности отводится взрослому [3; 5 и др.]. Такая социальная детерминация, по высказыванию Е.А. Сергиенко [9], придаёт ребёнку (учащемуся) роль объекта воздействия, а не субъекта взаимодействия. Саморегуляция субъектом учебной деятельности формируется на основе сложного процесса субъект-субъектных взаимодействий. Однако заметим, что учебная деятельность, организуемая и направляемая учителями, педагогами, в своей основе не способствует развитию и проявлению саморегуляционного типа обучения.

© Зобков А.В., 2013.

Саморегуляционный тип обучения – это такой тип обучения, который контролируется и регулируется самим учащимся, позволяя ему осуществлять выход за пределы заданного педагогом учебного материала, проявлять самостоятельность и инициативность в решении учебных заданий, а также активное целеосуществление в условиях непосредственного взаимодействия с обучаемым и другими участниками обучения.

Саморегуляция как процесс реализации внутренней и внешней активности субъекта учебной деятельности направлен на управление поведением и деятельностью, на овладение собой. Процесс становления саморегуляции осуществляется по следующим взаимосвязанным уровням: а) порождению и развитию эмоциональной саморегуляции, характеризующей собой объективно-психологический уровень саморегуляции поведения и деятельности, б) порождению и развитию волевой саморегуляции, определяющей собственно-психологический уровень саморегуляции, в) порождению и развитию интеллектуально-поведенческой саморегуляции, характеризующей собой субъектный уровень саморегуляции.

На каждом уровне саморегуляции субъектом поведения и деятельности имеют место психические проявления эмоциональной, волевой, интеллектуальной направленности, однако доминирующую роль в регуляции поведения и деятельности на объективно-психологическом уровне играет эмоциональный компонент саморегуляция, на собственно-психологическом – волевой, на субъектном – интеллектуальный.

Эмоции в деятельности человека являются, с одной стороны, отражением внешних и внутренних (мотивационных и самооценочных) процессов, а с другой стороны, производя эмоциональную оценку мотивационно-самооценочных процессов, они корректируют их протекание. Признание за эмоциями функции коррекции [8 и др.] позволяет рассматривать их в качестве одного из регуляторов деятельности человека наряду с мотивационными и самооценочными процессами.

Собственно-психологический уровень произвольной регуляции связан с волевой регуляцией побуждения к действию, необходимость осуществления которого сознательно принята человеком, а средством изменения побуждения является изменение смысла действия. При этом смысл переживается как значение чего-то (события, действия), являясь при этом личностным, значимым для конкретного человека [1].

Интеллектуальные процессы, осуществляя анализ объективно-психологического и собственно-психологического уровней регуляции, способствуют переходу на субъектный уровень саморегуляции, связанный с самоконтролем поведения и деятельности и, если возникает необходимость, то и их коррекцией.

На первом, объективно-психологическом уровне саморегуляции происходит непосредственная саморегуляция внешних воздействий объективной действительности на человека, связанная с функционированием типологических свойств нервной системы и особенностей темперамента, в которой доминирующую роль в саморегуляции играет эмоциональный компонент. Это объясняется тем, что внешние раздражители, воздействуя, в первую очередь, на наши органы чувств, на эмоциональное поле сознания, вызывают ответную реакцию. Ответная поведенческая реакция человека на внешний раздражитель осуществляется в виде эмоциональной реакции (тревоги, уверенности – сомнений, страха, раздражения и т.п.), что фиксируется на объективно-психологическом уровне по психо-вегетативным проявлениям организма в виде учащения пульса, повышения артериального давления, покраснения или побледнения, по рече-мыслительным аспектам и другим реакциям.

Одним из важных средств саморегуляции поведения и деятельности в данном случае является интеллектуальная «пауза», необходимая для осмысления воздействия и последующей поведенческой реакции. Интеллектуальная «пауза» способствует нормализации эмоционального фона и приведению

организма в рабочее состояние, при котором поступившая информация может получить интеллектуальную обработку и подготовить учащегося к ответу (волевому проявлению). Такая «пауза» может затягиваться у представителей флегматического и меланхолического типа темперамента. При дополнительных воздействиях со стороны педагога на эмоциональное поле субъекта учебной деятельности (УД) у него возможны более выраженные затруднения в интеллектуальном и волевом плане. В учебной деятельности этот факт, как правило, не учитывается, что приводит к отчуждению определённой части учащихся от процесса УД. Можно предположить, что у представителей холерического и сангвинистического склада темперамента внешние эмоциональные воздействия интеллектуально обрабатываются быстрее, а порой минуют интеллектуальное поле сознания и действуют по принципу «некогда думать, действовать надо».

На объективно-психологическом уровне регуляции поведения и деятельности у субъектов УД, как правило, имеют место следующие поведенческие проявления: переступания с ноги на ногу, покручивание ручки, потирание мела, замедленность мыслительных и моторных действий, заикание и др.

Особенности темперамента, как следует из литературы (Б.А. Вяткин, В.А. Зобков, В.С. Мерлин, М.Р. Щукин и др.), принимают непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте, однако, начиная с подросткового возраста, их роль в регуляции поведения и деятельности снижается, уступая место прижизненно сформированным особенностям личности – мотивации и самооценке.

Можно говорить о том, что объективно-психологический уровень регуляции поведения и деятельности с определённого возрастного развития субъекта УД уступает доминирующую позицию собственно-психологическому уровню регуляции, при этом находясь с ним во взаимосвязи.

Под воздействием типологических свойств личности, внешних воздействий, которые преломляются через объективно-психологический уровень саморегуляции, формируется характерная для определённого субъекта УД самооценка. На внешнем уровне саморегуляции субъектом УД самооценка проявляется в процессах целеосуществления, которые реализуются через проявления эмоционально-волевых, коммуникативных, интеллектуальных, мотивационно-организационных черт личности, на внутреннем – в процессах целеполагания через оценку вероятности (уверенность – сомнения) достижнния цели, через посредство качеств личности. В самооценке субъекта УД тесно переплетаются интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы. Воля, волевые усилия субъекта выполняют организующую и направляющую функции, эмоции – динамическую, интеллект – смысловую функцию. Волевая функция проявляется в постановке цели действия, принятии решения и выполнения его, в настойчивости, что, конечно, связано с проявлениями эмоций уверенность – сомнения. Именно эмоции уверенность – сомнения показывают, принята ли субъектом цель действия на уровне её реализации или она обозначена только на вербальном уровне, где имеются внутренние сомнения в её реализации. Эмоции имеют место в проявлениях настойчивости в реализации цели действия, в процессе которой может быть изменён смысл действия.

Воля, проявляясь через волевые усилия, является ведущим регулятивным звеном на собственно-психологическом уровне саморегуляции субъектом УД. Волевые усилия – это особая активность во внутреннем плане сознания по мобилизации всех возможностей человека, которая непосредственно связана и существенно зависит от особенностей самооценки, эмоциональных переживаний уверенности – сомнений.

Формируя или коррегируя самооценку субъекта УД, мы в то же время оказываем существенное влияние на формирование или изменение не только личностного смысла действия, деятельности, но и формируем качественно новый тип саморегуляции по-

ведения и деятельности – субъектный тип саморегуляции. Субъектный тип саморегуляции, являясь высшим уровнем саморегуляции человеком поведения и деятельности, в своей основе опирается на интеллектуально-рефлексивные особенности субъекта УД, которые содержит в себе самооценочный компонент. На данном уровне саморегуляции, который является устойчивой характеристикой субъекта деятельности, создаются благоприятные условия для формирования новообразований субъекта УД.

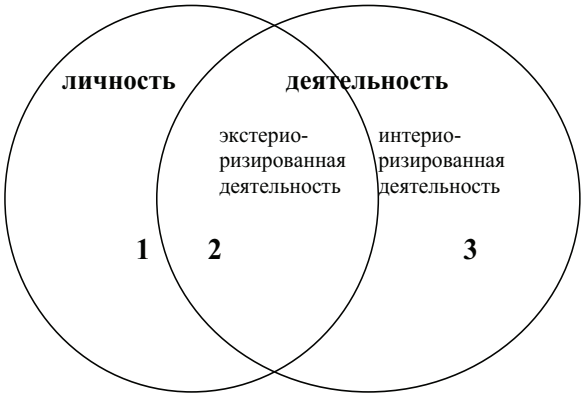

Рис. 1. Схема соотношения понятий личности, УД и саморегуляции

Для последующего подтверждения вышеизложенного и определения процедуры анализа и изучения феномена саморегуляции субъектом УД, рассмотрения системно-уровневой организации саморегуляции субъектом УД, следует, на наш взгляд, обратиться к круговым графическим моделям отношений между психологическими понятиями личности, саморегуляции и деятельности, подобным кругам Эйлера в формальной логике, расположение которых по отношению друг к другу символизирует характер отношений между понятиями.

При анализе этой схемы мы исходим из того, что деятельность – это особый вид активности, свойственный человеку и регулируемый личностью. Деятельность может выступать в двух формах – экстериоризированной (внешней) и интериоризированной (внутренней).

Сошлёмся на высказывание по этому поводу Б.Ф. Ломова: «Любая реальная актуальная деятельность имеет и внешнее, и внутреннее (внешний и внутренний планы или стороны), и они связаны между собой неразрывно. Любое внешнее действие опосредствуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс так или иначе проявляется вовне. Вместе с тем под влиянием внешнего изменяется и внутреннее. Задача психологии заключается не в том, чтобы, изучая “внешнюю сторону” деятельности, раскрыть “внутреннюю сторону”, а чтобы точнее понять реальную роль психики в деятельности.

Структура деятельности, любой деятельности, едина: она включает и внешнее, и внутреннее. При этом в разных видах деятельности внешнее и внутреннее сочетаются специфическим образом. Важнейшей задачей психологии в их изучении является разработка такой теории, которая раскрывала бы эти “внешнее” и “внутреннее” в единой структуре, а также изучение тех специфических способов интеграции психических процессов, которые свойственны разным видам человеческой деятельности. «... Признание единства структуры деятельности, по крайней мере, требует рассматривать интериоризацию в единстве с экстериоризацией» [4, с. 212].

Структура саморегуляции УД должна строиться с учётом как внутренних, так и внешних проявлений. Внешние проявления саморегуляции деятельности, то есть состав тех действий, операций, которые человек выполняет, характеризующие в целом процесс целеосуществления, подчинены непосредственному влиянию внутренних (личностных) компонентов саморегуляции деятельности. При нарушении саморегуляции деятельности во внешнем плане причины нарушения следует искать во внутреннем плане саморегуляции деятельности. В целом саморегуляция субъектом УД должна образовывать такую систему, в которой внутренние компоненты саморегуляции деятельности задают импульс активности внешним

проявлениям, итогом которого будет продуктивность УД.

Саморегуляция деятельности представлена и может изучаться через посредство диагностики и анализа объективно-психологических проявлений (показателей, элементов), объединённых по сходству их проявлений в компоненты, характеризующие учащегося с разных сторон: мотивационно-организационный (ответственность, организованность и др.), интеллектуально-волевой (познавательная активность, самостоятельность, инициативность и др.), эмоционально-волевой (настойчивость, уверенность и др.), коммуникативный (общительность, эмпатия и др.).

Собственно-психологический компонентный состав саморегуляции представлен мотивацией, самооценкой, совокупностью качеств личности, характеризующих её с различных сторон.

Количественный и качественный анализ компонентов саморегуляции и входящих в их состав элементов (показателей) на объективно-психологическом и собственно-психологическом уровнях дадут информацию о субъектном уровне саморегуляции УД как целостном образовании, обеспечивающем взаимосвязь личности с деятельностью.

Выше приведённая схема символизирует следующее:

– личность, кроме учебной деятельности, включена и в другие виды общественно полезной деятельности, общественных отношений, которые способствуют становлению ядерных образований личности: мотивации и самооценки, качеств личности, непосредственно участвующих в саморегуляции УД (сектор 1, рис. 1);

– личность включена в УД экстериоризированными формами поведения, которые представляют собой объективно-психологический уровень саморегуляции деятельности (сектор 2);

– экстериоризированные формы поведения являются внешне наблюдаемым содержанием личности, проявляются также и в других видах жизнедеятельности человека, в которые она непосредственно включёна (сектор 2).

– экстериоризированные формы поведения входят в состав деятельности как внешне наблюдаемые черты личности, а в состав личности как её качества (сектор 2);

– интериоризированная деятельность обращена на различные формы отражения действительности, которые способствуют становлению ядерных образований личности: мотивации и самооценки (сектор 3);

– интериоризированная деятельность своими ядерными образованиями включена в экстериоризированную деятельность, образуя интегрированный (субъектный) уровень регуляции деятельности (сектор 2).

Из сказанного следует, что саморегуляция субъектом УД – это целостное системно-структурное субъектное образование, имеющее свои содержательные особенности на объективно-психологическом, собственно-психологическом и субъектном уровнях анализа деятельности.

Используя термин «саморегуляция УД», мы подчёркиваем осознанный, произвольный уровень регуляции содержания УД, который зарождается и развивается на основе адекватной самооценки. Самооценка как внутренний личностный план целостной регуляции действия, интегрирует в себе процессы целеполагания, выражающиеся в соотношении возможностей субъекта, целью действия и условиями достижения цели, эмоциональные переживания вероятности (уверенность – сомнения) её достижения, оценку достигнутого результата, (удовретворённость/неудовлетворённость).

Таким образом, в качестве системообразующего компонента саморегуляции субъектом УД мы можем рассматривать не деятельность, а самооценку, формируемую и проявляемую в процессе деятельности.

Следует отметить, что саморегуляция субъектом УД зависит не только от разноуровневых особенностей личности, но и от внешних ситуационных условий и требований деятельности, в которые личность непосредственно включена. Внешние условия,

социальная среда, в которую непосредственно включён учащийся, также активно влияют на формирование внутреннего «ядра» личности: мотивации и самооценки, обеспечивающих саморегуляцию деятельности. Мы отдаём себе отчёт в том, что социальная среда, и в первую очередь семейные обстоятельства, задают первоначальную форму и содержание внутренних основ личности, что будет накладывать отпечаток на формирование и проявление в онтогенезе особенностей саморегуляции ребёнком, учащимся деятельности. Однако считаем, что УД, в которую непосредственно включён учащийся на протяжении длительного времени, выступает основным социальным фактором, формирующим личность и систему саморегуляции деятельности. Эта система, как указывалось выше, может быть диагностирована и изучена на нескольких уровнях анализа деятельности, что и обусловливает поликомпонентность саморегуляции деятельности. Выделение психологических компонентов саморегуляции деятельности на каждом уровне анализа деятельности с учётом возрастных особенностей учащихся выступает важной как практической, так и теоретической проблемой.

Современная социальная действительность требует воспитания социально сознательной молодежи, способной самостоятельно ставить адекватные задачи и идти успешно к их разрешению, осознавать свою ответственность за результаты своей деятельности. Социальная сознательная активность свойственна субъекту УД. Субъект – это самостоятельный и инициативный в целеполагании и целеосуществлении человек, сознательно и ответственно выбирающий способы своих действий, человек, обладающий самоорганизацией и саморегуляцией пространства своей жизнедеятельности.

Саморегуляция субъектом УД – психологическое образование, оказывающее существенное влияние на продуктивность учебной деятельности, а следовательно, и на качество обучения. Продуктом саморегуляции УД является учащийся, стремящийся к акмерезультату в УД, обогащенный новыми знаниями и способами действий.

При рассмотрении субъекта УД мы опираемся на следующие основные положения:

1) единства интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационно-организационных и коммуникативных компонентов психической организации на объективно-психологическом уровне анализа деятельности;

2) единства мотивационных, целевых, самооценочных компонентов психической организации, проявляемых на личностном уровне анализа деятельности;

3) субъект как носитель психического реализует интегративное взаимодействие данных компонентов, проявляемых на интегративном уровне анализа деятельности;

4) структурная организация компонентов саморегуляции будет обладать своей спецификой на каждом этапе обучения субъекта УД в школе и вузе, начиная с подросткового возраста, достигая своего акмеуровня в юношеском возрасте [10].

Таким образом, саморегуляция субъектом УД рассматривается как единая система, включающая три уровня регуляции, имеющих свои субсистемы регуляции.

Субъектная характеристика определяется уровнем развития учащегося как субъекта, отражая степень интегрированности всех поликомпонентов.

Считаем, что исследовательский подход, в котором предпринимается попытка раскрыть структуру саморегуляции с позиций объективно-психологического, собственно-психологического и субъектного уровней, где все составляющие саморегуляции деятельности представлены в единстве, является существенным дополнением к работам, изучающим проблему структурной организации саморегуляции человеком деятельности.

Анализ теоретической и практикоориентированной литературы по проблеме УД показывает, что, с одной стороны, проведены разносторонние исследования и получены обширные результаты. С другой стороны, из

этого анализа следует, что проблема саморегуляции субъектом УД требует дальнейшей разработки. Так, нуждается в дальнейшем изучении проблема структурной организации и содержания психологических компонентов саморегуляции субъектом УД на разных этапах подросткового и юношеского возраста.

На каждом возрастном этапе психического и личностного развития субъекта УД выделяются акмекомпоненты и элементы, характеризующие объективно-психологический, субъективно-психологический и субъектный уровни саморегуляции деятельности, определяющие своеобразие саморегуляции и направленность на формирование всё более осознанной и действенной саморегуляции, превращения её в свойство субъекта УД.

При многообразии и многоликости саморегуляции субъектами УД возникает самостоятельная задача их типологизации и поиска для этого обобщающих критериев.

Ниже сформулируем методологические принципы, положенные в основу нашего исследования.

1. Принцип акмеологического подхода в обучении и воспитании. В каждом учащемся следует видеть саморазвивающуюся личность, ориентированную на акмедостижения в УД, на саморегуляцию деятельности. Это требует развития личностных компонентов саморегуляции, что не может быть достигнуто без постоянного самосовершенствования как в области содержания учебного предмета и методики его преподавания, так и в области психологии развития, акмеологии и педагогической психологии.

2. Принцип самопознания. Самопознание – начальный этап саморегуляции поведения и деятельности, ориентирующий учащегося на осознание собственной индивидуальности, свободы и ответственности за саморазвитие.

3. Принцип саморегуляции учебной деятельности. Обучение учащихся, начиная с подросткового возраста, должно опираться на личностные компоненты саморегуляции субъектом УД. Саморегуляция субъекта УД – ведущее личностное образование, оказывающее существенное влияние на акмедостижения в УД, на её продуктивность, на качество обучения.

4. Принцип возрастного развития саморегуляции субъектом УД. Саморегуляция деятельности, осуществляемая учащимся в соответствии с возрастными особенностями, имеет свои закономерности развития и функционирования, обеспечивая индивидуально-субъектное развитие.

5. Принцип гуманизации образовательного процесса. Субъект УД формируется только в системе субъект-субъектного обучения, он должен быть равноправным участником образовательного процесса. Субъект-субъектное обучение требует со стороны учителя-педагога ориентирования на гуманизацию образовательного процесса, на содержательную сторону обучения, на акмеразвитие учащегося и учителя-педагога.

6. Принцип профессиональной компетентности преподавателя. Компетентный преподаватель – это преподаватель, который владеет приемами диагностики и анализа сформированности личностных компонентов саморегуляции субъектом УД, который может дать оценку тому, как учится отдельный учащийся и класс в целом, как выполняет на уроке свои функции отдельный учащийся и класс в целом.

7. Принцип типологизации саморегуляции субъектом УД. Типологизация саморегуляции субъектом УД как самостоятельная задача обобщающих критериев саморегуляции позволяет в условиях школьного и вузовского обучения осуществлять дифференцированный подход, повышая тем самым качество обучения субъектов УД.

8. Принцип системно-субъектного подхода и комплексности исследования. Данный принцип, реализуемый в исследовании, позволяет осуществлять целенаправленное исследование по изучению и в последующем формированию субъекта УД.

Обобщая данные, представленные в литературе по проблеме структуры УД, регуляции и саморегуляции деятельности,

мы на теоретическом уровне выделили следующие основные структурные компоненты саморегуляции субъектом УД: диагностико-планирующий, мотивационный, самооценочно-рефлексивный, операционально-исполнительный, контрольно-самоконтрольный, результативный и утверждающе-самокоррекционный.

На основании теоретического анализа научной, научно-практической литературы по проблеме саморегуляции субъектом деятельности была разработана теоретическая поликомпонентная модель саморегуляции субъектом УД (рис. 2).

Основным принципом формирования модели учебной деятельности является принцип системности комплексности, т.е. компоненты деятельности объединяются в систему. В качестве основных компонентов, входящих в структуру модели саморегуляции субъектом УД и определяющих развитие и функционирование саморегуляции субъектом УД, мы опирались на следующие «векторы»: диагностика – коррекция, цель – результат, мотивация – самооценка, качества – черты личности, контроль – самоконтроль. Выделение этих функциональных компонентов саморегуляции субъектом УД носит условный характер, так

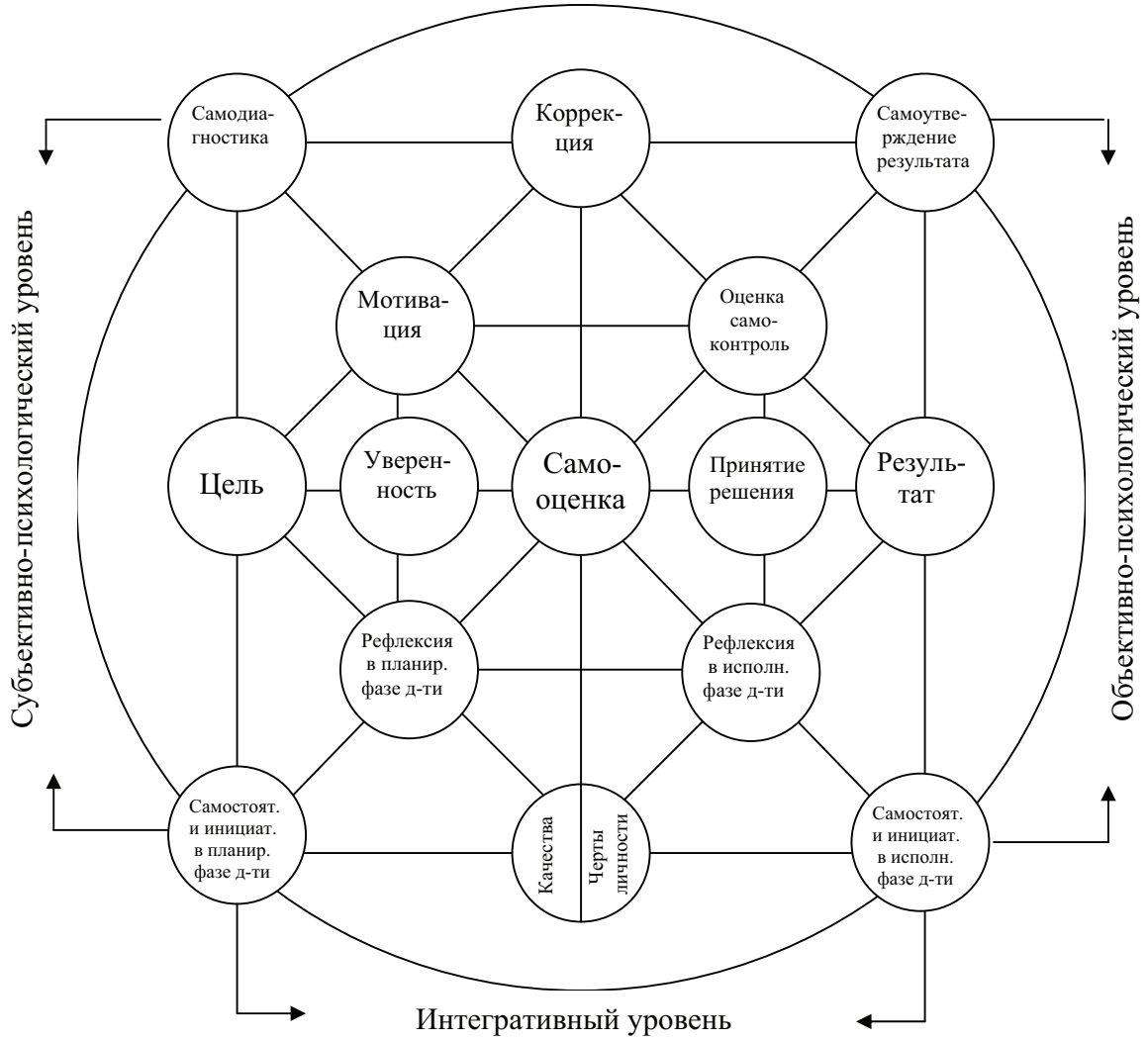

Рис. 2. Теоретическая поликомпонентная структурная модель саморегуляции субъектом УД

как они теснейшим образом взаимосвязаны. Системность предполагает анализ компонентов, характеризующих диалектическое единство внешних и внутренних условий учебной деятельности и средств ее осуществления.

Теоретическая акмеологическая поликомпонентная модель саморегуляции УД позволит раскрыть содержательно-структурную организацию саморегуляции УД, а также повысить эффективность образовательного процесса, итогом чего является эффективность и надёжность УД.

Анализ реальных способов построения общей концептуальной модели процесса саморегуляции деятельности показывает, что наиболее адекватным для решения данной задачи является системно-функциональный подход к анализу структуры регуляторных процессов. Это означает, что процесс саморегуляции должен быть отражен как целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных компонентов, основанием для выделения которых (по принципу необходимости и достаточности) являются присущие им специфические регуляторные функции.

Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции [2]. По механизму своей реализации все регуляторные звенья являются психическими, имеют специфический регуляторный состав и направлены на обеспечение регуляторной функции в процессе УД.

Саморегуляция в качестве собственно регуляторного процесса является преодолением субъектом информационной неопределенности в каждом отдельном звене при их информационном согласовании. Процесс саморегуляции как система функциональных звеньев обеспечивает создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей (как до начала действий, так и в ходе их реализации) его исполнительскую активность.

Модель функциональной структуры процессов саморегуляции позволяет анализировать реальную обеспеченность отдельных функциональных звеньев и процесса в целом; рассматривать любой вовлеченный в целенаправленную активность психический феномен в его соотнесенности с конкретным регуляторным звеном, оценивать его причастность к обеспечению определенной функции, т.е. выявлять его конкретное место и роль в целостном регуляторном процессе, в режимном механизме саморегуляции.

Определяя значение нормативной модели саморегуляции как концептуального инструмента психологических исследований, следует отметить, что она открывает существенные дополнительные возможности в решении широкого круга многообразных (в том числе традиционных) задач, связанных с общей проблемой исследования и анализа человека как субъекта произвольной целенаправленной активности, с развитием, формированием субъектных качеств, с их проявлением в разных сферах жизнедеятельности человека.

Модель саморегуляции субъектом УД позволяет в дальнейшем осуществлять анализ собственно регуляторных особенностей, присущих отдельным индивидам в УД и связанных с этим специфических трудностей в их осуществлении; обнаруживается необходимость специальной диагностики развития полноценной структуры регуляторных процессов как уровня субъектного развития; возникают собственно «регуляторные» аспекты исследования таких субъектных характеристик, как самостятельность и инициативность, контроль и самоконтроль и др.

Структурно полноценный регуляторный процесс в наибольшей мере обеспечивает (при прочих равных условиях) успешное достижение принятой субъектом цели. Любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности субъекта УД.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1998. – 142 с.
2. Карпов А.В. Психология групповых решений. – М., 2000. – 531 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980. – 256 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1999. – 350 с.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М., 2001. – 191 с.
6. Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения: материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской / Под. ред. Е.Д. Божович. – М., 2005. – 192 с.
7. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М., 1986. – 77 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940. – 596 с.
9. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалёва Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. –М., 2010. – 352 с.
10. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников» Вестник МГОУ «Психологические науки» №1. – 2012. – С. 60–66.

РАЗДЕЛ II
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316:37

Розенова М.И.
Московский государственный областной университет

ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ ФИЗИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

M. Rozenova
Moscow State Regional University

HUMAN INTERACTION THROUGH THE CONTEXT OF PHYSICAL SPACE

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы пространственного взаимодействия людей, при этом наблюдения проводились не только за соотечественниками автора, но и за представителями других культур. Выдвигается предположение о роли пространства и пространственного взаимодействия как контекста, фактора и результата социализации личности. Предлагаются неординарные исследовательские ракурсы изучения проблемы. Приводятся результаты первичных исследований и показывается практическая применимость разработки предлагаемой тематики.

Ключевые слова: пространство, пространственная ориентировка, пространственное поведение, пространство отношений, наблюдение, исследования, применение результатов, социальное формирование и коррекция, дистанция, зонирование пространства.

Abstract. The article studies the problem of spatial interaction of people. The author examined not only her compatriots' behavior but other cultures representatives' behavior. The assumption is made that space and spatial interaction become a context, a factor and a result of a person's socialization. Uncommon approaches to studying the problem are offered. The article shows both the results of initial studies and practical applicability of further elaborating of the problem offered.

Key words: space, spatial orientation, spatial behavior, space of relations, observation , researches, application of results, social formation and correction, distance, space zoning.

Применение пространственной категории к анализу человеческого бытия, человеческих отношений и взаимодействий встречается не только в психологической науке, но и ряде других научных направлений (педагогике, социологии и пр.). Это является естественным, поскольку жизнеосуществление человека происходит не только в реальном физическом пространстве, но и в пространствах менее объективных и очевидных (психологическое пространство, личностное пространство виртуальное пространство, пространство отношений и т. п.).

Однако применение понятия пространства часто носит несколько «фигуральный» характер: есть достаточное количество работ, использующих терминологию в стиле: «простран-

© Розенова М.И., 2013.

ство человеческих отношений», «пространство личности», «внутреннее пространство», «пространство социального воспитания и социализации», «социальное пространство отношений» и т.п., где речь идет скорее не о пространственных, а более обобщенно-психологических явлениях, феноменах, их компонентах, участниках и т.п. [3; 4]. Часть исследовательских работ посвящена изучению параметров реального пространства – работы по исследованию общения, дистанции общения и взаимодействия людей (вся литература по невербальной коммуникации [5; 9]). Это все правомерно и, безусловно, интересно и актуально.

Но есть ряд нерешенных и даже неподнимаемых вопросов, которые относятся к источникам интегративной способности человека ориентироваться в *социально-физическом пространстве*. Психология совместно с другими близкими науками (психофизиологией, физиологией, биологией, биомеханикой, психофизикой и др.) имеет довольно четкие представления о том, как именно формируется чувство пространства, пространственное отражение и восприятие, механизмы пространственной ориентировки и движения [1; 2; 6; 8; 10]. Но все эти знания касаются общих, универсальных для любого человека (любой нации, цвета кожи, мировоззрения и т.п.) биопсихических основ нашего пространственного поведения или форм нарушения такого поведения. Что же касается *индивидуально-личностной* составляющей пространственной социально-физической ориентировки человека, то здесь есть широкий простор для совершенно разнообразных исследований.

Например, есть ли у нас ответ на такой вопрос: «Почему, когда мы находимся в общественном транспорте или любом другом общественном месте в России, мы неизбежно подвергаемся нелепым и совершенно необязательным столкновениям, задеваниям, касаниям и т.п. и почему такое практически не происходит, когда мы находимся на территории других стран? Ведь там проживают такие же Homo sapiens, с формально такими же биолого-физиологическими механизмами освоения пространства и формирования пространственной ориентировки в мире». Речь не идет о том, чтобы очернить некий отечественный опыт и данность, но прежде всего, есть желание и даже необходимость разобраться в этом, только на первый взгляд кажущемся несущественном, вопросе. Существенность данной проблематики задается фактом того, что пространственное поведение и взаимодействие людей – это первооснова формирования социальных норм. Этому следует посвятить отдельную работу, потому речь о пространстве как источнике социальной нормативности пойдет в другой статье.

Вернемся к рассматриваемому примеру о проблеме социально-физического пространственного поведения. Не хотелось бы в данном вопросе ограничиваться традиционной культурно-воспитательной парадигмой, которая заставит нас констатировать неоднократно фиксируемую истину об общей и бытовой малокультурности современных россиян, которая имеет сложную «корневую систему», уходящую своими основаниями в далекие постреволюционные и даже, возможно, в еще более давние времена. Хотя нет пока исследований, посвященных описанию пространственного социально-физического поведения людей в Древней Руси или дореволюционной России.

Речь идет о научных основах понимания личностно-пространственного поведения людей и формировании личностно-пространственных стратегий, которые, скорее всего, обусловлены сочетанием сознательно-бессознательных, биолого-психических и, возможно, эволюционно-генетических компонентов.

Есть еще одно вводное и немаловажное замечание: в практике научного анализа существуют два почти неразделимых понятия: «пространство» и «время», неразделимость которых обусловлена признанием того, что феномены мира существуют в пространственно-временном континууме, заданном базовыми свойствами материи [7; 8]. Акцен-

тирование и анализ только пространственных характеристик и пространственного контекста является некой условностью, позволяющей подробно изучать некие аспекты феноменальной реальности, чтобы впоследствии могла оформиться более четкая картина понимания объективного и субъективного мира в совокупности своих свойств.

Начав исследование пространства человеческого взаимодействия и его основ, мы неизбежно придем к необходимости рассмотрения пространства отношений, но уже на более высоком и обоснованном уровне понимания. Но здесь опять следует сделать важную оговорку по поводу того, что вряд ли в реальности мы можем отделить пространство взаимодействия и пространство отношений. Когда ребенок приходит в мир, то он автоматически попадает и в пространство реального взаимодействия (его кладут на тело матери, берут на руки, потом кладут в кроватку-коляску, приближают, отдаляют и т.д. и т.п.), и в пространство отношений (на него смотрят, ему улыбаются, передавая радость-восторг от его появления (или нечто, как мы знаем в ряде случаев, иное), с ним разговаривают, выражают свое отношение к нему, ожидания и т.п.). Все компоненты обоих пространств выступают неотъемлемым контекстом (или, можно сказать формирующим фоном) развития человека в биолого-физиологическом и психо-психологичеком плане.

В этом начальном этапе онтогенеза определенные системы и паттерны пространственного взаимодействия и пространственно-отношенческого поведения других каким-то образом формируют (или являются детерминантами формирования) как целостно-универсальных, так и индивидуально-частных основ ориентировки человека в социально-физическом пространстве. Но вот какие именно это компоненты и паттерны пространственного контекста взаимодействий и отношений – это вопрос перспективных и очень тонких психологических и психофизических исследований. Если мы получим ответы хотя бы на часть поставленных вопросов, окажется вполне реальным, например, сделать формирование тех же культурных норм более легким и эффективным, что неизбежным следствием будет иметь снижение агрессивности, облегчение социализации человека и укрепление позитивной социальности на уровне всего общества, поскольку, как известно, культура и культурная норма – лучшая защита человека от человека: «свобода моего кулака заканчивается там, где начинается свобода твоего носа». И это далеко не весь перечень возможных перспектив понимания основ влияния пространства взаимодействия и пространства отношений на формирование личности и использование ею реального пространства собственной активности в физическом, социально-физическом и психологическом аспектах.

Возможность создания интегрированных (психолого-культурологических) обучающих и коррекционных программ, ориентированных на развитие и укрепление адекватности пространственного поведения и взаимодействия, – немаловажный аспект социального развития и защиты общества, учитывая общую напряженную ситуацию практически во всех социальных сферах (начиная от ситуаций на дороге и в общественном транспорте и заканчивая протестными акциями больших групп населения), наличествующих в силу многочисленности нерешенных социально-экономических задач.

Некоторые исследовательские данные.

В данной части работы мы обращаемся к наблюдениям реальных пространственных взаимодействий людей в сравнительной характеристике пространственного поведения субъектов отечественной и западной культур.

Как известно, метод наблюдения в его вариативности форм в психологии никто не отменял, хотя он и оказался сильно смикшированным в результате повального увлечения экспериментами и почти математической эмпирикой.

Наблюдение проводится автором на регулярной основе с различными (количествен-

ными и качественными) формами фиксации результатов.

Приводимые ниже обобщенные исследовательские выкладки касаются использования личного, персонального и социального пространства, в классической дифференциации, приводимой А. Пизом в своей известной книге: «Язык жестов» и многих других изданиях, касающихся невербального поведения людей[1] [9].

Итак, какие первичные закономерности удалось выявить в ходе наблюдения за тем, как ведут себя люди из разных культур в ситуации социального взаимодействия (в общественном транспорте, общественных местах). Ниже приводимые обобщения касаются выборки соотечественников:

1. а) имеет место стремление занимать больше пространства, не соотносимое с реальной потребностью, пространственной необходимостью и требованиями ситуации (на скамейку метро часто садятся с желанием поставить рядом с собой сумку, в то время как на этом месте может находиться другой пассажир (это не столь распространено, но отмечается в общественных местах при регулярном наблюдении с периодичностью 1-2 раза в неделю)); б) тенденция занимать более вальяжную позу на скамейке или совмещенных креслах, что приводит к занятию большего, чем необходимо для нормального сидения, пространства и затруднению посадки другого человека (в частности, в общественном транспорте к этому можно отнести широкую постановку ног во время сидения (данная особенность замечена на мужской выборке).

2. Имеет место стремление занимать «актуальные» места, которые с большой вероятностью будут необходимо использоваться другими людьми. К этому относится непреодолимая привычка соотечественников становиться в проходе дверей, через которые идет поток других «себе подобных» (с вероятностной целью, например: обдумать мысль, наметить маршрут, позвонить другу, при этом долго ища его номер телефона, или пообщаться с приятелем или знакомым и т.п.). Следствием названного стремления бывает не только замешательство, непредвиденная остановка, «живой затор» всех проходящих, но и ругань, конфликты и даже потасовки, которые нам так «необходимы» в нашей и без того интересной и насыщенной проблемами жизни. Автор был свидетелем такой совершенно комичной ситуации, когда в процессе переезда людей на новое место жительства (в другой дом), во время разгрузки машины и постоянного перемещения людей и грузов в подъезд, в дверном проеме этого подъезда остановилось два человека, начав вести между собой какую-то длительную беседу, и люди, которые заносили вещи, постоянно были вынуждены протискиваться сквозь говорящих, потому что тем даже не приходило в голову переместиться для разговоров в другое место, коих было в избытке рядом с подъездом. Ситуация продолжалась до тех пор, пока кто-то из «разгружающих» не выдержал и не обратил внимание общающихся на данную ситуацию и не попросил их отойти. К счастью, просьба была сформулирована в достаточно вежливой форме и удалось избежать конфликта или чего-то подобного.

3. Имеет место тенденция обязательности «толкания», «задевания», «ударения», «касания» и т.п. действий (по А.Н. Леонтьеву, проводимых безусловно, на уровне операций) по отношению к рядом (и даже к далеко не рядом) стоящим (сидящим) индивидуумам. Количественный анализ данных личного наблюдения, фиксируемого ежедневно в течение недели, показал, что количество «задеваний» (обобщенно назовем так все формы незапланированных прикосновений) составляет от 6-8 до 12-20 в день в зависимости от продолжительности пребывания в общественных местах. Причем, речь идет не только о «задеваниях», связанных с объективной нехваткой пространства (плотность пассажиропотока в общественном транспорте в

[1] Распределение пространства вокруг человека дифференцировано на: интимную зону (до 45 см), личностную зону (от 45 см до 1,20 м), персональную зону (от 1,20 м до 3 м) и социальную зону (свыше 3-х м).

часы «пик»), но и о тех, которые осуществляются и при наличии достаточного количества пространства, при котором столкновение не обязательно. Даже в местах отсутствия скопления людей наши соотечественники умудряются «шваркнуть», «задеть», «коснуться», «наступить» и т.п. друг другу «из любой позиции».

Сравнительный анализ подобного наблюдения, проводимого в других странах, показывает большие различия: при прицельном наблюдении и подсчете аналогичных «историй» количество «задеваний» варьировало от 0 до 1 вне зависимости от времени, проведенного в общественных местах.

В качестве иллюстративного примера можно привести следующее авторское наблюдение, которое состоялось за рубежом и касается ситуации, когда на двух небольших по размеру и рядом (и плотно) расположенных креслах в маршрутном такси оказался автор настоящей статьи и подвыпивший молодой итальянец, который был инициатором-лидером безудержно экспрессивного, разбавляемого активной жестикуляцией разговора со своими приятелями, разместившимися в том же такси. Парадоксальность (с позиции отечественного менталитета и опыта) ситуации заключалась в том, что, вертясь, как юла, активно разговаривая и жестикулируя, этот итальянец умудрился (имея по состоянию явные основания для раскоординации моторики) ни разу (!) не задеть очень близко сидящего пассажира-соседа. В аналогичной ситуации (по общему состоянию и разговорной, а также статусно-ситуативной активности – захват лидерства) оказавшийся рядом соотечественник наверняка многократно задел бы соседа (локтями, ногами, спиной, головой и т.п.), хотя, возможно, впоследствии и принес бы массу извинений за причиненное неудобство.

О чем говорят эти факты, кроме констатации высокой степени пространственного бескультурья с точки зрения общекультурной парадигмы? Эти факты заставляют сформулировать много вопросов: «Каким образом построено наше воспитание, что мы абсолютно не чувствительны в отношении пространственного взаимодействия, с которого, возможно, и начинается формирование общекультурных базовых нормативов поведения человека среди других?»; «Что в структурах нашей ориентировки (общепространственной, пространственно-личностной, личностно-социальной), объективного и социального восприятия, моторной активности, построения сложных движений, оценки ситуации и последующем принятии решения о выборе траектории и т.п. не так, из-за чего мы совершенно не способны удерживать себя в рамках личного и персонального пространства, но все время стремимся перейти грань пространства чужого, невзирая на риск получить неприятные, негативные оценки или даже риск пострадать от другого, если тот окажется сильнее или ловчее нас или захочет отомстить, или просто проучить нас за вторжение на “его территорию”?»; «Почему в нас не развито это совершенно очевидное чувство своего и не своего пространства? Когда и как, на каком этапе онтогенеза мы умудряемся блокировать данную способность или предрасположенность к ней, и какие факторы это детерминируют?».

В перечисленных тенденциях, возможно, кроется еще один большой парадокс, потому как по наиболее обоснованной версии формирования личной дистанции, ее размерность зависит от величины пространства, в котором мы проживаем: много места – большие индивидуально-личностные дистанции, мало места – маленькие личностные территории (избитые примеры пространственного поведения при общении жителей Японии). Что именно, какие параметры стоят за влиянием территории и ее размерности на формирование пространственных дистанций и пространственного поведения? Ведь о России нельзя сказать, что она обделена территориями на всех уровнях. Можно предположить, что большую значимость имеют не целостные территориальные возможности места жительства (широкие проспекты, большие улицы, большие расстояния и т.п.),

а именно территориальные характеристики микропространства: того места, где и в какой обстановке с точки зрения метража жилплощади растет ребенок. Тогда минимизация личного пространства россиян и их потенциал к нарушению «чужой территории» может быть объясним со стороны характерных условий проживания: небольшие территориальные метры коммуналки, малогабаритного жилья и т.п.). Но в этом нет полноты объяснения, поскольку, например, жители Севера (чукчи, ханты, манси и др.) также проживают на малой микротерритории (небольшое пространство чума и т.п. жилья), но однозначно являются носителями значительных по размерности личностных и персональных пространств [9]. Таким образом, мы затронули еще одни аспект необходимых серьезных исследований в отношении пространства и пространственного поведения людей.

К моменту опубликования статьи нами завершено еще одно исследование, касающееся пространственного поведения людей в общественных местах. С результатами данного исследования читатель будет ознакомлен в ближайшее время.

Таким образом, в настоящей работе автором затронуты источники и сформулирован ряд исследовательских направлений в изучении проблемы пространственного взаимодействия субъектов и пространства человеческих отношений, не на уровне социально-культурологической парадигмы, а на более глубоких уровнях формирования психического отражения пространственно-социальной и психологической реальности. Выявлены некоторые тенденции пространственной социально-физической ориентировки и поведения людей в разных культурах. Показана перспективная актуальность и значимость данного исследовательского направления применительно к научным и практическим задачам общественной жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Под ред А.В. Либина. – М., 2000. – 685 с.
2. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия : Учеб. пособие. – М., 1973. – 247 с.
3. Иванова Н.В. Теория и практика построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении. Дис. ...д-ра пед. наук. – Киров, 2004. – 390 с.
4. Калинаускас И. Пространство отношений // Пространство и субъект. – 2000. – Т. 4. – № 1-2. – С. 11-26.
5. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов, 1986. – 84 с.
6. Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства. – М., 1981. – 224 с.
7. Маклаков А.Д. Общая психология. – СПб., 2010. – 592 с.
8. Найсер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / пер с англ.; под общ ред Б.М. Величковского. – М., 1981. – 232 с.
9. Пиз А. Новый язык телодвижений. – М., 2010. – 416 с.
10. Рок И. Экспериментальные исследования проблемы врожденного и приобретенного в восприятии // Интернет-ресурс: psychologiya.com.ua/eksperimentalnaya-psixologiya (25.05.2013).

УДК 159.9:34

Бершедова Л.И.
Московский городской педагогический университет

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СУДЕЙ: СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

L. Bershedova
Moscow City Pedagogical University

CORPORATE CULTURE OF JUDGES: PSYCHOLOGICAL AND SYSTEMATIC ANALYSIS

Аннотация. Статья посвящена исследованию корпоративной культуры судей, её сущностных особенностей, содержательных оснований и психологических показателей ее развития. По мере приобретения профессионального опыта психологическое содержание позиции судей интенсивно развивается и переходит на более высокие уровни функционирования, возрастает целостность и интегрированность их субъективных и объективных показателей, углубляется осмысление личностного содержания, расширяется ценностно-смысловой аспект деятельности. Результаты исследования позволяют нам сделать вывод о том, что существенным фактором формирования корпоративной культуры судей является решение исходных задач развития на каждом этапе личностно-профессионального развития судей.

Ключевые слова: корпоративная культура, корпоративная культура судей, судейская позиция, личностно-профессиональное развитие, психологические показатели.

Abstract. This article is devoted to the investigation of judges' corporate culture, its essential features, substantive grounds and psychological signs of development. It is stated that while gaining professional experience the psychological content of judges' stand is developing intensively and starts functioning at higher levels. Besides, the integrity and integratedness of their subjective and objective psychological measurements increase, the comprehension of personal content becomes deeper, the value-semantic aspect of their activities expands. The study results allow us to make a conclusion that solving basic tasks of development at every stage of judges' personal and professional development is an essential factor of forming judges corporative culture.

Key words: corporate culture, judges' corporate culture, judge's stand, personal and professional development, psychological measurement.

Процессы судебной реформы в значительной степени преобразили современную социальную ситуацию развития системы правосудия в направлении гуманизации её ценностно-смысловых ориентаций, целей, форм и методов, в основе которых утверждается ценностное отношение к человеку, его правам и свободам. Сближение гуманитарной, с одной стороны, и нормативной составляющих правосудия, с другой, обозначили новый этап, в ходе которого его культурные основы приобретают институциональную норму, преобразуя, таким образом, социально-психологические и ценностные основания интегративного единства профессионального сообщества судей. В научном измерении это актуализирует постановку проблемы формирования эффективной корпоративной культуры судей. Принципиальная важность изучения этого вопроса определяется еще и тем, что «корпоративизм» судей в современных общественных оценках трактуется чаще всего в негативистском аспекте, в первую очередь как отход от нравственных норм, искажение профессиональных ценностей, проявление коррупции. Стихийность и непредсказуемость как особенности корпоративной культуры судей и их личностной идентичности с культурно-ценностным содержанием своей профессиональной среды в целом выступают существенным препятствием на пути осуществления справедливого правосудия. Психологическое осмысление данной пробле-

© Бершедова Л.И., 2013.

мы включает три исходных аспекта: это выделение феноменологических особенностей корпоративной культуры, определение ее содержательно-смысловых характеристик в системе правосудия и выявление психологических показателей развития. Рассмотрим эти вопросы в обозначенной логике.

Общая ориентация исследователей в понимании феномена корпоративной культуры связана с признанием ее фактором инновационных культурных преобразований в сфере социальных, профессиональных и деловых отношений организации. В многочисленных исследованиях проблема корпоративной культуры рассматривается с позиций ее сущности и функций, особенностей функционирования и действенности, специфических закономерностей развития и формирования и раскрывается в следующих особенностях.

Культура, по определению В.П. Зинченко, едина, универсальна, интегральна [3]. Целостность культуры находит свое выражение в присущих ей универсальных признаках и элементах. Важнейшим признаком культуры является ее «всепроникающий» характер, непременное включение во все сферы жизни общества и личности. Поэтому культура выступает как системное качество: имманентная качественная сторона характеристики социальной жизни. В корпоративной культуре с этих позиций находят свое специфическое выражение все основные признаки и элементы культуры общества – представления, символы, ценности, идеалы, нормы, образцы поведения и т.д. С другой стороны, корпоративная культура выступает самостоятельным и неповторимым социально-психологическим феноменом, отражающим уникальные характеристики организации, ее духовный фокус, философию судьбы, идеологию, миссию. Феноменологическая природа корпоративной культуры раскрывается в целостном единстве следующих основных признаков:

1) корпоративная культура отражает культурную самобытность организации (корпорации) и, по определению, не может быть сконструирована и внедрена;

2) корпоративная культура является способом одухотворения, ценностного освоения, преобразования и развития социальной действительности организации;

3) корпоративная культура ориентирована на внутреннюю среду и проявляется, прежде всего, и главным образом, в организационном поведении сотрудников. Ее выражением является внутренняя консолидация, взаимодействие и взаимокоординация, основанные на четком разделении труда, ответственности и согласовании интересов и ценностей.

Культура и корпоративная культура – это системы разного уровня, находящиеся в отношении общего и особенного, признание системной организации корпоративной культуры определяет ее как целостное, сложно организованное образование.

Элементы корпоративной культуры, как и культуры вообще, отражают ее ценностно-ориентирующий характер и нормативно-регулятивную функцию. Сущностное ядро любой культуры состоит из традиционных – исторически унаследованных и отобранных – идей и связанных с ними ценностей. Уникальность той или иной корпоративной культуры составляет совокупное содержание уровней ценностно-смысловых ориентаций. Благодаря наличию ценностного ядра, корпоративная культура обеспечивает групповую и индивидуальную идентичность. Таким образом, корпоративная культура как система общепринятых символов, ценностей, норм, предпочтений, приобретает значение «социального клея», «силы сцепления» (М. Элвессон), которая удерживают организацию как единое целое, и определяет эффективность ее деятельности.

Исходно корпоративная культура представляет собой порождение коллективной жизнедеятельности людей, но существует и развивается через культуру каждого члена сообщества. Эффективность ее функционирования определяется степенью принятия членами организации основных ценностей, приверженности им и реализации в процессе деятельности. Действенность культуры на-

ходит свое выражение в индивидуализированных формах поведения. «Личность представляет собой живое ядро культуры. Без нее невозможны акты культурной жизни» [3, с. 48]. Это определяет уровни существования корпоративной культуры: потенциальный – идеальный, определяющий идеологию организации, и актуальный – реальный как уровень отдельного субъекта, который переводит структуры культуры на уровень функционирования. На уровне организации культура существует как возможность, «приглашающая сила», «субъект для нее есть вероятность, желаемость и ожидаемость», он «волен принять или отвергнуть приглашение, вызов. Если он его принимает, то может случиться акт, событие развития. Этим актом субъект присваивает идеальную форму, овладевает ею. Она становится его собственной субъектной, реальной формой» [3, с. 56]. На индивидуальном уровне происходит (или не происходит) деятельное освоение культуры, которое приводит в соответствие индивидуальное с групповым. Усваивая ценности своей среды и превращая их в ценностные ориентации, мотивационные силы своего поведения, человек становится активным субъектом общественной деятельности.

Таким образом, сам факт существования культуры, отражающей общность способа осуществления деятельности, общность содержания целей, задач, условий деятельности, еще не гарантирует общность состояния корпоративной культуры у всех членов организации. Проблему соотношения общего, особенного и индивидуального в функционировании корпоративной культуры невозможно решить без учета становления специалиста как развивающегося субъекта профессиональной деятельности. На уровне отдельного субъекта корпоративная культура – явление индивидуальное. Все сферы и уровни культуры воплощаются на уровне человека как индивидуальности. По определению М.М. Бахтина, обшезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте. Таким образом, сила корпоративной культуры определяется степенью принятия и освоения членами организации основных ее ценностей, характером приверженности им и их реализацией в деятельности и поведении.

Процессуально-динамический характер корпоративной культуры, а именно «жизнь культуры, ее преемственность и постоянное становление» [3, с. 46], задает этапы ее развития, каждый из которых характеризуется специфическим состоянием элементов культуры и их ролью в развертывании процесса развития на всех ее уровнях. В качестве системообразующего основания, обеспечивающего этот процесс и приобщение человека к миру культуры и его саморазвитие, выступает целенаправленная совместная и профессиональная деятельность.

Специфические особенности корпоративной культуры судей определяются назначением, миссией правосудия в обществе. По определению юристов, суд есть явление, связанное только с правом. Ценностным приоритетом в деятельности суда являются права человека. Обладая монопольными полномочиями в решении правовых споров, суд, таким образом, является носителем универсальной власти относительно ограничения прав и свобод человека. Такая власть ограничена двумя требованиями, суд независим и подчиняется только закону. «Органом законов» (Гегель), единственным субъектом судопроизводства выступает судья. «Приговор состоит из двух элементов: один из них закон, второй – мнение, точка зрения, характер судьи, и эта вторая сторона в значительной степени существует» [2, с. 27]. Это означает, что в осуществлении правосудия всегда присутствует элемент личной власти. В этом измерении проблему корпоративной культуры судей можно определить как вопрос о соразмерности общественного назначения – институциональной функции – и «человеческого материала» как носителя этой функции [4]. Доверие общества к суду формируется конкретными судьями в конкретных процессах.

Судья – продукт своего времени, он живет в данное время и в данном обществе, сле-

довательно, его идеальные характеристики есть отражение определенных культурных и исторических контекстов. По определению П.А. Ибаньеса, можно говорить о существовании двух идеальных типов или моделей суда, каждая из которых предполагает и определенные организационные, культурные, этические характеристики судьи. Первая модель – «наполеоновская» – характеризуется высокой степенью подчинения правосудия политической власти. Независимость, беспристрастие, справедливость, как константные характеристики суда, в данных рамках являются формальными ценностями, обеспечение их на практике невозможно. Корпоративизм судей в этой модели принимает негативный характер, оказывается отключенным от культуры и враждебным ей. Вопрос о профессиональной идентификации судьи не стоит как социокультурная проблема.

Вторая модель – «конституционная» – отражает «конституционный подход» к правам человека и соответственно к концепции судебной власти, стоящей вне политики и способной обеспечить эти права. Преобразование организационной парадигмы предполагает и изменения культурного порядка, что выражается в форме отношения к закону, а именно определению его конституционности. Самое главное требование к судье этой модели – он должен чётко осознавать факт личной власти и поставить себя в условия строжайшего самоконтроля за этой дополнительной властью в принятии решений. В этом смысле одной из составляющих этической позиции судьи должна стать его «беспокойная совесть». Это гарантия культурного свойства, не предписанная никаким законом, но её принципиальный характер не вызывает сомнений [6]. В указании на «беспокойную совесть» интегрируется личностное начало как индивидуальное культурное качество судьи, как гуманитарная составляющая его профессионализма, соразмерная функции суда в обществе.

Корпоративная идеология современного российского правопонимания определяет конституциональную модель суда и черты идеального судьи, что обозначило новый, переходный этап в развитии системы правосудия, в ходе которого культурные основы приобретают институциональную форму.

Содержательно новая корпоративная идеология правосудия как система идей, ценностей, норм, установок задается сущностными особенностями права и правовой реальности, выступая в правовой действительности профессиональной деятельности судей в виде единства трех следующих форм.

Во-первых, это идея права, представляющая собой абстрактное, идеальное выражение его сущности в виде системы ценностей. Гегель считал, что почвой права является вообще духовное. Это означает, что право развивается на духовной основе, а основные правовые ценности – равенство, свобода, справедливость – представляют собой вид духовных ценностей, в совокупности характеризующих человека как высшую ценность. Человеческое достоинство и свобода признаются и гарантируются в качестве абсолютных масштабов справедливости.

Деонтологический характер правовых ценностей означает их принадлежность к сфере должного, что обусловливает их нормативную силу в деятельности судьи как субъекта права и определяет формирование правоприменительной практики как гуманитарной, в основе которой реализуется ценностное отношение к любому человеку и его правам.

Во-вторых, это правовые нормы, выраженные в форме закона. Закон как общая норма для множества случаев является властно общеобязательным. Судебный процесс жестко регламентирован законодательными актами, предписаниями, нормами в целях снижения возможностей злоупотребления судьей властью. Самостоятельность и независимость судебной власти, объективность и беспристрастность судей как важнейших составляющих, которые гарантируют защиту прав и свобод человека, также констатируется в законе о «Статусе судей РФ». Вместе с тем как в судебном установлении фактов, так и в применении и толковании норм права, в

судейском усмотрении как выборе из ряда законных возможностей, а также там, где находится место, не урегулированное специальными правилами, возникает пространство для принятия решений, которое судье приходиться заполнять, опираясь на свои собственные личностные ресурсы. Окончательное решение, таким образом, зависит от судейской философии судьи, от его подхода и отношения к судебной функции, от его нравственного потенциала и мировоззрения, этических установок и представлений, от его личной ответственности как субъекта профессиональной деятельности. Вся судейская объективность содержит большую дозу субъективности в смысле определенной субъективизации объективного.

Следует отметить, что новая форма процесса в какой-то степени «узаконивает» и личностные элементы при вынесении судебного решения, утверждая, что судья оценивает доказательства по своему внутреннему убеждению, «руководствуясь при этом законом и совестью». Н.В. Радутная в связи с этим отмечает, что включение в закон таких этических категорий, как «совесть», «справедливость», «достоинство», связано с достаточно сложным процессом свободной оценки, обусловленной только законами объективными и субъективными «внутри нас» [6, с. 16]. Эта проблема лежит вне области внешнего нормативного регулирования, так как сколь бы изощренным оно ни было, всегда есть «выпадающая из него» субъективная составляющая.

Правовые ценности и правовые нормы в форме закона определяют в своей совокупности потенциальный (идеальный) уровень корпоративной культуры судей, выступая ценностно-нормативной и регулятивной основой их реальной деятельности.

В-третьих, это правовые действия, или правореализация. Центральной фигурой этого процесса является судья как исполнитель нормы в его отношении к другим людям. В поведении судьи правовые ценности, нормы, предписания должны обрести конкретные способы реализации и перейти из сферы объективно-правовой в определенную деятельность. Кроме того, поведение судьи регулируется правилами и ненормативного характера. Как отмечает целый ряд авторов, особенности профессиональной деятельности судьи создают особые типы ситуаций взаимодействия между людьми и необходимо требуют соответствующих моральных и нравственных императивов. А.Ф. Кони, основатель отечественной судебной этики, подчеркивал, что наряду со служебным долгом судебного деятеля вырастает его нравственный долг, судебный деятель всем своим образом действий должен стремиться к осуществлению нравственного закона [5]. Нормы профессиональной морали и этические правила поведения российских судей представлены в корпоративном акте – «Кодексе чести судьи РФ» в форме ценностей и идеальных образцов, нравственных принципов и отношений, основными из которых являются гуманизм, милосердие, совесть, честность, честь, личное достоинство, добро, долг и т.д. Приверженность этим этическим принципам не позволяет унижать человеческое достоинство участников процесса, понимание сущности выполняемой функции и принадлежность к судебной власти определяют собственное достоинство судьи. Эти нормы касаются как профессиональной деятельности, так и внеслужебной жизнедеятельности. И направлены они на то, чтобы в поведении судьи ничто не вызывало сомнения в его независимости, объективности, беспристрастности, справедливости. Есть все основания говорить о позитивной этике судьи. Таким образом, практически каждый значимый фрагмент судейской деятельности составляет целостную совокупность правовых, этических, профессиональных составляющих, содержание которых и создает некий единый корпоративный ценностно-смысловой стержень, в соответствии с которым и выстраиваются идеальные ориентиры внутренней интеграции судей и внешнего позиционирования системы правосудия в обществе.

Сила корпоративной культуры судей, эффективность ее функционирования в этом контексте определяется масштабом разде-

ляемости ее ценностных оснований и принципов в профессиональном сообществе судей, в конкретных судах и их руководителями. Как система субъективных значений корпоративная культура детерминирует и регулирует профессиональное поведение конкретного специалиста. Объективизация гуманитарных начал в моделях реальной деятельности и поведении судей обеспечивает достижение оптимально возможного состояния корпоративной культуры, а значит, реализации исходной миссии правосудия. Психологическим выражением результативности этого процесса является личностно-профессиональное развитие судей, символизирующее их становление как социально ответственных субъектов, осознанно реализующих свою судейскую позицию.

Актуализация такой позиции в поведении судьи как внешней форме активности личности связана не столько с его действиями, сколько с целесообразной последовательностью поступков. Ибо поступок, по определению психологов, предполагает общественную оценку и самооценку личностью его социальных последствий, обладает обязательными свойствами – аксиологичностью, ответственностью, единственностью и событийностью, обеспечивает на экстрасубъектном уровне взаимодействие личности с внешним миром, на интрасубъектном – взаимодействие между личностью и образующими рефлексивного слоя сознания. Поступок – это проявление поведения в этико-оценочном значении, движение в социальном контексте, в социальной системе координат [3]. На ответственный поступок способен лишь человек, осознавший свою единственность и неповторимость. Уникальная для каждого индивида личностная позиция, сформировавшись под влиянием «внешнего», освобождается от непосредственной зависимости от него и сама становится источником активности человека.

По своей структурно-содержательной организации судейская (шире жизненная) позиция представляет единство объективных и субъективных возможностей личности, где субъективные отражают меру глубины интериоризации правовых ценностей, норм, смыслов, а объективные проявляют способность судьи их реализовывать, воспроизводить и передавать. Субъективные показатели характеризуют личность судьи в ее индивидуальном преломлении как результат ценностного самоопределения, выраженный в обретении своего ценностно-смыслового единства. Объективные показатели дают представление о его корпоративной идентичности, характеризующей самостоятельное и осознанное владение смыслами и ценностями выполняемой деятельности, меру его успешности в обществе, профессиональном сообществе, в профессии.

Сформированность такой позиции выступает критерием зрелости личности судьи и выражается в его относительной автономности, самодостаточности, независимости, свободе и социальной ответственности за свои поступки, особой духовной настроенности по отношению к себе и к другим людям, способности к самостоятельному принятию решений, реализации и индивидуальных, и общественных целей.

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что в своем развитии судейская (шире жизненная) позиция претерпевает сложную динамику и может характеризоваться разной степенью интегрированности составляющих на конкретных этапах профессиональной социализации [1]. Так, на этапе адаптации это выражается в способности соблюдать профессионально-правовые нормы. На этапе профессионализации это связано с достижением адекватной профессиональной идентичности. На этапе мастерства это проявляется в способности быть подлинным субъектом своей профессиональной деятельности и жизнедеятельности.

Это означает, что по мере приобретения профессионального опыта психологическое содержание позиции судей интенсивно развивается и переходит на более высокие уровни функционирования, возрастает целостность и интегрированность их субъективных и объективных показателей, углубляется ос-

мысление субъективно-личностного содержания, расширяется ценностно-смысловой аспект деятельности.

В целом результаты исследования позволяют нам сделать вывод о том, что существенным фактором формирования корпоративной культуры судей является решение исходных задач развития на каждом этапе личностно-профессионального развития судей. В этом контексте проблема психологического обеспечения профессиональной деятельности судей приобретает еще одну не менее важную целевую направленность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бершедова Л.И., Бершедов К.В. Психологические особенности развития корпоративной культуры судей. – Тамбов, 2011. – 144 с.
2. Гегель Г.В. Философия права. – М., 1990. – 524 с.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М., 1994. – 304 с.
4. Карнозова Л.М. Гуманитарные начала в деятельности судьи в уголовном процессе. – М., 2004.– 198 с.
5. Кони А.Ф. Избранное. – М., 1989. – 496 с.
6. Этика судьи. – М., 2002. – 211 с.

УДК 159.9:316.35

Булгаков А.В.
Московский государственный областной университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ С ТИПОМ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ПЛАТФОРМЫ *CYNEFIN* В ОРГАНИЗАЦИЯХ

A. Bulgakov
Moscow State Regional University

THE RELATIONSHIP BETWEEN GROUP STRUCTURE OF THE PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF INTERGROUP ADAPTATION AND PLATFORM *CYNEFIN* MANAGEMENT SITUATIONS IN ORGANIZATIONS

Аннотация. На примере изучения межгрупповой адаптации (МГА) сотрудников с различным статусом 6 российских предприятий (140 чел.) проведено качественное и количественное соотнесение управленческих ситуаций по Д. Сноудену и вкладов психологических механизмов (ПМ) межгрупповой адаптации в их разрешение.

Объектом исследования является МГА сотрудников с различным статусом в организациях наукоемкого производства, торговли, услуг. Предмет исследования – взаимосвязь структуры психологических механизмов МГА с типом управленческих ситуаций платформы *Cynefin* в организациях. В качестве гипотезы выдвинуто предположение: психологические механизмы МГА сотрудников с различным статусом в организации – межгрупповая неадаптивность, организационная идентификация, совместная деятельность групп, – составляя единый комплекс разноуровневых психологических механизмов, вносят различный вклад в развитие конкретной организации по критериям потенциалов взаимодействующих групп: адаптационного, организационного, мотивационного. Знание доминирующего механизма будет способствовать прогнозу тенденций развития организации, раннему определению возможного типа возникновения управленческой ситуации, обоснованию рекомендации по управлению персоналом.

Схема эмпирического изучения представляет собой соотнесение управленческих ситуаций платформы *Cynefin* в 6 организациях с результатами корреляционных исследований по выявлению вкладов психологических механизмов МГА в развитие этих организаций. Итогом таких исследований стало построение для каждой из организаций 3-факторной модели использования в ней психологических механизмов МГА сотрудников с различным статусом. Общим результатом всей опытно-экспери-

Abstract. The author studied the intergroup adaptation (IA) of the employees of six Russian enterprises with different status (140 people) and carried out the qualitative and quantitative comparison of the administrative situations according to D.Snowden and the contribution of psychological mechanisms of intergroup adaptation into their solution.

The object of the study is the IA of the employees with different status in organizations with science intensive methods, trade organizations, and service organizations. The subject of the study is the interconnection between the structure of IA psychological mechanisms and the type of management situations of Cynefin platform in the organizations. As a hypotheses the author offers a supposition that IA psychological mechanisms of the employees with different status in the organization - intergroup disadaptation, organizational identification, joint activity of groups, - have different impact on the development of the organization, though they are combined into one complex of multilevel psychological mechanisms. Their impact is assessed on different criteria: adaptive, organizational, and motivational. If the dominating mechanism is known then it'll be possible to predict the tendencies of the organization development; as well as to predict beforehand possible management situations and to substantiate the guidelines of personnel management.

The scheme of the empirical study is the correlation of management situations of platform Cynefin in 6 organizations with the results of the correlated researches aimed at detecting the degree of the impact of IA psychological mechanisms on the development of these organizations. The result of such research is the construction for each of the organizations the 3-factor model of using IA psychological mechanisms of employees with different status. The general result of the whole research work has become the correlation of the received

© Булгаков А.В., 2013.

ментальной работы – соотнесение полученных структур вкладов психологических механизмов МГА с ситуациями платформы *Cynefin*, а в дальнейшем построение эмпирически апробированной типологии.

В основу исследовательской методики обследования сотрудников организаций с различным статусом легла система апробированных критериев, показателей и методик. Обработка полученных результатов проводилась с использованием методов математико-статистического анализа.

Подсчет вкладов психологических механизмов МГА сотрудников с различным статусом проводился по алгоритму: 1) после факторного анализа веса факторов переводились в доли; 2) далее согласно теоретической модели ПМ межгрупповой адаптации по каждой группе сотрудников проходила группировка факторов; 3) построение сравнительной модели ПМ межгрупповой адаптации сотрудников с различным статусом в каждой организации. На примере головного предприятия ОАО «Научно-исследовательская корпорация «Системы прецизионного приборостроения» проиллюстрированы основные позиции опытно-экспериментальной работы и ее анализа.

Результаты проведенного исследования могут стать основой разработки технологий управления персоналом организаций в сложных ситуациях.

Ключевые слова: межгрупповая адаптация, организационная психология, организационные изменения, организация, психологический механизм, социально-когнитивная психология.

structures of IA psychological mechanisms with the situations of the platform Cynefin, and afterwards construction of an empirically tested typology.

The basis of the research method of examining the employees of organizations with different status was the system of tested criteria, indicators and methods. The results were processed with the use of the method of mathematical and statistical analysis.

The calculation of IA psychological mechanisms of the employees with different status was performed according to the following algorithm: 1) after performing the factor analysis the weight of factors was converted into fractions; 2) according to the theoretical model of IA psychological mechanisms the factors of each team of employees were grouped; 3) the comparative model of IA psychological mechanisms of employees with different status was constructed in each organization. On the example of the parent enterprise of the "Research corporation 'The Systems of Precision Instrument Making' "PLC main items of the research work and its analysis are shown.

The results of the research performed can become a basis for developing the technologies of human resource management in the organizations in difficult situations.

Key words: intergroup adaptation, organizational psychology, organizational changes, organization, psychological mechanism, socio-cognitive psychology.

The study started in May 2011. It was intended as an illustration of possibilities of social and cognitive analysis of the organizational development capacity for real enterprises in trade and services in the context of the IGA in organizations [Bulgakov, 2012]. *The object of study* is the intergroup adaptation of the employees with different statuses in the organization of high-tech manufacturing, trade and services. *The subject of the study* is the relationship between group structure of the psychological mechanisms of intergroup adaptation and platform Cynefin management situations in organizations.

As a **hypothesis** we suggest that the IGA *psychological mechanisms of the employees with different statuses in the organization – intergroup non-adaptivity, organizational identification, joint activity of groups, – making up a single set of differently leveled psychological mechanisms, contribute variously into the development of a given organization according to specific criteria for the interacting groups potentials: adaptational, organizational, motivational. The contribution may be defined qualitatively as the realization of the potentials for the transfer and transformation of the organization motion, and quantitatively according to the number of elements of IGA psychological mechanisms: the number of degrees of freedom in terms of the algebra of events, trajectory, and speed. The IGA psychological mechanism which makes the most important contribution to the development of a specific organization is defined depending on the type of management situation of platform Cynefin. The adequate information about the dominant mechanism will contribute to the prognosis of trends in the organization development, to early detection of possible type of the management situation, the justification of recommendations for the management of staff.*

The scheme of the empirical study is the correlation of management situations of platform Cynefin in 6 organizations with the results of studies of the intergroup adaptation PM input in the development of these organizations. The outcome of such studies should amount to the construction

for each of the organizations a 3-factor model that describes how the psychological mechanisms of IGA of employees with different status are employed. And the common result of all the experimental work will be the correlation of the resulting structures of psychological mechanisms IGA's contribution with situations of platform Cynefin, and the construction of empirically proven typology. Before we compared the organizations we held, first, the equalization of samples by socio-demographic characteristics, the identification of possible uncontrolled variables, related to them, and secondly, we studied the efficiency of employees.

The characteristics of the samples. Table 1 shows the performance of a sample of 140 people who work in six organizations: those of the production and science (1) commerce (1) services (1), manufacturing and trade (1) manufacturing and services (2). 82% have a university degree (42% men, 58%women), 20 to 55 y.o., the average age difference between high and low status groups is 2-8 years depending on the scope of activities. The expert assessments of the effectiveness of employees in organizations showed a slight variation of the average data for groups with different status in all organizations, that is, 83-87%. The role of the experts was performed by the supervisors of employees who participated in the survey. The experts used the expert's questionnaire "The evaluation of individual performance" in their work [Bulgakov, 2012].

To specify the management situation of enterprises we conducted the expert assessment procedure of the organizations' development using the platform Cynefin. Since young researchers were neither internal nor external consultants, but the members of those organizations with a high degree of confidence, the examination was disguised as a professional conversation of a young enthusiastic employee with an experienced contemporary leader. In the beginning of the meeting the basics of platform's Cynefin were briefly introduced with demonstration of the platform visual aids: drawings, diagrams, tables. There were provided the links and references to the results of using the platform Cynefin in foreign and Russian Internet resources. The leader kind of estimated how progressive and well-timed these materials were for their organizations. He further defined

Table 1

Research sample mix in the context of the management situations of platform Cynefin (according to expert estimate of the heads of organizations)

Business area	Organization	Managers	Subordinates	Total
The management situation "*Know*"				
Manufacture and sale of spices and flavorings	LLC "Kolvi"	**15**	**15**	**30**
Science and industry, military industrial complex	Parent company (PC) of "Research Corporation "Precision Instrument Systems""	**8**	**12**	**20**
Commerce	"AromaLux"	**5**	**15**	**20**
The management situation "*Knowable*"				
Manufacture and sale of measuring devices	LLC "Meteco"	**15**	**15**	**30**
The management situation is "*Complex*"				
Services	Ltd. "SPSR-Express"	**5**	**15**	**20**
Производство и услуги, военно-промышленный комплекс	Experimental plant JSCo "Scientific Research Corporation "Systems Precision Instrument ""	**9**	**11**	**20**
	Total	**57**	**83**	**140**

the place of his organization, uttered the prognosis of events, and his management decisions.

As a result, the management situation "Known" for their organizations was identified by the business leaders of the following organizations : LLC "Kolvi", the parent company, JSCo" AromaLux"; the situation "*Knowable*" for LLC "Meteco"; "*Complex*" for "SPSR-Express", Experimental plant.

We will give a brief description of the model [Bulgakov, 2012] or platform by D. Snowden, which is a model of knowledge management ecology. In a series of his articles he has developed an approach to knowledge management based on cognitive science, semiotics and epistemological pragmatics. Snowden develops action-oriented knowledge system consisting of four elements: 1) the explicit and implicit knowledge; 2) knowledge assets; 3) faith, and 4) the certainty and uncertainty of decisions in relation to the goals and causal relations. Under this model, a decision matrix is made, which will manage the process of the four types of transient action: 1) the exchange of explicit knowledge through the system and structure; the exchange of implicit knowledge through psycho-social mechanisms; 3) the conversion of implicit knowledge into explicit based on BPR; 4) the release of the implicit knowledge through the faith and its driving force. All of this leads to the ecology of knowledge management in the firm [Gretchenko, 2009].

Snowden D. typologizes organizations on the basis of perception and sense of the problem, in which the organization finds itself. There are five such management situations. The areas of Cynefin have irregular boundaries between its fields, on Snowden's plan such visualization is to show contrast between Cynefin and the other four block matrices that are common in psychology and business sciences – the meaning of X or Y axes is not particularly important (Fig. 1).

Diagnostics of the organization	***Correction of the organization***
COMPLEX Cause and effect relations are clear only retrospectively and are not recurrent	KNOWABLE Cause and effect are separated by time and space
CHAOS Cause and effect relations can not be detected	KNOWN Cause and effect relations are clear, stable and predictable
COMPLEX Internal and external marketing, PR, personnel management	KNOWABLE Logistics, supply chain management, resources, and finances. Production based on personal expertise
CHAOS Extraordinary situations management	KNOWN Safety and discipline. Production based on documented technology

Disorder – the shimmering area

Fig. 1. Typology of Areas of organizations Cynefin by Snowden, D. (2006)

Known – is the area of prime order in which events and phenomena have clear and unambiguous reason, they always lead to definite and invariable consequences. This fact makes it possible to predict accurately the results of an action, to make exact predictions of the results of management decisions. To this area belong the organizations which are built on clear and strictly enforced laws, charters, regulations, rules. In such organizations exists the developed bureaucracy (a large part belongs to formal, documented branch of control). Sharing knowledge consists in (over)learning the rules and regulations and practicing them. The strong point of these organizations is in high performance, its weakness – in the risk of a situation going beyond the regulations. In this case, members of the organization are deprived of the possibility of an adequate response to events. The typical style of leadership is hierarchical, the most important aspect of the head is the distribution of the budget. Some production processes may be assigned to this area if the technology is not too complicated.

Knowable – is the area of complex order. The situations in the organization are due to fixed cause and effect, but the connections between them are confused. Figuring determinations requires high analytical resources; there is a clear lack of resources and time. At the heart of building the organization is its own system of concepts, models and practices. Education of the employees is aimed not at the assimilation of rules, but on the acquisition of language, adopting the model methods. To support and clarify the status of its members, such organizations use certification systems. The main feature of the social and cognitive management is (along with the development of its system of concepts and language) gradually reducing susceptibility to new ideas that goes beyond the established representation system. Simple appeals to the importance of new ideas are useless in the process of compensation of this strain. The administration shall "shake up" (N. Machiavelli) from time to time the forming traditions of behavior, thinking and formulating ideas and activities in order to cope with the increasing conservatism and stagnation in the organization. The typical style of leadership is oligarchic, collegial. To deal effectively with situations of ordering area one needs to have the matured knowledge and experience in the field of a wide range of business functions related to the management of financial resources and organization, logistics, supply chain management, which are production functions that are based not on simple technologies but on personal experience of an expert.

Complex – the area of complex nonlinear systems in which it is necessary **to study the configuration or conflicting identities in the enterprise-market system, resulting from the interaction of a large number of groups and situations:** "*These interactions have their own cause and effect, but a large number of agents and even more interactions between them do not allow to use the classification or analysis for the sense of the situation*" [Snowden, 2007]. Emerging configuration seems explicable only in retrospect - such configurations may be perceived, explained but not predicted. They can be repeated, but one can not base himself on them as on solid patterns because configurations are variable, they have hidden basic interactions that do not allow to predict the development. Social and cognitive sequence in this area: 1) testing and probing the situation to identify, "to wake up" the possible configurations, 2) to perceive and observe appearing configurations, 3) to respond, trying to fix the desired configurations, destabilize the undesirable, to draw a series of small interventions in a situation to make an appearance of the desired configurations more likely to happen. Snowden lays emphasis on the fact that the success of perception and understanding in this area requires a multiplicity of points of view on the situation. It is important not to jump to immediate conclusions, "seizing" the first familiar configuration but quietly and intently continue the search for new alternative understanding of the situation. This area would include the organizations that link its members via shared ideas and values, shared experience. The organization in the area of complexity is cemented with trust and mutual obligations of its members, the voluntary desire to cooperate. Narrative art

techniques promote the exchange of knowledge, particularly the usage of stories. Leadership in the area of complexity is based on the naturally occurring authority; it is matriarchal or patriarchal in style. In the area of complexity are the organizations in which the number of significant factors fundamentally exceeds the analytical capacity.

Chaos – the area of relationships between cause and effect seems to be missing. The situation is chaotic, turbulent. It is impossible to consistently relate the present situation to any familiar category. The situation is not analyzable. The uncertainty of the situations in the field of chaos creates the impression of "danger", "discomfort". Even if you may see roots of the future order in this chaos, it requires courage and determination to take action in such circumstances. Probably the only reasonable socio-cognitive sequence of actions in this area is: 1) to act quickly and decisively against chaos and uncertainty, 2) to observe an immediate response to their actions, and 3) to adjust their actions and proceed dynamically. This tactic is to withdraw the situation finally to one of the other three more "comfortable" areas. It is important to understand that **it is the area of chaos that is a source of innovation and radical change**. That's the area in which the various levels of systems are intertwined in a singular unit, so that the transition from one level here is simple (up or down ...). Therefore, in search of change it is sometimes advisable to sink into chaos area deliberately, although it can not be done without risk. This area belongs to organizations that are undergoing a structural crisis in the process of destruction or restructurization. In such circumstances it requires the crisis management and rapid and dynamic steps pointed at maintaining control of the organization and the withdrawal of chaos. For the success of the organization it is necessary that the leading role in it should be played by people who are able to make decisions and to act in conditions of extreme uncertainty. The chaos area supports a tyrannical or charismatic leadership style. The area of chaos can consist of the management in the circumstances of an emergency or crisis situations. However, in a rare organization there is no area of "permanent chaos" which is often located at the junction of the areas of responsibility of various departments. Another source of chaos in organizations are the reorganization and the innovations introduced by the administration, that are the first stages of creating chaos.

The fifth area – Disorder – the management situation in which the members of the organization have a tendency to attribute the problem to the area in which they feel most confident. Typical role functions are performed as follows: "a Legalist" aims to create the rules and adhere to them persistently, "an Expert" is inclined to initiate studies and collect data, "a Politician" aims to increase the number and range of their contacts "a Dictator" prefers the idea of using chaos as a chance to gain absolute control. To the area of uncertainty are related such aspects of the situation, with respect to which the consent of the members of the interacting groups has not yet been reached. The task of collective discussion, organized by counselor, is the gradual narrowing of the area of uncertainty and agreement between the parties about which how the situation should be classified, situation's various aspects, and, therefore, reaching the agreement about the sense of the problem, what solutions are to be taken and what methods are to be used. The uncertainty is the *flashing area of social – cognitive component of organizational psychology*, which are both specific areas of the collective consciousness of the whole community, and specific areas of individual consciousness. Speaking figuratively, in the style of Francoise Sagan: they are the reflection of the sun over the ocean in a drop of cold water.

The basis of our research methodology of the employees of organizations having different status survey lies in a system of approved criteria, indicators and methods (Table 2). Processing of the results was carried out using the methods of mathematical and statistical analysis. The calculation of the PM contributions to the intergroup adaptation of employees with different status was conducted by simple algorithm: 1) after the factor analysis of the factors weight was transferred to the fractions, 2) further, according to the theoretical model of intergroup PM adaptation for each

Table 2

The criteria, indicators, methods of identifying the IGA psychological mechanisms in employees with different status

I GA psychological mechanisms	Criteria	Data	Indicators (scales of methods)	Methods
Of intergroup non-adaptivity	Socio-psychological adaptation potential of interacting groups	Indicators of socio-psychological adaptation potential of interacting groups	Adaptability / non-adaptivity Self-acceptance / self-rejection Acceptance of others / rejection of others Emotional comfort / emotional discomfort Internal / external control Dominance / subordinate Escapism	Method of diagnosis of social and psychological adjustment by K. Rogers, R. Diamond
Of social (organizational) identification	Organizational and cultural potential of the interacting groups	Indicators of organizational culture of interacting groups	Relations (Democratic, familial) Result (Business) Creativity (achtocratic) Order (hierarchical)	Methods of assessing organizational culture and by K.Quinn and R.Kameron, adapted by A.V.Bulgakov
Of cooperation	Motivation potential of the co-operating groups	Professional motives of the members of the interacting groups	MF-1. The need for high wages and tangible rewards MF-2. The need for good working conditions and comfortable surroundings MF-3. The need for a clear structuring of the work, the presence of feedback and information MF-4. The need for social contact MOF-5. The need to establish and maintain long-term stable relationships MF-6. The need for winning recognition of others MF-7. The need for setting sophisticated goals and achieve them MF-8. The need for influence and power, the desire to lead others MF 9. The need for diversity, change and stimulation, the desire to avoid routine MF-10. The need to be creative, analyzing worker, open to new ideas MF-11. The need for improvement, growth and development MF-12. The need interesting, socially useful work	The test "Motivational profile" by Martin and Sh.Richi, adapted by A.V.Bulgakov and A.I.Goncharov.

group of employees the grouping of the factors was performed, 3) then we built a comparative model of intergroup PM adaptation of employees with different status in each organization. After processing the results the generalized models of PM intergroup adaptation organizations were correlated (the element of PM is the dynamics or speed of the organization) with the elements of a Boolean algebra (the TM element is the probability of events including a certain PM, e.g. their

degree of freedom), and in the context of the platform Cynefin (element PM is the direction of the organization movement). All the results of the primary statistics on a range of techniques processed by the participants in creative groups are not given in this article. They are traditional enough and also are of a large volume.

On the example of the parent company of research corporation "Precision Instrument Systems "(hereinafter - PC) we'll illustrate the basic positions of the pilot testing and analysis.

The diagnostic results of social and psychological adaptation of Rogers, R. Diamond (Table 3) shows that members of the interacting groups are well adapted to the organization, feel comfortable, do not seek to make changes in its operations, the forecast of a complex conflict situations between groups with different status is optimal, since such situations are perceived by the groups equally.

Evaluation of organizational culture groups after C. Quinn and R. Cameron (Table 4) clarified the nature of values, interpersonal relationships, mutual expectations in groups. For the analysis of the data was udes the standardized measure of organizational culture (OC), including indicators of subcultures: OC democratic (relationship), OC achtocratic (creativity), OC hierarchy (order), OC entrepreneurship (the result). The results show that *employees in groups with different status (engineers, researchers and heads of departments)* the dominant relationship is OC relationship. Groups are attached to the value of a high degree of cohesion, social and psychological climate. The leaders are perceived as mentors. A possible problem may appear in a difference in performance between

Table 3

Results of the study of social and psychological adaptation of employees with different GP status (scored on a scale of 100, n = 20 people)

Criteria	The average values for groups with different PC status	
	Research engineers (low status)	The department heads (high status)
"Adaptation"	78	81
"Introspection"	37	32
"Acceptance of others"	70	77
"The emotional comfort"	63	60
"Internality"	43	65
"Expansion"	49	33
"Escapism"	22	23

Table 4

Organizational culture (OC) the parent company of research corporation" Precision Instrument Systems "(scored on a scale of 100, n = 20 people)

Name of culture	Research engineers		Heads of departments	
	Available OC	Preferable OC	Available OC	Preferable OC
Relationships OC	**32**	43	**30**	45
Creative OC	18	26	17	29
Business OC	20	15	26	15
Order OC	31	17	30	16

Table 5

Motivational factors (MF) of group of employees of the parent company scientific research Corporation "Precision Instrument Systems" (in the medium group, n = 20 people)

Motivational factors	Research engineers	Heads of departments
MF-1	35	37
MF-2	26	33
MF-3	28	22
MF-4	27	24
MF-5	26	25
MF-6	28	37
MF-7	*26*	*25*
MF-8	28	27
MF-9	*26*	*28*
MF-10	35	37
MF-11	33	35
MF-12	36	42

the preferred and owned by OC in each group. Otherwise, we can confidently say that this OC combination contributes to the successful IGA, not to the basis of its failure.

The study of PC employees using the test "Motivational profile" by S. Richie, P. Martin revealed characteristic and major motivational factors of professional activity for each of the groups (Table 5).

A group of PC engineers and researchers have three dominant factors 1) the need for high wages and tangible rewards (MF-1), 2) the need for good working conditions and comfortable surroundings (MF-2), 3) the need to build and maintain long-term stable relationship (MF-5). These factors are relevant to the content of professional engineers and researchers, who will certainly need a comfortable environment, good working condition. For this group of employees it is very important to maintain long-term relationships with their customers, because they determine the salary of the group. The relatively low value is attached to factors associated with the achievement of group goals, the impact on the group, a manifestation of power, self-improvement, the external manifestations of interest in the job (reduced rates on the MP-7, MF-9).

Motivational profile of heads of departments is characterized on the one hand by inflated figures for the factors of material incentives and the need for good comfort (MF-1, MF-2). On the other hand are low values of factors of setting for themselves challenging goals for themselves and achieving them (MF-7) and the desire to avoid a routine operation (MF-9). t is important to note that a group of heads of departments shows a low value in the power needs and a desire to lead others. This may indicate either a filling of these needs or unwillingness to apply to themselves the role of a manager, and the lack of commitment of willpower. Observation and interviews with representatives of high status groups recently confirmed this fact.

Thus, the dominant identified factors-motivators of interacting groups are not the basis of a complex conflict relations between them, the failure of IGA.

Having analyzed the results of methods that determine the psychological mechanisms of IGA between groups with different status, a Student's t-criteria for statistical testing of the differences was used. In the organization of PC only mo-

Table 6

The results of the factor analysis of the organization of PC engineers (N = 12 Varimax normalized, Extraction: Principal, components (a marker identifies significant indicators> 700000)

Variable	Factor Loadings (Varimax normalized) (Spreadsheet1) Extraction: Principal components (Marked loadings are > ,700000)						
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
МФ1	0,362199	0,778615	0,151041	0,263920	0,153669	-0,283535	0,129939
МФ2	-0,412993	0,726932	0,187469	0,005986	-0,306254	-0,137183	0,218762
МФ3	0,128763	0,822223	0,004849	0,038382	0,464324	0,049772	-0,047753
МФ4	-0,804467	-0,383741	0,243693	0,041396	-0,052780	0,009448	-0,174609
МФ5	-0,939632	0,039628	0,129708	-0,253824	0,036089	0,101797	-0,088971
МФ6	0,100516	0,371368	-0,277567	0,175343	0,472579	0,008243	0,682573
МФ7	-0,210339	-0,150702	-0,124097	-0,773012	-0,417237	0,291945	0,201502
МФ8	0,222619	-0,326416	-0,561538	-0,353113	-0,529138	0,067763	0,027343
МФ9	-0,294365	-0,684480	-0,132391	0,348478	-0,150889	0,242527	-0,304491
МФ10	0,244088	-0,931920	-0,028612	-0,027836	-0,060372	0,174072	0,055687
МФ11	0,026080	-0,741004	0,342441	0,330081	0,269584	-0,219142	-0,307914
МФ12	0,928798	-0,163729	0,017081	-0,006394	0,081314	0,045016	-0,124426
ОКОИ	0,657898	0,143114	0,026239	0,656284	0,148103	0,038271	-0,224926
ОКТИ	-0,599705	-0,080586	-0,041343	0,499004	-0,447340	0,286610	0,245199
ОКДИ	-0,663205	-0,439839	-0,243554	-0,057364	-0,366616	-0,171758	0,249721
ОКПИ	-0,086034	0,066054	0,091950	-0,940669	0,210738	-0,138228	-0,020422
ОКОП	0,187130	0,679931	0,154472	0,419921	-0,076950	-0,477587	-0,055529
ОКТП	-0,317641	-0,365822	0,109318	-0,174821	-0,788953	0,183965	0,083858
ОКДП	0,024767	-0,127584	-0,942309	-0,051844	-0,017013	0,152701	-0,063616
ОКПП	0,082282	-0,315534	-0,112082	-0,248010	0,879206	0,186619	0,013331
Адаптация	-0,306489	0,352237	0,098890	-0,322023	-0,044255	-0,517660	0,548334
Самовосприятие	0,577458	0,000627	-0,595708	0,387852	0,226901	-0,078633	0,069653
Принятие других	0,417254	0,601310	-0,489276	0,156843	-0,066688	0,136595	0,236490
Эмоциональная комфортность	0,621027	-0,473921	0,130862	0,199097	0,125389	0,478136	-0,083185
Интернальность	0,056490	-0,029898	0,016275	0,120735	0,175807	-0,172180	-0,912245
Доминирование	-0,040432	0,062491	-0,956627	0,037126	0,141159	0,060417	0,110218
Эскапизм	0,016735	0,126128	0,187630	0,011743	0,018058	-0,943260	-0,164125
Expl.Var	5,337178	5,807327	3,256123	3,294906	3,047494	2,237960	2,246268
Prp.Totl	0,197673	0,215086	0,120597	0,122034	0,112870	0,082887	0,083195

**Adaptation*
Self-acceptance
Acceptance of others
Emotional comfort
Internality
Dominance
Escapism

tivational factor (MF-6 - the need for winning respect from other people) revealed significant differences (p <0.011). The rest of the group of research engineers and heads of departments are of the same type in the structure of indicators of IGA psychological mechanisms.

The subsequent factor analysis of empirical data allowed the construction of a three-factor model of the contributions of psychological mechanisms of IGA groups with different status in each of the six organizations.

Factor analysis of the data of research engineers GP (Table 6) identified the following system factors: **Factor 1.** Motivational factor (20%). The group expresses the need for an interesting and socially useful work. There is a desire to be

useful to the organization, meet the goals and to follow the mission of the organization. No need for social contact. **Factor 2.** Motivational factor (24%). Members of the group express the need for high wages, good working conditions, comfortable surroundings, clear structuring of work, the presence of feedback and information. No need to be creative and analyzing employee is found; there is a defined trend in the unwillingness of personal growth and professional development. **Factor 3.** Organizational factor (12%). The group prefers not the OC matters, does not express the desire to dominate, prefers someone to perform the tasks. Members of the group are driven in a professional activities.

Factor 4. Motivational factor (14%). There is no need in the group to set challenging goals for themselves and achieve them. Team members are not satisfied with the OC in which they find themselves. They deny the PC procedure, despite the fact that they are developing within it. **Factor 5.** Organizational factor (13%) is characterized by a low value subculture PC creativity, there is no clear-cut dynamic creative and innovative promotions, order OC dominates. **Factor 6.** Adaptational factor (10%). Members of the group have no desire to dominate, they are led in their professional work and relationships in team. There are no clearly identified leaders who can take responsibility for making and developing solutions to service problems in an organization. **Factor 7.** Adaptational Factor (9%). In the group external control rate is prevailing, a tendency to shift the processes and their causes to external indicators was revealed.

A single set of intergroup PM adaptation used by a team *of PC engineers and researchers* consists of the following mechanisms:

1) The psychological mechanism of IGA "Intergroup inelasticity on the socio-psychological adaptational potential of the group criterion" is determined by summing the adaptation factors. The total weight of this group of factors is 19%. There is no trend of dominance in the group, the group is led in their professional work and in relationships in a team. There are no clearly identified leaders who can take responsibility for making and developing solutions to service problems in an organization. In the group external control rate is prevailing, a tendency to shift the processes and their causes to external indicators was revealed.

2) The psychological mechanism of IGA "Social (organizational) identification on the organizational and cultural potential of the group criterion" is the sum of the organizational and subcultural factors. Total weight is 25%. Team members are not satisfied with the OC in which they find themselves. Research engineers deny the order OC. Rigid rules and routines reduce their adaptability. The nature of professional work logically corresponds with OC creativity, but that culture is not expressed in an organization, order OC dominates together with relationship OC. There are no clearly expressed dynamic, creative and innovative promotions, creativity OC is not shown. The need to be a creative and analyzing employee remains potential. Within the group prevails the culture of relations and the order in which the formal rules, smoothness and regularity of professional activity reduces cited contradictions of the OC.

3) The psychological mechanism of IGA "Co-operation on the motivational potential of the group criterion" is defined by the sum of the identified motivational factors. Total weight is 56%. For the members of the group of research engineers are relevant the high wages, good working conditions, comfortable surroundings, clear structuring of work. There is a desire to be useful to the organization, meet the goals and mission of the organization to follow. There is no need for social contact. There is a need for clear structuring of the work, the presence of feedback and information. The need to be a creative and analyzing employee is fulfilled. In the group there are no clear leaders who can take responsibility for suggesting the problem, so there is no need to set challenging goals for themselves and achieve them.

The factor analysis of the data of the heads of PC departments (Table 7) has identified the following factors: **Factor 1.** Motivational factor (20%). For this group wages and mission of the organization are not a basis for the formation of stimulation for work, a need for a clear structuring of the work, need for social contact and the

Table 7

The results of the factor analysis of the heads of departments of the PC organization (N = 8 Varimax normalized, Extraction: Principal, components (a marker identified significant indicators> 700000)

Variable	Factor Loadings (Varimax normalized) (Spreadsheet1) Extraction: Principal components (Marked loadings are > ,700000) Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
МФ1	0,362199	0,778615	0,151041	0,263920	0,153669	-0,283535	0,129939
МФ2	-0,412993	0,726932	0,187469	0,005986	-0,306254	-0,137183	0,218762
МФ3	0,128763	0,822223	0,004849	0,038382	0,464324	0,049772	-0,047753
МФ4	-0,804467	-0,383741	0,243693	0,041396	-0,052780	0,009448	-0,174609
МФ5	-0,939632	0,039628	0,129708	-0,253824	0,036089	0,101797	-0,088971
МФ6	0,100516	0,371368	-0,277567	0,175343	0,472579	0,008243	0,682573
МФ7	-0,210339	-0,150702	-0,124097	-0,773012	-0,417237	0,291945	0,201502
МФ8	0,222619	-0,326416	-0,561538	-0,353113	-0,529138	0,067763	0,027343
МФ9	-0,294365	-0,684480	-0,132391	0,348478	-0,150889	0,242527	-0,304491
МФ10	0,244088	-0,931920	-0,028612	-0,027836	-0,060372	0,174072	0,055687
МФ11	0,026080	-0,741004	0,342441	0,330081	0,269584	-0,219142	-0,307914
МФ12	0,928798	-0,163729	0,017081	-0,006394	0,081314	0,045016	-0,124426
ОКОИ	0,657898	0,143114	0,026239	0,656284	0,148103	0,038271	-0,224926
ОКТИ	-0,599705	-0,080586	-0,041343	0,499004	-0,447340	0,286610	0,245199
ОКДИ	-0,663205	-0,439839	-0,243554	-0,057364	-0,366616	-0,171758	0,249721
ОКПИ	-0,086034	0,066054	0,091950	-0,940669	0,210738	-0,138228	-0,020422
ОКОП	0,187130	0,679931	0,154472	0,419921	-0,076950	-0,477587	-0,055529
ОКТП	-0,317641	-0,365822	0,109318	-0,174821	-0,788953	0,183965	0,083858
ОКДП	0,024767	-0,127584	-0,942309	-0,051844	-0,017013	0,152701	-0,063616
ОКПП	0,082282	-0,315534	-0,112082	-0,248010	0,879206	0,186619	0,013331
Адаптация	-0,306489	0,352237	0,098890	-0,322023	-0,044255	-0,517660	0,548334
Самовосприятие	0,577458	0,000627	-0,595708	0,387852	0,226901	-0,078633	0,069653
Принятие других	0,417254	0,601310	-0,489276	0,156843	-0,066688	0,136595	0,236490
Эмоциональная комфортность	0,621027	-0,473921	0,130862	0,199097	0,125389	0,478136	-0,083185
Интернальность	0,056490	-0,029898	0,016275	0,120735	0,175807	-0,172180	-0,912245
Доминирование	-0,040432	0,062491	-0,956627	0,037126	0,141159	0,060417	0,110218
Эскапизм	0,016735	0,126128	0,187630	0,011743	0,018058	-0,943260	-0,164125
Expl.Var	5,337178	5,807327	3,256123	3,294906	3,047494	2,237960	2,246268
Prp.Totl	0,197673	0,215086	0,120597	0,122034	0,112870	0,082887	0,083195

**Adaptation*
Self-acceptance
Acceptance of others
Emotional comfort
Internality
Dominance
Escapism

formation of long-term relationships is more important for them.

Factor 2. Organizational factor (19%). Group members are not satisfied with the OC in which they find themselves, they deny the culture of order and results and want to develop within a relationship OC or creativity OC. They do not have enough space to develop their creative abilities. They do not want to dominate within the present culture; this may explain the absence of clear-cut leader in the organization. **Factor 3.** Adaptational factor (14%). A high level of social and psychological adjustment of group members. The department heads think posi-

tively about themselves and others, their needs for communication, interaction, collaboration is fulfilled. They are satisfied with the degree of their personal characteristics. **Factor 4.** Motivational factor (14%). In the group of department heads the need for good working conditions is not expressed - it is fulfilled. There is no need to gain recognition from other people, experience the attention of other people. They are stable in their job position, every day they decide the conflict situations with customers remotely (from a distance, without participation), as a result in the importance of affection for others is blurred. **Factor 5.** Organizational factor (17%). A culture of creativity is preferred and the order culture is rejected. This culture defines the dynamic creativity and the desire to experiment. Success for them means providing unique and new relationships and contacts. **Factor 6.** Adaptation Factor (3%). There is a feeling of emotional discomfort. The department heads feel insecure, depressive, apathy – possibly because of a consequence of a large number of difficult situations that are to be solved by an administrator during their working day. Often they do not want to take responsibility and be dominant in decision making. **Factor 7.** Motivational factor (3%). The department heads do not seek to lead others.

A single set of intergroup PM adaptation used by a group of PC heads of departments *consists of the following mechanisms.*

1) The psychological mechanism of IGA "Intergroup inelasticity on the socio-psychological adaptational potential of the group criterion" is determined by summing the adaptation factors. The overall percentage of this population factor is 17%. This group of factors is characterized by a high level of social and psychological adaptation in the group, same as in the organization as a whole. The department heads positive about themselves and others, satisfied with communication, interaction, collaboration, the degree of their personal characteristics. However, there is a certain sense of emotional discomfort. Uncertainty, depression, lethargy are not rare – probably it is a consequence of a large number of difficult situations which are solved by the head of the department during his working day. Often they and their subordinates have no desire to take responsibility in decision making.

2) The psychological mechanism of IGA "Social (organizational) identification on the organizational and cultural potential of the group criterion" is the sum of the organizational and subcultural factors. The total weight of this group of factors is 44%. Team members are not satisfied with the OC in which they find themselves. In fact, they do not explicitly (openly) deny the culture of order and results. They want to develop within a relationship OC or creativity OC. They do not have enough space to develop their creative abilities. They do not want to dominate within the present culture; this may explain the absence of clear-cut leader in the organization. Success for them means providing unique and new relationships and contacts. At the same time, this group of line managers is held by virtue of the devotion and traditions of the organization. After all, the scientific research corporation "Precision Instrument Systems" the emphasis is put on the long-term benefit, improving of employees' individuality. Therefore, department heads tend to be united and to maintain a healthy social and psychological climate within their teams and within the enterprise as a whole.

3) The psychological mechanism of IGA "Co-operation on the motivational potential of the group criterion" is defined by the sum of the motivational factors. The total weight of this group of factors is 39%. For this group wages and mission of the organization are not a basis for the formation of stimulation for work, a need for a clear structuring of the work, need for social contact and the formation of long-term relationships is more important for them. The need for good working conditions, a sense of self-worth is fulfilled. The department heads do not want to gain recognition from the others, and to induce affection for the others. They are, paradoxically, does not seek to lead the others.

The comparison of the PM used intergroup adaptation of groups with different statuses in the central office of JSC "Research Corporation" Precision Instrument System "is illustrated in Fig. 2. The contributions of various PM inter-

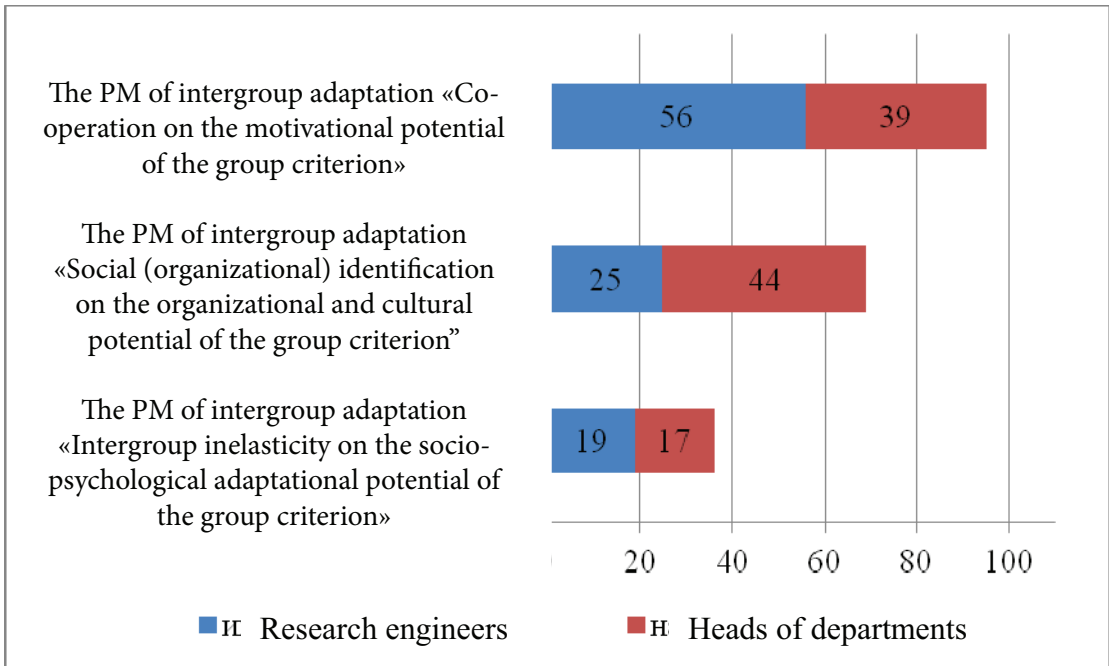

Fig. 2. Contributions of psychological mechanisms at IGA in groups with different status (research engineers and heads of departments) the parent company of "Research Corporation" Precision Instrument Systems "(in%, n = 20 people)

group adaptation for groups of research engineers (low status group) and a group of heads of departments (high status group) are identified here. By analyzing the structure of the deposits it is possible to draw the following conclusions on the assessment of the management situation in the organization as a whole.

First of all, the equality of PM intergroup adaptation deposits of "Intergroup inelasticity on the socio-psychological adaptational potential of the group criterion " (19 and 17%) are consistent with the stability of the group's status in the organization, their consistency, which is the basis of the forecast, is not only a successful IGA, but explains the correct current management actions PC in Human Resources.

Secondly, the prevalence in the structure of intergroup adaptation PM deposits in a group of heads of departments mechanisms of "Social (organizational) identification on the organizational and cultural potential of the group criterion " (44 and 25%) is fully consistent with the normative behaviors of middle managers in a successfully working knowledge-based organization of military-industrial complex.

Third, the dominance of the engineers and researchers contribute intergroup adaptation PM of the "Co-operation on the motivational potential of the group criterion" (56 and 29%) emphasizes the lack of implementation of the professional needs of this group and reveals a significant motivational potential.

Thus, the psychological content of the identified structure of intergroup adaptation PM deposits of the PC employees with different status is largely consistent with the results of diagnostics of the organization and with its determination in its managerial "Order" situation in the Cynefin platform (Fig. 1). These are the results of the traditional approach without taking into account the elements of psychological mechanisms.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bazarov, T.Y., Konyaeva, A.P. (2012). Organizational psychology: the transition from service to partnership of managers and entrepreneurs. Empirical studies and analysis of their own practice. Organizational Psychology, Volume 2, 1, 43-57.

2. Bulgakov, A.V. (2011). Design group as a possible integral concept in the study and management of intergroup adaptation. Bulletin of Moscow State Open University. Series "Psychological Science", 1, 45-53.
3. Bulgakov, A.V. (2010). Laboratory experiment and study of the social and psychological phenomena in the real world of professional activity (for example, intergroup adaptation to Russian Navy ships). In: Experimental Psychology in Russia: traditions and perspectives. Moscow,18-19 November, 2010. Proceedings of the Scientific Conference at the Institute of Psychology RAS. M. RAS
4. Bulgakov, A.V (2007). Psychological characteristics of intergroup adaptation of teachers and students in high school. Bulletin of Moscow State Open University. Series "Psychological Science", 3, 71-84.
5. Bulgakov A.V (2007). Psychology of intergroup adaptation. The course of lectures. Moscow: Moscow State Open University.
6. Bulgakov, A.V. (2012). Relevant social and cognitive indicators of intergroup adaptation in organizations. In: The Fifth International Conference on Cognitive Science: Abstracts. (270-271). Kaliningrad.
7. Bulgakov, A.V. (2011). Socio-cognitive analysis of intergroup adaptation in groups with different professional competence in joint activities in extreme conditions. In: Cognitive analysis and management of situation development (CASC2011). (34-38). Moscow.
8. Bulgakov, A.V. (2012). The structure of psychological mechanisms of intergroup adaptation as an indicator and tool of management organizations' development: the socio-cognitive analysis. Bulletin of Moscow State Open University. Series "Psychological Science", 3, 13-21.
9. Bulgakov, A.V, Aksenovskaya, L.N. (2008). Intergroup adaptation in an organization: the aspect of order. Bulletin of Moscow State Open University. Series "Psychological Science", 2. Volume 2, 77-89.
10. Bulgakov A.V., Mitasova E.V. (2005). Intergroup adaptation of rehabilitation specialists. Monograph. M. AVN.
11. Gretchenko, A.A. (2009). Modern concepts of knowledge management. Collection of scientific works of Plekhanov, REA named after G.V. Plekhanov. M. REA.
12. Capra, F. (2004). Hidden connections / Trans. from English. Moscow: Publishing house "Sophia."
13. Lipatov, S.A. (2002). Devotion to the organization as a problem of organizational psychology. In: Yearbook of the Russian psychological community. Psychology and appendix, v.9, No.3, M. RPO.
14. Snowden, D. (2007). Lead in any weather: a wise leader, before embarking on the problem, check with the management barometer / D. Snowden. - / / Har. Bus. Rev. - Moscow: ZAO "Almaz-Press", № 12. P. 50-58.
15. Johnson, W., Johnson, A., Heimerg, F. A. (1999). Primary- and second-order component analysis of the organizational identification questionnaire// Educational & Psychological Measurement, Feb1999, Vol. 59 Issue 1.

УДК 376.1-058.862

Бобылева И.А.
Институт семьи и воспитания
Российской академии образования (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

I. Bobylyova
Institute of Family and Upbringing
of the Russian Academy of Education, Moscow

STUDY OF ORPHANAGE INMATES' LIFE QUALITY

Аннотация. Трудности, возникающие у выпускников детских домов в самостоятельной жизни, во многом обусловлены условиями их воспитания вне семьи, поэтому необходимо исследовать качество жизни ребенка в детском доме и разработать способы его повышения. В статье обосновываются подходы к разработке исследования, которое включает анализ качества самого учреждения, т.е. его собственного потенциала и ресурсов, а также анализ качества результата, т.е. изучение воспитанников, в том числе степени успешности социальной адаптации выпускников.

Ключевые слова: качество жизни, воспитанники и выпускники детского дома, качество жизни воспитанников детского дома, исследование качества жизни воспитанников детского дома.

Abstract. After leaving the orphanage many graduates face a lot of difficulties and they are due to the conditions of upbringing outside the family. That is the reason why it is necessary to study the life quality of a child in the orphanage and to develop the strategies for its improvement. The article gives grounds for the elaboration of the research which includes the analysis of the quality of the orphanage itself, i.e. its potential and resources. Besides, there's the analysis of the quality of the results, i.e. studying the orphanage inmates' success as well as the orphanage graduates success in social adaptation.

Key words: life quality, orphanage inmates and orphanage graduates, the study of the orphanage inmates' life quality.

В настоящее время переход к качественной оценке жизни ребенка в детском доме все более осознается как актуальная задача. Цель данной статьи – обоснование подходов к разработке исследования качества жизни воспитанников детского дома. Они связаны, во-первых, с содержанием самого понятия «качество жизни», во-вторых, с выявлением специфики качества жизни воспитанников детского дома.

Можно обозначить несколько значений понятия «качество»: оценочное, согласно которому качество означает то или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо по сравнению с другими предметами того же класса; описательное, понимаемое как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность. Раньше слово «качество» в оценочном значении применялось в основном по отношению к предметам, а применительно к людям оно почти всегда употреблялось в описательном смысле. Сейчас оценочное значение слова «качество» стали применять и по отношению к человеческой жизни. Данный подход получает распространение в здравоохранении.

Применительно к задачам исследования понятие «качество» используется в описательном значении – как совокупность существенных признаков жизни воспитанников в детском доме.

© Бобылева И.А., 2013.

Проблемы, связанные с определением и содержанием понятия «качество жизни», обсуждались представителями разных наук с древнейших времен. Постановка этих вопросов нашла свое отражение в рассуждениях о смысле жизни, природе человека, добродетелях, помощи ближним, богатстве, благе и т.д. Категория «качество жизни» впервые была введена в научный оборот в 60-х гг. прошлого столетия в связи с попытками моделирования зарубежными исследователями траекторий промышленного развития. В 90-е гг. с позиций качества жизни все чаще рассматривают проблему защиты прав потребителей и интересов общества. Позднее обсуждался еще один аспект: влияние на качество жизни современных информационных технологий. Во многих странах идея качества жизни стала национальной идеей.

Под качеством жизни в современных концепциях понимают комплексную характеристику социально-экономических, политических, культурно-идеологических, экологических факторов и условий существования личности, положения человека в обществе. Качество жизни – это степень развития и полнота удовлетворения всего комплекса потребностей и интересов людей, проявляющихся как в различных видах деятельности, так и в самом жизнеощущении. Таким образом, качество жизни рассматривается как система показателей, характеризующих степень реализации жизненных стратегий людей, удовлетворения их жизненных потребностей.

При изучении качества жизни воспитанников детских домов необходимо учитывать ряд особенностей данного понятия как социальной категории.

Во-первых, «качество жизни» – чрезвычайно широкое, многоаспектное, многогранное понятие, несравнимо более широкое, чем понятие «уровень жизни». Поэтому его изучение должно отражать все сферы жизни ребенка-сироты, воспитывающегося в детском доме (быт и укрепление здоровья, социальная защита и реализация прав, образование, кровная семья, досуг и др.). Поскольку «качество жизни» – многофакторное понятие, для его оценки важно учесть все его составляющие.

Во-вторых, качество жизни имеет две стороны: объективную и субъективную. Если объективная сторона связана с существующими условиями жизни, то субъективная – с оценкой человеком данных условий. Ведь одинаковые условия одним человеком могут быть оценены как хорошие, а другой может быть ими не удовлетворен. Критерием объективной оценки качества жизни служат научные нормативы потребностей и интересов людей. В то же время потребности и интересы людей индивидуальны и степень их удовлетворения могут оценить только сами субъекты. Они практически существуют лишь в сознании людей и соответственно в их личных мнениях и оценках.

Таким образом, исследование качества жизни воспитанников детского дома должно учитывать как степень удовлетворения научно обоснованных потребностей и интересов (нормы обеспечения, питания, режима и др.), так и субъективную оценку удовлетворения своих потребностей и интересов самими детьми.

Важным является изучение представлений воспитателей детского дома (как основных социализаторов воспитанников-сирот) об основных потребностях и интересах своих воспитанников (ведь, исходя из этих представлений, педагогический коллектив детского дома будет строить свою работу) и сравнение их позиции с мнением самих детей. Таким образом, в исследовании имеют значение субъективные оценки как взрослых, так и детей.

В-третьих, качество жизни не является категорией, отделенной от других социально-экономических категорий. Оно включает многие из них в их качественном аспекте. Так, характеризуя кадровый потенциал учреждения, важно оценить не только квалификацию персонала и обеспеченность кадрами, но и текучесть персонала, степень удовлетворенности сотрудников своей работой, психологический климат.

Воспитанники интернатных учреждений – это прежде всего дети, которые в силу разных причин остались без попечения родителей. Качество жизни ребенка определяется социальной ситуацией его развития, которая, во-первых, отражает единственное и неповторимое для данного возраста отношение между ребенком и его социальной средой, а во-вторых, определяет особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми.

Социальная ситуация развития воспитанника детского дома определяется особыми условиями жизни, которые характеризуются как общественное воспитание. Суть этих особых условий определена термином «институализация».

Ученые и практики выделяют недостатки общественного воспитания, негативно влияющие на психическое развитие детей: неправильная организация общения взрослых с детьми; воспитание и обучение детей по программам, не компенсирующим дефектов развития, вызванных отсутствием семьи; недифференцированный подход к детям в процессе воспитания и обучения; бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной суженностью окружающей их среды: малое количество и однообразие предметов, которыми они оперируют; постоянное нахождение детей в условиях коллектива (отсутствие личного пространства, уединения, самостоятельности в выборе) [2; 3; 4; 5; 6]. Основное следствие общественного воспитания – неудовлетворенность повышенной потребности детей во внимании и доброжелательности взрослого.

Интернатным учреждениям присущи и другие недостатки: организация жизни, далекой от семейной; закрытость, изолированность и отстраненность от реальной жизни; присутствие феномена «общественной собственности»; утрата воспитанниками родственных и дружеских связей. Все эти условия позволяют охарактеризовать социальную ситуацию развития воспитанников детских домов как депривационную. Поэтому о воспитаннике детского дома необходимо говорить не просто как о ребенке, оставшемся без попечения родителей, а о ребенке с опытом пребывания в учреждениях общественного воспитания.

Выраженность специфических институциональных условий в разных учреждениях имеет разную степень представленности. На наш взгляд, именно она будет определять качество жизни воспитанников детских домов и оказывать непосредственное влияние на их физическое, психическое и социальное развитие. Поэтому исследование должно быть направлено в первую очередь на качественный анализ особых условий общественного воспитания с точки зрения минимизации их последствий.

Итак, определяя качество как совокупность существенных признаков чего-либо, можно сказать, что качество жизни воспитанников детского дома – это совокупность существенных признаков жизни воспитанника в детском доме, т.е. совокупность качественных характеристик его жизни, которые связаны с объективными условиями жизни в детском доме и их субъективной оценкой самими воспитанниками.

Исследование качества жизни воспитанников детского дома включает анализ «качества самого учреждения», т.е. его потенциала и ресурсов и анализ «качества результата», т.е. изучение воспитанников, в том числе социальной адаптации выпускников.

Основным критерием в анализе собственного потенциала учреждения является наличие и выраженность в детском доме зон риска для физического и психического развития ребенка. С этой целью характеризуются материально-техническая база учреждения; кадровое обеспечение; организация жизни детей, в том числе организация общения; образовательные и воспитательные программы, реализуемые в детском доме.

Материально-техническая база учреждения характеризуется с точки зрения соответствия зданий, помещений и оборудования задачам обеспечения физической безопасности, развития и воспитания детей-сирот.

Показателями могут быть: обеспечение безопасных условий; соответствие санитарно-гигиеническим нормам; наличие условий, соответствующих потребностям и возрасту детей; достаточность и разнообразие окружающей среды; обеспеченность необходимым оборудованием, спортивным инвентарем, играми и игрушками, обучающими материалами и др. Кроме экспертных оценок по данным показателям, важно выяснить мнение педагогов и воспитанников, их оценку условий учреждения.

Благоприятным месторасположением учреждения является наличие поблизости объектов образования, здравоохранения, культуры и спорта. Собственный участок позволяет организовать детские площадки и вспомогательные сооружения для труда, досуга и отдыха. Интеграции воспитанников способствует доступность детских площадок учреждения для местных детей. Необходимо соответствие размера учреждения и числа мест в нем потребностям детей (более благоприятны малокомплектные детские дома). Содержание учреждения, вспомогательных помещений и участка требует утвержденного порядка.

Высокий уровень качества жизни выдвигает ряд требований к жилым помещениям: площадь соответствует потребностям детей; создана и поддерживается домашняя обстановка; есть места для уединения, хранения личных вещей, мебель и оборудование для приготовления уроков и любимых занятий; спальни рассчитаны на одного или двух человек. Надлежащим образом обустроены ванные комнаты, туалеты, бытовые помещения. Созданные условия отвечают санитарно-гигиеническим требованиям и безопасны для жизни детей и работы персонала.

Кадровое обеспечение анализируется с точки зрения укомплектованности штата, уровня квалификации сотрудников. Штатный состав характеризуют: соответствие численности, квалификации и опыта работы сотрудников назначению и функциям учреждения; наличие дежурного персонала, способного удовлетворить в любое время потребности детей. Важен анализ практики набора сотрудников: используются ли методы подбора кадров в соответствии с квалификационными требованиями; есть ли ответственный за набор сотрудников, программы введения в должность, четкие правила и методические пособия по оценке и поддержке сотрудников в течение испытательного срока и по идентификации тех, кого не следует утверждать в должности.

Способствуют росту профессионализма сотрудников обучение и повышение квалификации. Здесь рассматриваются: наличие действующей в этих целях программы, а также плана персонального развития каждого сотрудника, осуществляющего уход за детьми; условия для прохождения персоналом соответствующих курсов усовершенствования, дополнительной подготовки, повышения квалификации. Не менее важны супервизорство и поддержка персонала, в том числе наличие должностных инструкций и квалификационных требований для каждой должности; ежегодная официальная оценка работы каждого сотрудника; проведение регулярных собраний персонала для планирования и оценки деятельности учреждения, обсуждения актуальных проблем и согласования общих правил.

Качественные характеристики кадрового обеспечения связаны с текучестью кадров, особенностями психологической атмосферы в коллективе, удовлетворенностью сотрудников местом работы и результатами своего труда.

В социализации ребенка огромное значение имеет качество референтной группы взрослых. И если для семейных детей этими взрослыми являются, как правило, родители, учителя, тренеры, родители друзей, то для воспитанников детских домов этой референтной группой должны быть прежде всего воспитатели. Поэтому важной составляющей исследования является изучение особенностей педагогической позиции воспитателей: насколько отношение воспитателей к ребенку, их компетентность, степень принятия ими своей позиции благоприятны для ребенка (характер оценки ребенка, своей

компетентности, владение умениями справляться с различными вариантами детского поведения, применяемые дисциплинарные меры, осведомленность о прошлом ребенка и его проблемах, стиль общения, соответствие требований возрасту и полу ребенка). Выясняется также, как оценивают воспитатели изменения, которые произошли с ребенком за время пребывания в детском доме (в деятельности, общении, самосознании).

Качество жизни связано со степенью удовлетворения нужд, потребностей и интересов ребенка. С этой точки зрения важным является информированность воспитателей о своих воспитанниках, степень соответствия их представлений об интересах, проблемах, желаниях воспитанников реальности.

Организация жизни детей, в том числе организация общения, определяет качество ухода и воспитания. Анализ организации жизни включает показатели: близость к семейному образу жизни; степень открытости для социальных взаимодействий; включенность в реальную жизнь; характер интеграции воспитанников в среду семейных детей; степень «жесткости» режима и контроля; наличие возможностей для выбора и самостоятельности; выраженность феномена «общественной собственности»; характер условий для включения ребенка в разнообразные виды практической деятельности.

Попадая в новые условия интернатного учреждения, ребенок неизбежно испытывает стресс. Преодоление его предполагает наличие специальных условий: процедура встречи, первичное ознакомление с учреждением, «опека новенького сверстником»; предоставление места для хранения дорогих для ребенка вещей.

Высокое качество организации жизни в учреждении требует обеспечения ухода и воспитания в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ребенка, в том числе размещение детей по семейному принципу (всех близких родственников размещают в одну группу независимо от возраста); предоставление ребенку возможности выбора группы проживания; количество детей в группе не более 6-8 человек; постоянные воспитатели, обеспечивающие удовлетворение индивидуальных потребностей детей и непрерывный уход; система помощи воспитанникам в преодолении трудностей, вызванных неблагоприятными условиями их развития; поддержание отношений с кровной семьей (если это не противоречит интересам ребенка), друзьями и другими важными для ребенка лицами. Обязательным является наличие условий для получения и продолжения образования (в том числе система дополнительной помощи для преодоления отставания в обучении и возможность организации альтернативного обучения), а также для охраны здоровья (необходимое лечение, профилактика заболеваний, мониторинг состояния здоровья, диспансеризация, медицинские осмотры и др.).

Важным условием, повышающим качество жизни воспитанника детского дома, является стабильность жизни (исключены как перемещения ребенка внутри детского дома, т.е. перевод из одной группы в другую, так и смена разных учреждений и др.). Не менее важна возможность выбора одежды, еды, школы, кружка и др.

Качество организации досуга связано с созданием надлежащего баланса свободного и контролируемого времени в течение дня, альтернативных условий для проведения воспитанниками свободного времени. Предполагается наличие кружков в детском доме; договора с учреждениями дополнительного образования по бесплатному предоставлению услуг воспитанникам; условий для получения информации (радио, телевидение, книги, газеты, журналы и др.); транспорта, который может быть использован для поездок на развлекательные или познавательные мероприятия.

Соответствие представлений воспитанников и воспитателей о нормах и правилах организации жизни и быта в детском доме отражает субъективную характеристику организации жизни в детском доме [7].

Анализ общения взрослых и детей направлен на определение его основных харак-

теристик и выявление признаков его неправильной организации, таких, как: сниженная интимность и доверительность, эмоциональная уплощенность общения взрослых с детьми; дефицит возможностей для установления прочных и длительных взаимоотношений ребенка с определенным взрослым; жесткая регламентация поведения ребенка, гиперопека в деятельности (пошаговое планирование и санкционирование поведения); взаимосвязь положительного отношения взрослого только с выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками. Таким образом, исследование должно быть направлено не только на «качество условий», но и на «качество процессов».

Система помощи воспитанникам в преодолении трудностей, вызванных неблагоприятными условиями их развития, включает *образовательные и воспитательные программы.* Они должны учитывать возраст и образовательный статус детей, их специфические «сиротские» проблемы. Поэтому анализ данных программ осуществляется с точки зрения их соответствия задачам компенсации дефектов развития, вызванных отсутствием семьи, условиями институализации; травмами, связанными с опытом жизни в неблагополучной семье, разлукой с семьей. Необходимы программы по выработке позитивного социального поведения, навыков решения проблем и самоконтроля.

Для каждого воспитанника детского дома должна реализовываться программа подготовки к самостоятельной жизни. Она предполагает наличие плана подготовки к выпуску из учреждения (составляется совместно с будущим выпускником), в котором детализируется его подготовка к этому событию и мероприятия по его последующей поддержке, а также создание условий для формирования практических навыков и знаний, необходимых в повседневной жизни. Успешной социальной адаптации выпускников будут способствовать: наличие письменной информации для воспитанников об их правах, источниках поддержки и помощи после того, как они покинут учреждение («памятки»); возможность альтернативного устройства, позволяющего постепенно перейти к самостоятельной жизни (полунезависимое или независимое проживание в квартире при учреждении или поблизости от него, социальный патронат выпускника, наставничество при его трудоустройстве и др.) [1].

Исследование предполагает выявление не только проблемных зон учреждения, но и его сильных сторон. Внутри самого детского дома ресурсы связаны с инновационной деятельностью, направленной на повышение социализационных возможностей воспитанников; организацией научно-методической работы; программой развития учреждения; наличием единого реабилитационного пространства в детском доме, служб сопровождения, особенностями командного взаимодействия, мониторинга развития воспитанников. Большим ресурсом детского дома является сплоченный коллектив единомышленников. Вхождение детского дома в реабилитационное пространство города (поселка) по месту нахождения, сотрудничество с научными учреждениями и коллективами позволяют усилить его ресурсы.

Исследование воспитанников детского дома может проводиться выборочно. При этом выборка должна составлять не менее 25% от общей численности воспитанников детского дома и повторять генеральную совокупность по основным показателям: возраст, пол, национальность, социальный статус, характер образования, присутствие в учреждении братьев и сестер, наличие психических расстройств. Анализируются показатели: особенности психического развития воспитанников, связанные с благополучием, самооценкой, тревожностью, агрессивностью, потребностью в защите, страхами и др.; отношение к жизни в детском доме; отношение воспитанников к воспитателям и другим воспитанникам; особенности поведения детей, свидетельствующие о дезадаптации; наличие конфликтных проблем в оценке воспитателей и воспитанников; социальная адаптация выпускников (уровень образова-

ния, трудоустройство и профессиональный рост, наличие семьи и родственных отношений, законопослушность и нормативность).

Отдельным блоком исследования является мониторинг соблюдения прав детей. Основными правами воспитанников, находящихся в условиях институализации, признаны[1]: право поддерживать регулярные контакты с родной семьей и другими важными для ребенка людьми; право братьев и сестер при любой возможности оставаться вместе или поддерживать регулярные контакты; право на индивидуальность; право на соблюдение этнических, религиозных, культурных, социальных и языковых обычаев ребенка; право на частную жизнь, в том числе на доступ к человеку, которому он доверяет, и компетентному органу для получения конфиденциального совета по его правам; право на качественное здравоохранение, соответствующее нуждам и благополучию конкретного ребенка; право на уважение человеческого достоинства и физической неприкосновенности; право на равные возможности; право на доступ ко всем видам образования, профессиональной ориентации и профессионального обучения на тех же условиях, что и у других детей; право быть подготовленными к активной и ответственной гражданской жизни посредством игр, спорта, культурной деятельности, неформального образования и возрастающей ответственности; право на участие в процессе принятия решений в отношении ребенка; право на получение информации о правах ребенка и правилах учреждения в форме, удобной и доступной ребенку; право жаловаться в идентифицируемый, беспристрастный и независимый орган с целью защиты основных прав детей.

Важность проведения подобного исследования заключается в выработке конкретных мер по улучшению качества жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детском доме.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бобылева И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: Учеб. пособие. – М., 2007. – 176 с.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 1998. – 336 с.
3. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб., 2005. – 304 с.
4. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Лангмейер Й., Матейчик З. – Прага, 1984. – 334 с.
5. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32-39.
6. Прихожан А.М. Психология сиротства. 2-е изд. / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб., 2005. – 400 с.
7. Шульга Т.И. Смысложизненные ориентации воспитанников интернатных учреждений. Вестник МГОУ «Психологические науки» №1. – 2010. – С. 5–11.

[1] Рекомендация N R (2005) 5 комитета министров Совета Европы государствам-членам «О правах детей, постоянно проживающих в специализированных учреждениях» (16 марта 2005 года), неофициальный перевод.

УДК 159.9.075

Шульга Т.И.
Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

T. Shulga
Moscow State Regional University

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF ORPHANAGE GRADUATES AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Аннотация. Вопрос профилактики и решения проблем социального сиротства остро стоит в стране, так как в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывается значительное число детей. Основной контингент организаций составляют подростки и старшие школьники, дети из многодетных семей, физически непривлекательные дети, дети иного этнического статуса, который не является основным в месте проживания ребенка. Такое положение затрудняет передачу детей-сирот в замещающие семьи, и они продолжают жить в интернатных учреждениях.

Результаты мониторингов, проведенных разными ведомствами, показывают, что выпускники после выхода из учреждений социальной и психолого-педагогической помощи часто попадают в трудные жизненные ситуации. Анализ практики работы учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показывает, что система воспитания детей в этих учреждениях слабо готовит их к самостоятельной жизни, и воспитанники, после выхода из данных учреждений, испытывают глобальные трудности в адаптации к окружающему миру.

Важно подчеркнуть, что, выходя из организации для детей-сирот, воспитанники в большинстве своем встречаются со многими трудностями самостоятельного проживания. Они оказываются недостаточно способными к самостоятельной ответственной жизни. Такой тип личности в большинстве своем формирует сама система ценностей всей жизни в организациях для детей-сирот.

Краткая характеристика социального портрета выпускника организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет сделать вывод о том, что именно категория детей, попадающих в эти организации, должна осваивать большой объем содержания социализации за короткий промежуток време-

Abstract. The problem of prophylaxis and solving the problems of social orphanhood is acute in our country because there are lots of children raised at orphanages. Most of them are adolescents and senior schoolchildren, children from families having many children, physically unattractive children, children of a different ethnic status, which is not the major one in the place they live. Such situation makes children's adoption difficult and they keep living at the orphanages.

The monitoring was held by various departments, and their results show that the graduates from the institutions of social, psychological and pedagogical assistance often get into difficult life situations. The analysis of the work of institutions for orphans and children left without parental care shows that the system of education in these institutions poorly prepares them for an independent life, and that the graduates experience major difficulties in the process of adaptation to the environment.

It is important to emphasize that graduating from the organization for orphans the majority of children come across lots of difficulties of living on their own. They appear to be not capable of living independently. Such type of personality is usually developed by the orphanage system itself.

Brief description of an orphanage graduate's social portrait leads to the conclusion that the category of children entering these organizations should develop a large amount of socialization in a short period of time. Earned value of social skills will allow them to be ready for an independent life: to build their life themselves, to use their potentials, to implement life plans without counting on the adults support.

The research results show that the transition from the orphanage to the independent life is complicated and difficult in all countries both for the graduates themselves and for the people around them. These difficulties are caused by a combination of factors. Among them first of all are: lack of

© Шульга Т.И., 2013.

ни. Освоенный объем социальных навыков позволит им быть готовыми к самостоятельной жизни: не рассчитывая на поддержку со стороны взрослых, необходимо самому научиться строить свою жизнь, использовать свои внутренние резервы, реализовывать жизненные планы.

Результаты исследований показывают, что переход воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в самостоятельную жизнь, во всех странах мира представляется очень сложным и трудным как для них, так и для окружающих их людей. Эти трудности обусловлены целым рядом факторов. Это, прежде всего, неготовность к самостоятельной жизни, неумение управлять своей свободной самостоятельной жизнью, отсутствие людей, под контролем которых они находились долгие годы, невозможность быстро адаптироваться к одиночеству, сложности устройства на работу, учебу, потеря взаимоотношений с родственниками и родными. Перечисление этих факторов можно было бы продолжить, но остается нерешенной главная проблема, как помочь выпускникам адаптироваться к самостоятельной жизни и социализироваться в новом обществе.

Ключевые слова: социализация, социально-психологическая готовность, социальные навыки, психологическая защищенность, адаптация, одиночество, трудные жизненные ситуации, реабилитация.

readiness for independent life, inability to control their free independent life, absence of people under whose supervision they had been, inability for quick adaptation to loneliness, difficulties with getting a job and education, loss of relations with relatives. The enumeration of these factors could be continued, but the main problem remains unsolved, i.e. how to help the graduates to adapt to an independent life and socialize in a new society.

Key words: socialization, social and psychological readiness, social skills, psychological security, adaptation, loneliness, difficult life situations, rehabilitation.

Currently, in institutions for orphans brought up a large number of children, the bulk of who are teenagers and older students, children from large families, physically unattractive children, children of different ethnic status, which is not the primary residence of the child in place.

Results of the researches which have been carried out by different departments show that graduates, after an exit from establishments of the public and psychology-pedagogical assistance often get to difficult life experiences. The analysis of practice of work of establishments for orphan children and children without parental support shows that the educational system of children in these establishments badly prepares them for independent life; pupils experience global difficulties in adaptation to world around after an exit from these establishments.

It is important that the material well-being, the methodical organization, educational efforts, filling facilities with various activities do not affect the fact that, coming from an institution for orphans, students mostly become antisocial personality: dependent, incapable of self-responsible life, emotionally deaf and cruel. The very system of values in institutions for orphans creates this personality type

Experience of experts in establishments social and the psychology - pedagogical support allows saying that into the forefront there are problems not material, but psychological. Children living in such establishments, unfortunately, will copy in the future life model what they see daily – the contacts based on subordination, a rigid vertical of dependence on seniors, domination of authoritative system. Keep in mind that conscientious people working in institutions of social, psychological and educational support and assistance, they love children, they are trying to replace their family, help to become productive citizens of the country. Unfortunately, the existing system of their own work only supports the implementation of the "hard plan" program, ignoring the initiative and creativity of teachers and children.

Inmates of institutions focused on absolute discipline, obedience and fulfillment of adults. Lack of praise for its own activities students develop a sense of guilt, the constant control assessment of child

behavior makes him do everything to require adults. All this creates the atmosphere of cold, a formalism, causes feeling of alarm, fear, aggression manifestation. Activity of children doesn't find a response as there are no conditions of its maintenance. Liberty of choice and possibility of independent decision-making is excluded. The identity of the child is deformed that leads to the complicated behavior. Thus, the child receives a personal experience from which excluded his feelings. Child can always make a choice: either to be passive, subordinate or strong, powerful, cruel. Such institutions do not offer their pupils an alternative - to be open, active, and indifferent to others.

Deterioration of diagnoses is a consequence of orientation of system of work with children in such establishments on discipline and submission. Trouble in behavior of children accrues, as the exit is constantly condemned for a framework of the possible that causes reaction of a protest and the conflict. Such condition strengthens feeling of inferiority and strengthening of all its diseases at the child. In practice often for specification of the diagnosis of the child place in psychiatric hospital that leads to deterioration of its condition, disbelief in itself and, as a result, transfer to a special institution.

In researches of socialization it is shown that variability of society can turn the created socialization of the person into the unsuccessful. Possibility of the personality to achieve success depends on her ability to adapt for new conditions. Socialization will be successful if the person learns to be guided in unforeseen social situations. Such characteristics of the personality providing successful socialization are allocated: ability to change of the valuable orientations; ability to find balance between the values and external requirements; orientation not on concrete requirements, and of understanding of universal moral standards.

Thus, process and result of socialization are a consequence of an internal contradiction between extent of identification of the person with society and its isolations in society.

The personality adapted in society and not capable to resist to it, can be considered as the socialization victim. The personality which isn't adapted in society, can become the socialization victim – the person with deviating behavior. Pupils of establishments social and the psychology - pedagogical support of the childhood are the most obvious victims of adverse conditions of socialization, as among them the greatest number of orphan children and children without parental support. Feature of socialization of pupils of establishments social and the psychology - pedagogical support of the childhood is replacement of the main institute of socialization – families – establishment that leads to deformation of process of socialization of children and teenagers.

The analysis of the psychology - pedagogical literature allows to allocate the factors complicating socialization of pupils of such establishments. We on the basis of works I.A. Bobyleva, N. P. Ivanova, O. V. Zavodilkina, V.S. Mukhina, A.M. Prikhozhan, G.V. Semya, N.N. Tolstykh and others allocated the numerous factors complicating socialization. They define features of socialization of pupils of establishments social and the psychology - pedagogical support which most brightly characterize graduates of residential establishments. For graduates of these establishments, according to researches of psychologists, teachers and social workers, existence of the following lines is characteristic:

– dependence, misunderstanding of a material aspect of life, property questions;

– difficulties in communication, lack of selectivity of communication;

– the infantilism, the slowed-down self-determination, rejection itself as persons, inability to a conscious choice of the destiny;

– congestion negative experience, negative values and examples of behavior;

– uncertainty in, the future, aggression in relation to the outside world, especially in cases if the state doesn't carry out the obligations.

A concise description of the social portrait of the graduate institutions for orphans and children left without parental care, suggests that it is the category of children entering institutions of social, psychological and educational support child must learn a large amount of content so-

cialization. Earned value social skills will allow them to be ready for an independent life: Does not count on the support of parents, most learn to build your life, to use their internal resources to implement life plans.

Results of researches show that transition of pupils of establishments for orphan children and children without parental support in independent life, worldwide is represented very difficult both for them, and for people surrounding them. These difficulties are caused by a number of factors. It, first of all, unavailability to independent life, inability to operate the free independent life, absence of people under which control they were for many years, impossibility quickly to adapt for loneliness, complexity of employment, study, loss of relationship with relatives and native. Transfer of these factors could be continued, but there is unresolved the main problem how to help graduates to adapt for independent life and to be socialized in new society.

Problems of graduates at the introduction in independent life arise, first of all, because they get under competences of different departments: educational bodies, social protection, police etc., this interdepartmental dissociation doesn't allow to build the solution of their problems in the uniform direction.

It is necessary to note that at the beginning of independent life orphan children and children without parental support, in comparison with children from families, are initially deprived of the help and support from close relatives and parents that is the most important in life that the family gives to the person.

Researches of psychologists, teachers show that orphan children and children without parental support are stronger, than children from a family dream to have the house, the good family, loving parents. They represent the future house not similar on public institution in which they grew, by the former paternal home, but as some imaginations house. Thus graduates on the one hand, look forward when they leaves for walls of orphanage or boarding school, a shelter, the center, and on the other hand very much are afraid of it, aren't confident in the possibilities to live independently. Being on the state providing, orphan children and children without parental support, reflected on the one whom and as solved their problems, they practically didn't put effort for the solution of many problems. It is important to consider specific problems of graduates. They in many respects depend on what independent life of the graduate begins. Let's consider some groups of graduates of establishments for orphan children and children without parental support and possible ways of the beginning of their life.

1. Orphan children whom parents refused in maternity hospital and consequently most close and native for them are the staff of orphanage. They receive own housing quickly, but are at a loss in the solution of many problems as they do not have someone to whom they can address for the help. There should be a special work on post-residential adaptation with this group of graduates.

2. Children without parental support at whom the habitation is fixed at parents or at relatives. They come back to the fixed habitation where more often nobody waits for them. Therefore problems of this group of graduates have the specifics; process of their post-residential adaptation is especial.

3. Children without parental support who have no fixed habitation or they wait for it, therefore they start to live in a hostel. A post-residential adaptation occurs at them especially and demands the help from specialists of different departments.

4. Orphan children and children without parental support who come back from imprisonment places. Such graduates demand special attention and the help from experts.

Graduates who on age treat the advanced school age or early youth and bringing up out of a family, get to a field of attention of experts therefore it is necessary to know features of development of their personality at this age.

Children of the advanced school age belonging to group of risk, are characterized by special process of socialization. They live, as a rule, the most part of the life in establishments (orphanages, boarding schools, shelters, under guardianship) or in a dysfunctional family. For the major-

ity of graduates of establishments of social and pedagogical support specific features of their personality and life which can be described are characteristic:

1. inability to communicate with people out of establishment, difficulty of establishment of contacts with adults and coevals, estrangement and mistrust to people, dispassionateness from them;

2. violations in development of the feelings, not allowing to understand others to accept them, a support only on the desires and feelings;

3. low level of the social intelligence, preventing to understand public norms, rules, need to correspond to them, stay similar to and a habitual circle of contacts;

4. poorly developed sense of responsibility for the acts, indifference for destiny of those who connected with them the life, brightly being shown feelings of jealousy to them;

5. consumer psychology of the relation to relatives, the state, society and unwillingness to answer most for the acts;

6. uncertainty in, low self-image, absence of constant friends and support from their party;

7. not the formation of the strong-willed sphere, lack of the commitment directed on future life, more often commitment is shown in achievement of the next purposes: to receive desirable, attractive etc.;

8. not the formation of vital plans, need for vital values which include satisfaction of basic needs (food, clothes, the dwelling, entertainments);

9. low social activity, manifestation of desire to be the imperceptible person, not to involve in itself attention;

10. susceptibility to addictive behaviors - self-destructive-abuse by one or more of the substance with no signs of dependence. It can serve as a kind of regressive form of psychological protection (smoking, alcohol, soft drugs, toxic and medicinal substances, etc.).

Children of the advanced school age are on the threshold of independent life to which they don't consider themselves ready. On the one hand they want to live independently, separately, to be independent of anybody, on the other hand - are afraid of this independence as understand that without support of parents, relatives not to survive, and they can't count on it. This duality of feelings and desires leads to a dissatisfaction of the senior with the life and yourself. Many of them get at this time professional education. Orphan children and children without parental support in 95 % of cases choose a technical training college or technical school. Studying in these educational institutions, they again get to society approximately the same coevals. All of them are on the state providing; live in one hostel, in the uniform cultural and leisure environment. Problems of loneliness, uselessness, vulnerability remain at the same level. Situation those children who live in establishments for orphan children and children without parental support is slightly better, than that who studies in average special or professional establishments as they can return to a habitual environment where they have care.

Absence of positive influence of a family on development, training and education of children results in features of their mental development, difficulties of training and education, socialization and a personal maturity. According to L.S. Vygotsky limited possibility to carry out the psychology - pedagogical and correctional work with orphan children and children without parental support, leads to a desadaptation and promotes development of compensating means which throughout all age can start the negative mechanisms deforming the identity of the child.

The child's life outside of the family leads to a special mental state - mental deprivation (J. Langeymer Z. Mateychek). Their opinion, this condition occurs in special situations when a person is given the opportunity to meet some of the basic psychological needs for a long time. The children are brought up outside the family; there is a change in personality - personal deprivation, which contributes to a negative personal qualities and entities.

Education outside the family is the main reason for being unprepared for independent living and creates a manifestation of personal deprivation, as a permanent environment many children and adults do not allow self-identity, self-reflection and its problems, inability to think

about their future life. The child does not know how he will live alone where to find friends, how spending leisure.

Limitation of communication with adults (only the staff of institution), leads to that children can't come into contacts to other adults, find the common between requirements of other significant adults both the desires and possibilities. Contacts with adults are superficial, a little emotional that results in absence of requirement to find close relations with adults, to trust them, to see respect for from their party.

The problem of choice of profession costs most sharply at the advanced school age. All children dream of good work. Ideas of good work at them special as they represent it as idleness, but receiving thus big money. As throughout education in public institutions children practically had no pocket money, naturally any sums which by it call as a salary, for them are huge. Children don't represent cost of the things necessary for accommodation. A subsistence minimum for them concept nonexistent as they got used to a good food, purchase of all necessary things, the equipment etc. Being in public institutions for orphan children, graduate don't represent cost of real life, ability of all ordinary people to save money to buy only necessary, instead of that would be desirable for them.

Insufficient the psychology – pedagogical activities for formation of related feelings in establishments for orphan children lead to that after an exit from orphanage, graduates try to find relatives, native, to return to the family. It seems to them that their parents, relatives will fall in love with them at once, to them will be glad and everything will be good. But in life they observe other picture. Parents don't accept them, don't want, that they lived with them. Relatives rejoice to return of children from orphanage only in the beginning. The relations with relatives and relatives don't develop, children again remain alone. Without having experience of life in a family, they don't represent that such the family relation therefore it seems to them that at them everything will be good. Any person who regretted them, warmed, it seems to them the fantastic hero and there is a hope that everything will be good. Children a little that can independently undertake, as they don't know, how it to do. Children can't live when receive separate housing; more often they leave to live to friends or girlfriends. Quite often such friends or girlfriends live in dysfunctional families therefore children unite, spend together time, walk etc.

Professional experience with children and adolescents in institutions shows that quite often the pupils come crises that result in disruptions of behavior, fights, aggression, escape, rude treatment to adults and peers, etc. In order to determine exactly what the child is in crisis, it is necessary to find out what causes it. Specialists confirm that for one child is crisis, it remains completely unnoticed by others. To work with children and adolescents need to know which situations are harmful and contribute to the manifestation of the crisis.

For work with children in crisis conditions experts should know everything about types of crises in a family, understand an essence of it, and also the nobility as the behavior of the person in a crisis situation changes. The experts working on assistance to the child in a crisis situation, should know very well, first, theoretical bases of crisis. In work with a crisis situation it is necessary to lean on a system approach. The system explains that at intervention from outside in a crisis situation it is necessary to consider it in all its aspects. Quite often, in a crisis situation there is a situation when all are concentrated to someone's fault. If accused there is a child, experts should look at it from a position of that the child is a part of big system, for example, families. The family is also included in system of relationship with relatives, neighbors, colleagues, friends, and those are included in turn into community. All these parts of system in different degree cooperate among themselves and this interaction brings a significant contribution in the events leading to crisis. Therefore often separate parts of system influence others and bear changes in all system.

The second that it is necessary to know to experts, it is the crisis nature. Any crisis has certain borders: beginning, middle and end. The beginning of crisis is accompanied by lifting of nega-

tive emotions which have splash or emission on people around. Negative emotions don't allow the child to react quietly on surrounding, and cause inadequate reaction that leads to quarrels, fights, aggressive behavior etc. more often. The middle of crisis is characterized by unsuccessfulness of the person to find the mechanism of overcoming of crisis. It is shown that inefficient mechanisms of recovery from the crisis strengthen negative reactions, a rage, anger etc. The finishing stage of crisis is characterized by that the person either solves a problem, or finds a way to reduce its influence.

Thirdly, during crisis situations of people with bigger ease accepts the help as it is least protected and needs the help for tranquility restoration.

Fourthly – crisis comprises possibility of further growth and can become possibility for the adaptation at which old ways of behavior, habits will be destroyed, and to their place can come new, more effective.

The fifth – to know ways of relief action at different stages of crisis. At the first stage to study the event which led to crisis, to specify the influence rendered on the person, to divide problems on the importance and to solve, what is the most significant. For the middle of crisis it is important to allocate its components (loss of, concern, an event test etc.), to study strategy which are used by the child, to create the plan, which help to overcome some problems For example, a child has a lot of problems in school - behavior, learning, delays, etc. You can negotiate with the teacher, the child gradually corrected estimates, practicing them in different ways (written report, made a map, etc.), and the teachers will not reduce the assessment if the child is not able solve the task etc. And the crisis is to discuss with the child what the problem was solved, and to show that the crisis is overcome in solving a certain problem, rather than all at once.

The most complex problem is the stressful model of crisis. It is necessary to represent accurately all stages of crisis in work with children in the conditions of carrying out rehabilitation work. Feature of crisis is that its beginning occurs without presence of adults. For example, incident which changes behavior of the child. At school fought, came in orphanage and can't calm down, inadequately reacts on people around, can start fight. The behavior of the child in the beginning changes, separate forms, for example, the concern, separate manifestations of the aggression, some pugnacity etc. can precede it.

This stage of crisis is alarm, the child as though a show to people around that it has something not so; something prevents it to be quiet, disciplined. Deviations of behavior are shown even more often, there is an increase of negative behavior, the child loses control over itself and it negatively influences other children surrounding the child. At this stage there is an escalation or strengthening of negative tendencies in behavior. Control loss over itself leads to that the child can't adequately react, he starts to behave defiantly, connects to the behavior and problems children, adults. Someone from adults surely in such situation takes control over behavior of the child as it can cause a damage to children and yourself. It comes to an end with that the adult supervises behavior of the child and he can agree with the adult that such behavior is inadmissible that it is bad. But for the child the most important to prove that it is bad and all round it don't represent, as it to influence. Thus the child cannot find an exit from a crisis situation, and on the contrary, enters in it, expands a network involved in it. Adults have a fear experience for life and safety of other children and the child leads to rigid control of his behavior, management of behavior of the child, but doesn't allow leaving a crisis situation.

The following stage shows an exit from a crisis situation. The adult can show to the child this exit, but the child can accept our way of an exit from a crisis situation, and can and not accept, and use the, inefficient way. In this situation crisis won't bring positive changes, and on the contrary, will fix an old way and an exit will be inefficient.

If the child accepts a way of an exit from the crisis situation, offered adults, in such situation the adult carries out a role of ambulance which always comes to the rescue in the solution of this problem. Concerning an exit from a crisis situation the child doesn't take out the new of anything for itself.

The most important exit from a crisis situation when the child himself lived this crisis situations, saw it from within and found a way out for itself. Next time at hit in a crisis situation it will find a way of an exit from it or can come to any expert and ask from it of permission simply to sit in a room, to be nearby and to keep silent. The independent exit from a crisis situation allows receiving life experience, the child realizes that to it occurs and studies how to arrive in this situation.

LITERATURE:

1. Bobyleva I.A. Social adaptation of graduates of residential establishments: Education guidance. – M.: National fund of child protection from cruel punishment, 2007.
2. Vladimirova N.V., Spanyard H. Post-boarding school: technology of a network of socially supporting contacts of graduates. – M.: Genesis, 2008.
3. Ivanova N.P., Bobyleva I.A., Zavodilkina O.V. Age standards of socialization of orphan children// Group of authors. – M., 1999.
4. Judith S. Raykus, Ronald S. Hughes. Social psychological assistance to families and children of groups of risk: Practical grant: in 4 v. – M.: National fund of child protection from ill treatment, 2008.
5. Kondratyev M. Yu. Social psychology of the closed educational institutions. – SPb., 2005.
6. Kondratyev M. Yu. The social psychologist in educational institution. – M., 2007.

УДК 364.04

Бобылева И.А., Заводилкина О.В.
Институт семьи и воспитания
Российской академии образования (г. Москва)

ОСНОВАНИЯ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

I. Bobylyova, O. Zavodilkina
Institute of Family and Upbringing
of the Russian Academy of Education, Moscow

THE BASICS OF THE SYSTEMATIZATION OF METHODS AND TECHNIQUES PREVENTING SOCIAL ORPHANHOOD

Аннотация. Анализирую существующие технологии и методы профилактики социального сиротства и учитывая главные принципы, положенные в их основу, авторы выделяют и описывают три группы критериев: критерии, характеризующие объект, на который направлена технология, метод; критерии, характеризующие, субъект, т.е. кто и как реализует технологию, метод; критерии, характеризующие условия, которые необходимо учитывать при реализации технологии, метода. Приведены примеры технологий, построенных с учетом этих критерий.

Ключевые слова: профилактика, социальное сиротство, профилактика социального сиротства, технологии и методы профилактики социального сиротства, систематизация эффективных технологий и методов профилактики социального сиротства.

Abstract. While analyzing the existing techniques and methods of preventing social orphanhood and taking into consideration their main principles, the authors single out and describe three groups of criteria: the criteria characterizing the object the method is aimed at; the criteria characterizing the subject, i.e. who and how implements the technique or the method; the criteria characterizing the conditions necessary to be taken into consideration while implementing the technique or the method. The examples of the techniques made on the basis of these criteria are given.

Key words: prevention, social orphanhood, techniques and methods of preventing social orphanhood, systematization of effective methods and techniques preventing social orphanhood.

План первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг., утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р, включает работу по внедрению эффективных технологий и методов профилактики социального сиротства, в том числе социальный патронат в отношении семей с детьми, находящихся в социально опасном положении [2].

Ключевым в этой работе является системное представление о существующих эффективных технологиях и методах профилактики социального сиротства.

Термин «профилактика» всегда ассоциируется с запланированным предупреждением неблагоприятных явлений.

К социальному сиротству относятся все случаи отсутствия родительского попечения, за исключением связанных со смертью родителей, в которых защита прав и интересов детей возлагается на органы опеки и попечительства, а именно:

– лишение родителей их родительских прав;
– ограничение родителей в родительских правах;
– признание родителей недееспособными;

© Бобылева И.А., Заводилкина О.В., 2013.

– болезни родителей (например, психическое расстройство или иное хроническое заболевание, за исключением лиц, страдающих хроническим алкоголизмом или наркоманией);

– длительное отсутствие родителей;

– стечение тяжелых обстоятельств, не позволяющее родителям выполнять свои родительские права;

– уклонения родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов;

– злоупотребление родителей родительскими правами;

– отказ родителей взять своих детей из образовательных организаций, медицинских организаций, организаций, оказывающих социальные услуги, или аналогичных организаций;

– создание действиями или бездействием родителей условий, представляющих угрозу жизни или здоровью детей либо препятствующих их нормальному воспитанию и развитию;

– хронический алкоголизм или заболевание родителей наркоманией;

– жестокое обращение с детьми [1].

Уклонение родителей от выполнения своих обязанностей по воспитанию детей может выражаться в отсутствии заботы об их нравственном и физическом развитии, обучении, подготовке к общественно полезному труду.

Под злоупотреблением родительскими правами следует понимать использование этих прав в ущерб интересам детей, например, создание препятствий в обучении, склонение к попрошайничеству, воровству, проституции, употреблению спиртных напитков или наркотиков и т.п.

Жестокое обращение с детьми может проявляться не только в осуществлении родителями физического или психического насилия над ними либо в покушении на их половую неприкосновенность, но и в применении недопустимых способов воспитания (в грубом, пренебрежительном, унижающем человеческое достоинство обращении с детьми, оскорблении или эксплуатации детей).

На предупреждение, выявление и устранение вышеназванных причин утраты родительского попечения направлены технологии профилактики социального сиротства.

Профилактика социального сиротства предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Успешность профилактической работы напрямую зависит от соблюдения следующих принципов:

– комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);

– последовательность. Работа должна проводиться поэтапно, учитывая сложность ситуации;

– дифференцированность. Другими словами, профилактика должна быть вариативной и учитывать особенности человека, на которого она направлена;

– своевременность;

– адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);

– массовость (приоритет групповых форм работы);

– позитивность информации;

– минимизация негативных последствий;

– личная заинтересованность и ответственность участников;

– максимальная активность личности;

– устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения).

В профилактической работе используются различные технологии и социально-психологические методы.

Многообразие технологий и методов профилактики социального сиротства позволяет учитывать основные риски для развития и воспитания ребенка, а также социальные риски для жизнедеятельности семьи.

При всем разнообразии инновационных практик можно выделить главные принципы, лежащие в их основе. К ним относятся:

– ориентация на предупреждение проблемы, оказание помощи семье на ее начальной

стадии, а не тогда, когда все зашло далеко и последствия необратимы;

– активизация усилий самой семьи и самого ребенка, мобилизация их ресурсов в целях решения собственных жизненных проблем. Ориентация только на помощь со стороны государства в конечном счете ведет к формированию потребительской, иждивенческой позиции семьи, создает для нее новые проблемы. Профессиональная помощь нацелена именно на проблемы, для решения которых собственных ресурсов семьи не хватает.

Для систематизации технологий и методов профилактики социального сиротства нами выделены три группы критериев:

– критерии, характеризующие объект, т.е. на кого или на что направлена технология, метод;

– критерии, характеризующие субъект, т.е. кто и как реализует технологию, метод;

– критерии, характеризующие условия, которые необходимо учитывать при реализации технологии, метода (см. табл. 1).

В качестве примера приведем описание нескольких технологий, построенных с учетом данных критериев [3; 4].

Таблица 1

Критерии систематизации технологий и методов профилактики социального сиротства

Группа критериев	**Критерии**	
На кого/что направлена технология, метод	целевая группа	*дети* группы риска по социальному сиротству
		родители группы риска по социальному сиротству
		семьи группы риска по социальному сиротству
		специалисты, работающие с семьей и детьми группы риска по социальному сиротству
	охват	*отдельные члены семьи*
		семья в целом
		семья и ее социальная сеть
	направленность	*на индивидуальные изменения*
		на изменение семейной ситуации
		на создание внешних условий
Кто и как реализуют технологию, метод	число задействованных специалистов	команда специалистов – *командная* технология
		отдельный специалист (психолог, педагог, социальный работник) – *специализированная* технология
	подход	*субъект-субъектный* – предполагает активное участие клиента в разрешении трудной жизненной ситуации
		субъект-объектный – клиент выступает в роли пассивного получателя помощи
	преобладающий вид помощи	*комплексная* помощь – предполагаются разные виды помощи
		социальная, психологическая, педагогическая и т.п. – предполагается отдельный вид помощи
	преобладающие формы работы	*индивидуальные* – работа ведется отдельно с каждым клиентом или семьей
		групповые – работа ведётся с группой клиентов

Группа критериев	Критерии	
Условия, которые необходимо учитывать при реализации технологии, метода	этап профилактической работы	*предупреждение*
		выявление
		вмешательство
	необходимость нормативного обеспечения	*требуется* наличие нормативных актов, включая локальные нормативные акты
		не требуется наличия нормативных актов, включая локальные нормативные акты
	ресурсоемкость	*высокая* – требуется привлечение большого количества специалистов, материальных средств; специализированного оборудования
		низкая – может быть реализована небольшим количеством специалистов, не требует дополнительных материальных средств
	необходимость социальных партнеров	*нужны* социальные партнеры – для реализации технологии необходимо взаимодействие со специалистами других учреждений и ведомств
		не нужны социальные партнеры – технология может быть реализована силами специалистов отдельного учреждения
	предполагаемый эффект	*краткосрочный* – относится к конкретной ситуации клиента, не предполагает изменения клиента и часто имеет конкретное материальное выражение
		долгосрочный – предполагает изменение самого клиента
		отсроченный – его проявление отсрочено по времени и проявится в будущем

Психолого-педагогическое просвещение родителей

Цель: повышение воспитательных возможностей (воспитательного потенциала) будущих родителей, формирование семейных ценностей.

Целевые группы: будущие родители, родители.

Характеристика:

– этап профилактической работы: *предупреждение*,

– направленность: *на индивидуальные изменения*,

– предполагаемый эффект: *отсроченный*,

– охват: *отдельные члены семьи*,

– по числу специалистов: *специализированная*,

– подход: *субъект-объектный*,

– ресурсоемкость: *низкая*,

– преобладающие формы работы: *групповые*,

– преобладающая помощь: *информационная*,

– нормативное обеспечение: *не требуется*,

– необходимость социальных партнеров: *отсутствует*.

Краткое содержание

Психолого-педагогическое просвещение родителей – образовательная деятельность, содержание которой предусматривает педагогическую и социально-психологическую подготовку родителей к воспитанию будущих детей, в том числе значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей и отношениях между детьми; раскрываются социально-психологические проблемы воспитания трудных подростков, проблемы отрицательного влияния безнадзорности и

беспризорности на психику ребенка; причины и последствия детского алкоголизма, токсикомании, наркомании, проституции, роль родителей в имеющейся детской патологии, связь детей с асоциальными пристрастиями их родителей, методы профилактики проблем в данной области, формы поощрения и наказания детей в семье.

Критерии эффективности: повышение воспитательных возможностей будущих родителей, усиление их роли в воспитании детей, число будущих родителей, получивших информационно-просветительскую помощь.

Специфика технологии заключается в предварительной образовательной подготовке будущих и уже состоявшихся родителей на условиях их добровольного участия.

Оценка безопасности и риска жестокого обращения с ребенком

Цель: проверить сведения о нарушении прав ребенка, определить уровень безопасности ребенка, выявить детей, подверженных в настоящее время либо в ближайшем будущем риску нанесения им серьезного вреда в результате жестокого обращения.

Целевая группа: семьи с детьми, у которых выявлены физические, поведенческие или эмоциональные признаки жестокого обращения, других нарушений их прав.

Характеристика:

– этап профилактической работы: *выявление*,

– направленность: *на изменение семейной ситуации*,

– предполагаемый эффект: *краткосрочный*,

– охват: *вся семья*,

– по числу специалистов: *специализированная*,

– подход: *субъект-объектный*,

– ресурсоемкость: *низкая*,

– преобладающие формы работы: *индивидуальные*,

– преобладающая помощь: *социальная*,

– нормативное обеспечение: *требуется*,

– необходимость социальных партнеров: *присутствует*.

Краткое содержание

Оценка безопасности и риска жестокого обращения с ребенком включает в себя следующие составляющие:

– оценка безопасности нахождения ребенка в семье (выявление факторов угрозы жизни и здоровью ребенка, в случае необходимости – разработка и незамедлительная реализация плана по обеспечению безопасности ребенка);

– оценка риска жестокого обращения с ребенком (выявление факторов риска и степени их влияния);

– обследование условий жизни ребенка.

Критерии эффективности: соблюдение сроков проведения оценки, соблюдение установленных требований к полноте получаемой информации, правильность оценки экстренности сведений.

Специфика технологии – в наличии обязательного взаимодействия с органами опеки и попечительства.

Работа со случаем

Цель: восстановление прав и законных интересов ребенка через оценку, планирование и мониторинг деятельности по защите прав ребенка.

Целевая группа: семьи с детьми, признанными нуждающимися в защите государства.

Характеристика:

– этап профилактической работы: *вмешательство*,

– направленность: *на изменение семейной ситуации*,

– предполагаемый эффект: *долгосрочный*,

– охват: *вся семья*,

– по числу специалистов: *командная*,

– подход: *субъект-субъектный*,

– ресурсоемкость: *высокая*,

– преобладающие формы работы: *индивидуальные*,

– преобладающая помощь: *социальная*,

– нормативное обеспечение: *требуется*,

– необходимость социальных партнеров: *присутствует*.

Краткое содержание

Работа со случаем – процесс, в котором объединены оценка ситуации, планирова-

ние, поддержка, помощь в получении необходимых семье услуг, процесс, осуществляемый посредством общения и поиска доступных ресурсов для достижения качественных и рентабельных результатов.

Работа со случаем включает в себя следующие составляющие:

1) своевременное раннее выявление специалистами учреждений социальной сферы случаев нарушений прав ребенка в семье или неблагополучия семьи;

2) передача информации в орган опеки и попечительства по единой форме;

3) расследование случая и установления фактов нарушений прав ребенка, жестокого обращения или насилия и принятие решения об открытии случая, т.е. начале профилактической работы с семьей;

4) диагностика причин семейного неблагополучия; разработка, утверждение и реализация согласованного межведомственного плана реабилитации ребенка и семьи на основе доступных на территории услуг для семьи и детей;

5) контроль за исполнением плана, утверждение результатов мониторинга;

6) принятие решения о дальнейших действиях в отношении ребенка и семьи либо о закрытии случая;

7) мониторинг деятельности по раннему выявлению семейного неблагополучия и организации помощи семье (региональный уровень).

Координация работы со случаем нарушения прав ребенка в кровной семье оказывается куратором случая.

Применение технологии «работа со случаем» позволяет всем членам семьи, в первую очередь детям, получить профилактические услуги, которые необходимы именно им, именно в данное время. В результате выход семьи из кризиса происходит быстрее и с меньшими ресурсными затратами.

Критерии эффективности: качество диагностики проблем семьи и планирования деятельности по защите прав ребенка, регулярность контактов, качество и динамика коммуникации с семьей, выполнение мероприятий плана по защите прав ребенка в установленные сроки в указанном объеме, своевременность и качество проведения мероприятий по профессиональному мониторингу.

Специфика технологии заключается в индивидуальном подходе к решению проблем семьи при строгом соблюдении последовательности определенных действий.

Социальный контракт

Цель: активизация потенциала малоимущей семьи с целью постепенного перехода на самообеспечение.

Целевые группы: малоимущие семьи.

Характеристика:

– этап профилактической работы: *предупреждение*,

– направленность: *на изменение семейной ситуации*,

– предполагаемый эффект: *отсроченный*,

– охват: *вся семья*,

– по числу специалистов: *специализированная*,

– подход: *субъект-субъектный*,

– ресурсоемкость: *высокая*,

– преобладающие формы работы: *индивидуальные*,

– преобладающая помощь: *социальная*,

– нормативное обеспечение: *требуется*,

– необходимость социальных партнеров: *присутствует*.

Основное содержание

Социальный контракт – это договор о взаимных обязательствах между получателем адресной социальной помощи и обществом (в лице органа, уполномоченного на предоставление государственной социальной помощи). В договоре записывается, что конкретно каждая сторона договора обязуется сделать, чтобы изменить сложившуюся тяжелую ситуацию (плохое материальное положение) получателя адресной социальной помощи путем активизации потенциала малоимущей семьи с целью постепенного перехода на самообеспечение.

Эта модель социальной работы включает разработку программы индивидуальной со-

циальной адаптации – плана действий обеих сторон договора социальной адаптации, разработанного в результате собеседования и анализа причин сложившейся трудной жизненной ситуации и выявленных потенциальных возможностей получателя помощи. В ходе реализации программы социальной адаптации осуществляется социальное сопровождение контракта со стороны специалиста социальной защиты для помощи и контроля ситуации.

Данная технология является рыночно ориентированной и направлена на преодоление социального иждивенчества, так как дает возможность малоимущим гражданам с помощью «стартового капитала» или профессионального потенциала самостоятельно изменить свое материальное положение.

Критерии эффективности: точность определения нуждаемости семьи в социальной помощи, размера и условий предоставления адресной социальной помощи, число семей, перешедших на самообеспечение.

Специфика технологии – во взаимных обязательствах между получателем адресной социальной помощи и обществом, точном определении реальной нуждаемости семей, оценке их материальной обеспеченности, а также контроле со стороны органов социальной защиты за ее изменением для избегания иждивенческих настроений.

Социальный патронат

Цель: создание условий для преодоления кризисной ситуации у ребенка и семьи в результате совместной деятельности социальных служб и собственных усилий субъектов социального патроната.

Целевые группы: семьи с детьми, находящиеся в социально опасном положении.

Характеристика:

– этап профилактической работы: *вмешательство*,

– направленность: *на изменение семейной ситуации*,

– предполагаемый эффект: *долгосрочный*,

– охват: *вся семья*,

– по числу специалистов: *командная*,

– подход: *субъект-субъектный*,

– ресурсоемкость: *высокая*,

– преобладающие формы работы: *индивидуальные*,

– преобладающая помощь: *комплексная*,

– нормативное обеспечение: *требуется*,

– необходимость социальных партнеров: *присутствует*.

Основное содержание

Социальный патронат – комплексная социальная технология, представляющая собой многоаспектную деятельность различных социальных служб независимо от их правовой формы и ведомственной принадлежности по оказанию адресной поддержки и разнообразных социальных услуг, предоставляемых на длительной основе семье, находящейся в социально опасном положении и не обладающей способностью ее самостоятельно преодолеть.

Социальный патронат осуществляется в первую очередь в отношении детей, нуждающихся в помощи государства, и направлен на содействие нормальному воспитанию и развитию ребенка, сохранению за ним родительского попечения. Договор о социальном патронате заключается между уполномоченным органом в сфере опеки и попечительства, уполномоченной организацией и законным представителем ребенка.

В процессе социального патроната реализуются следующие функции:

1) изучение и анализ жизненной ситуации субъектов патроната;

2) комплексное и системное воздействие на семью и на клиентов с целью социального оздоровления;

3) обеспечение последующего социального контроля за жизнедеятельностью клиентов для недопущения рецидивных явлений асоциального плана.

С целью реализации социального патроната планируется проведение следующих мероприятий:

– проведение социально-психологической диагностики родителей и других членов семьи;

– предоставление социальной и социально-психологической помощи родителям и другим членам семьи;

– предоставление комплексной социально-педагогической и медико-психологической помощи ребенку;

– осуществление действий, направленных на создание нормальных условий для обучения и развития ребенка, дополняющих действия родителей, в случае если они не могут их осуществлять самостоятельно в полном объеме;

– организация и планирование работы с ребенком и родителями различных специалистов (психологов, социальных педагогов, медицинских работников, юристов и других) в соответствии с выявленными проблемами развития ребенка и потребностями семьи в социально-психологической реабилитации, лечении и оздоровлении;

– регулярные посещения семьи по составленному органом опеки и попечительства плану;

– проведение индивидуальной и групповой работы с родителями, направленной на повышение «родительской компетентности» и развитие навыков позитивного воспитания ребенка, на преодоление травматического опыта и посттравматических состояний, профилактику зависимостей;

– предоставление необходимой материальной помощи в период преодоления кризисной ситуации в семье;

– правовое сопровождение семьи в случае необходимости защиты жилищных и иных прав ребенка в процессе решения споров по воспитанию ребенка;

– осуществление постоянного мониторинга исполнения плана мероприятий по восстановлению функционирования семьи и другое.

Критерии эффективности: сохранение ребенка в семье и избежание ограничения родителей в родительских правах или лишения их родительских прав.

Специфика технологии – в сохранении родительского попечения на основе оказания комплексной помощи семье.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что в настоящее время накоплен обширный опыт реализации технологий, направленных на профилактику социального сиротства. В каждом регионе работают технологии, которые уже доказали свою эффективность.

Системное представление о существующих технологиях профилактической работы позволит представить место и роль каждой из них и перейти от отдельных точечных успехов в профилактике социального сиротства к широкому полю деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2013) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс [сайт]: http://www.consultant.ru/popular/family/ (дата обращения 13.05.2013).
2. Распоряжение Правительства РФ от 15 октября 2012 г. № 1916-р «О плане первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» // Гарант [сайт]: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70142628/ (дата обращения 15.07.2013).
3. Проблемы детской беспризорности и безнадзорности: система понятий: Справочное пособие / И.А. Бобылева и др.; под общ. ред. Н.П. Ивановой. – М., 2005. – 129 с.
4. Энциклопедия социальных практик / Под редакцией Е.И. Холостовой, Г.И. Климантовой. – М., 2011. – 660 с.

УДК 159.99

Губанов А.В., Григорьева С.И., Ляпина А.С.
Московский государственный областной университет

ЕДИНСТВО ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СУПРУГОВ И КОНФЛИКТНОСТЬ В БРАКЕ

A. Gubanov, S. Grigoryeva, A. Lyapina
Moscow State Regional University

SPOUSES' UNITY IN VALUE-SEMANTIC AREAS AND PRONENESS TO CONFLICT

Аннотация. Несовпадение ценностных ориентаций супругов провоцирует большое число семейных конфликтов. Предметом исследования выступили различия в ценностных ориентациях и их влияние на поведение супругов в конфликтной ситуации. Было показано: у мужа расхождение в ценностных ориентациях с женой меньше влияет на его поведение в конфликте, чем у жены; различия не по всем направлениям ценностных ориентаций влияют на протекание конфликта в семье; одинаковые различия в некоторых направлениях ценностных ориентаций влияют по-разному на поведение в конфликте жены и мужа; меньшая личностная зрелость мужа по сравнению с женой всегда ведет к более тяжким психологическим последствиям для семьи.

Ключевые слова: семья, ценностная ориентация, мотив, конфликт, стратегии поведения.

Abstract. Poor coincidence of spouses' value positions leads to a great deal of family conflicts. The subject under investigation is the difference of spouses' value positions and their influence on the spouses' behavior in conflict situations. It was shown that the difference of value positions has less influence on the husband's conflict behavior with respect to the wife's; not all kinds of differences of value positions have an impact on the conflict process in a family; the same differences of value positions in some areas show different influence on the wife and husband's conflict behavior; poorer husband's individual level in comparison with the wife's one always leads to harder psychological losses for the family.

Key words: family, value orientation, motive, conflict, behavior strategies.

Народная мудрость гласит: дом держится на четырех углах, а семья – на двух головах. Семьи, где супруги чутко, с уважением относятся к устремлениям, начинаниям, мнениям друг друга, как показывает практика, более устойчивы и реже распадаются.

Множество конфликтов в семье порождается тем, что жизненные ценности, мотивы и цели супругов расходятся. На первых этапах брака молодожены кажутся друг другу похожими, а все несовпадения и различия представляются им несущественными. Однако время разводит некогда близких людей, показывая, что настоящей близости на самом деле не было, а была лишь красивая и обманчивая иллюзия. Несовпадение ценностных установок супругов провоцирует большое число различных внутрисемейных и внутриличностных конфликтов.

Сам по себе конфликт может рассматриваться как одна из форм взаимодействия между людьми. Он не всегда и не везде приводит к разрушению. Нередко он может выступать в качестве механизма развития и сохранения целого. Счастливые семьи отличаются не отсутствием или низкой частотой конфликтов, а иной формой их протекания и иными последствиями.

Проблема, предлагаемая для рассмотрения в исследовании, заключается в отсутствии ясных представлений о том, какие различия в ценностных ориентациях супругов ведут к порождению конфликтов, и насколько эти конфликты угрожают семейным узам.

© Губанов А.В., Григорьева С.И., Ляпина А.С., 2013.

Можно предположить, что, во-первых, различие не по каждой из ценностей ведет к возникновению конфликта. Во-вторых, различия по отдельным ценностям по-разному влияют на поведение мужа и на поведение жены в конфликте.

Объектом исследования в работе выступают ценностные ориентации супругов. Предметом исследования – различия в ценностных ориентациях супругов и их влияние на поведение мужа и на поведение жены в конфликтной ситуации.

Цель исследования – выяснить, какие ценности ведут к конфликтам и как они влияют на поведение мужа и на поведение жены в конфликте.

Для исследования ценностно-смысловой сферы супругов были отобраны три методики: «Терминальные ценности» И.Г. Сенина [3], «Смысложизненные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева [2] и «Ценностный опросник» С. Шварца [5]. Особенности поведения супругов в конфликте исследовались при помощи двух методик: «Реакция супругов на конфликт» [1, с. 134-143] и «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» [4, с. 106-117].

Методика «*Терминальные ценности*» И.Г. Сенина позволяет исследовать ценностные ориентации респондента по 13 шкалам. Первые 8 шкал позволяют измерить значимость для респондента восьми терминальных ценностей. Последние 5 шкал позволяют измерить значимость для респондента пяти сфер человеческой деятельности.

Шкала № 1 «Собственный престиж» – завоевание признания в обществе путем следования общепринятым социальным требованиям.

Шкала № 2 «Высокое материальное положение» – обращение к материальному благополучию как к главному смыслу существования.

Шкала № 3 «Креативность» – реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.

Шкала № 4 «Активные социальные контакты» – установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей.

Шкала № 5 «Развитие себя» – познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.

Шкала № 6 «Достижения» – постановка и решение определенных жизненных задач.

Шкала № 7 «Духовное удовлетворение» – руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.

Шкала № 8 «Сохранение собственной индивидуальности» – преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Шкала № 9 «Профессиональная сфера».

Шкала № 10 «Обучение и образование».

Шкала № 11 «Семейная жизнь».

Шкала № 12 «Общественная жизнь».

Шкала № 13 «Увлечения».

Методика «*Смысложизненные ориентации (СЖО)*» Д.А. Леонтьева позволяет исследовать ценностные ориентации респондента по 6 шкалам.

Шкала № 1 «Цели». Высокие результаты по этой шкале указывают на наличие у респондента целей в жизни. Эти цели придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие результаты по этой шкале присущи респонденту, живущему только сегодняшним или вчерашним днем, он не ощущает перспективы в своей жизни.

Шкала № 2 «Процесс». Высокий результат по этой шкале указывает на осмысленность текущей жизни респондента. При таком результате процесс самой жизни является для респондента интересным, эмоционально насыщенным, наполненным смыслом. Низкие результаты по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

Шкала № 3 «Результат». Высокий балл по этой шкале указывает на результативность жизни респондента, на его удовлетворенность самореализацией, на ощущение продуктивности и осмысленности прожитой ее

части. Низкий балл указывает на неудовлетворенность прожитой частью жизни.

Шкала № 4 «Локус контроля – Я» (ЛК – Я). Высокий балл по этой шкале указывает на ощущение силы своей личности, на обладание достаточной свободой выбора, чтобы строить свою жизнь в соответствии с собственными целями и представлениями о ее смысле (Я – хозяин жизни). Низкий балл – неверие в себя, в свои возможности контролировать события собственной жизни.

Шкала № 5 «Локус контроля – жизнь» (ЛК – Ж). Высокий балл по этой шкале указывает на ощущение управляемости жизни, на убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. Низкий балл указывает на фатализм, на убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно загадывать что-либо на будущее.

Шкала № 6 «Общий показатель». Это суммарный результат по всем шкалам. Он указывает на степень общей осмысленности жизни. В работе данный показатель не рассматривался.

Методика «*Ценностный опросник*» С. Шварца позволяет исследовать ценностные ориентации респондента по 12 шкалам. Эти шкалы дают возможность оценить выраженность в поведении респондента каждого из двенадцати выделенных С. Шварцем мотивационных доменов. Содержание каждого из мотивационных доменов раскрывается ниже при описании шкал.

Шкала № 1 «Наслаждение» – удовлетворение желаний, наслаждение едой, сексом, досугом и т.п.

Шкала № 2 «Достижения» – социальное признание, богатство, успешность, честолюбие.

Шкала № 3 «Социальная власть» – авторитетность, возможность управлять другими, влиять на людей и события, забота о своей репутации.

Шкала № 4 «Самоопределение» – свобода действия, мысли, творчества, постановка собственных целей, независимость.

Шкала № 5 «Стимуляция» – стремление к разнообразию жизни, острым ощущениям, переживаниям, приключениям и риску.

Шкала № 6 «Конформизм» – вежливость, самодисциплина, обязательность, аккуратность и исполнительность.

Шкала № 7 «Социальность» – стремление к равенству, справедливости, честности, миру, благу для окружающих, верности и прощению.

Шкала № 8 «Безопасность» – защита своей семьи, нации, ощущение заботы со стороны окружающих, дружба, собственное здоровье.

Шкала № 9 «Зрелость» – стремление к самоуважению, пониманию своего предназначения в жизни, к мудрости, к внутренней гармонии и терпимости.

Шкала № 10 «Поддержка традиций» – уважение традиций, стремление к стабильности в обществе, почитание старших, вера.

Шкала № 11 «Социальная культура» – взаимность в отношениях, умеренность, кротость, принятие своей участи, защита природы.

Шкала № 12 «Духовность» – стремление к внутренней гармонии, к духовной жизни, к пониманию смысла жизни, равнодушие к мирским заботам, единение с природой.

Методика «*Реакция супругов на конфликт*» А.С. Кочарян, Г.С. Кочарян и А.В. Киричук позволяет исследовать восприятие и понимание супругами друг друга в конфликтной ситуации, а также выявить защитные стратегии каждого из супругов в конфликте. Оценка поведения супругов в конфликте осуществляется по 8 шкалам.

Шкала № 1 «Неконструктивные установки на брак». Выявляет такие виды установок брачного партнера, которые дезинтегрируют семью, препятствуют становлению прочных супружеских отношений. В качестве примера можно привести несколько таких установок. Склонность к обману во взаимоотношениях. Постоянная нацеленность на развод. Уклонение от решения семейных проблем. Отказ от изменения себя в целях сохранения брака. Постоянные упреки за прошлые ошибки. Нежелание уступать, идти на компромисс.

Отказ от рассмотрения проблемы с позиции другого человека, подчеркивание своих индивидуальных различий с супругом, отказ от попыток понять другого.

Шкала № 2 «Депрессия». Позволяет оценить депрессивность респондента. Она проявляется, во-первых, как общая заторможенность (моторная, эмоциональная, интеллектуальная), во-вторых, как астеничность (слабость, вялость и т.п.), в-третьих, как апатия (снижение интереса, безразличие, отсутствие внутренних устремлений) и, в-четвертых, как чувство вины, которое может включаться в депрессию.

Шкала № 3 «Протективные механизмы». Позволяет оценить силу проявления в поведении того типа психологической защиты, который приводит к недопущению в сознание травмирующей информации (вытеснение, отрицание затруднений, регрессия и т.п.). В поведении защита такого типа проявляется как отрицание достоинств у супруга, как отрицание семейных проблем, как стремление ощутить себя ребенком (поскольку это самый беззаботный период в жизни), как желание уехать (уйти из ситуации), как искаженное понимание позиции супруга, как отказ от тщательного анализа семейной ситуации.

Шкала № 4 «Дефензивные механизмы». Позволяет оценить силу проявления в поведении того типа психологической защиты, который приводит к «реинтерпретативной активности» – психотравмирующая информация допускается в сознание, но за счет ее искаженной реинтерпретации (рационализация, изоляция, интеллектуализация и т.п.). В поведении защита такого типа проявляется как принижение качеств супруга, как выключение себя из конфликта в положение стороннего наблюдателя, как успокоение себя тем, что конфликты встречаются в каждой семье, как отрицание ценности брака (это всего лишь досадная необходимость), как утверждение, что жизнь вне брака имеет больше преимуществ, как фатализм (в этой жизни от нас ничего не зависит), как нежелание тратить время на семью, как размещение семьи в системе ценностей всегда на втором плане (после работы, например).

Шкала № 5 «Агрессия». Позволяет оценить агрессивность поведения в семье. Она может проявляться в форме агрессивных действий, слов, чувств и мыслей по отношению к супругу, как беспричинные наказания детей и т.п.

Шкала № 6 «Соматизация тревоги». Позволяет оценить величину ощущения общего физического недомогания супруга.

Шкала № 7 «Фиксация на психотравме». Позволяет оценить степень застревания супруга на психологической травме. В поведении это проявляется как постоянное ощущение супругом того, что его хотят обидеть в семье, как невозможность забыть ссоры, обиды, как отсутствие гибкости в реакциях на положение в семье

Шкала № 8 «Контрольная шкала». Это шкала социальной желательности. В работе она не рассматривалось.

Методика «*Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях*» позволяет оценить степень конфликтности семейных взаимоотношений в каждой из 8 рассматриваемых в методике сфер супружеской жизни. Конфликтность в семье оценивается соответственно по восьми шкалам.

Шкала № 1 «Отношения с родственниками и друзьями».

Шкала № 2 «Воспитание детей».

Шкала № 3 «Стремление к автономии».

Шкала № 4 «Ролевые ожидания».

Шкала № 5 «Нормы поведения».

Шкала № 6 «Проявление доминирования».

Шкала № 7 «Проявление ревности».

Шкала № 8 «Отношение к деньгам».

Следует сразу отметить, что низкая оценка по шкале указывает на высокую конфликтность в соответствующей сфере. Таким образом, методика оценивает степень бесконфликтности в рассматриваемой сфере.

В исследовании приняло участие 20 супружеских пар в возрасте от 23 до 65 лет, проживающих в Москве и Московской области, имеющих высшее и среднее специальное образование.

Различие в ценностно-смысловых ориентациях супругов оценивалось как разница между сырым тестовым баллом мужа по шкале соответствующего теста и сырым тестовым баллом жены по той же шкале. Степень взаимосвязи этих различий с особенностями протекания конфликтов в семье оценивалась при помощи коэффициента линейной корреляции. Вычислялся коэффициент корреляции между каждым из 15 показателей, описывающим характер конфликтности в семье, и каждым из 30 показателей, описывающим различия в ценностных ориентациях супругов. Коэффициенты корреляции вычислялись отдельно для жен и отдельно для мужей. В работе анализировались лишь значимые корреляции ($p<0,05$).

Всего у жен было обнаружено 48 значимых корреляций, а 6 направлений ценностных ориентаций оказались не связанными ни с одной из особенностей протекания семейного конфликта. У мужей эти показатели равны соответственно 37 и 7. Такие данные позволяют сделать вывод, что различия в ценностных ориентациях между супругами больше влияют на поведение в конфликте жены, чем мужа.

Результат по шкале «Собственный престиж» у жен оказался не связанным ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с мужем по этому показателю никак не влияют для жены на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

У мужей «Собственный престиж» отрицательно связан с «Фиксацией на психотравме». Это означает, что чем сильнее стремление мужа к признанию в обществе по сравнению с женой, тем меньше он фиксирован на психотравмах в семейных взаимоотношениях (и наоборот).

«Высокое материальное положение» у жен отрицательно связано с «Рассогласованием норм поведения». Это означает, что чем сильнее стремление жены к материальному благополучию по сравнению с мужем, тем слабее она ощущает рассогласование норм поведения в семейных взаимоотношениях (и наоборот).

У мужей результат по шкале «Высокое материальное положение» оказался не связанным ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с женой по этому показателю никак не влияют для мужа на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

«Креативность» у жен отрицательно связана с «Агрессией», со «Стремлением к автономии» и положительно с «Отношениями с родственниками и друзьями». Это означает, что чем сильнее стремление жены по сравнению с мужем творчески, неординарно подходить к решению проблем, тем, во-первых, жена чаще прибегает к агрессивным формам поведения в конфликте, во-вторых, она реже испытывает дискомфорт при стремлении к автономии одного из супругов, в-третьих, она чаще сталкивается с проблемами во взаимоотношениях с родственниками и друзьями.

У мужей «Креативность» положительно связана с «Дефензивными механизмами». Это означает, что чем важнее для мужа проявление креативности в поведении по сравнению с женой, тем чаще в конфликтах он прибегает к искаженной реинтерпретации травмирующей его информации.

«Активные социальные контакты» у жен отрицательно связаны с «Агрессией», со «Стремлением к автономии» и положительно – с «Отношениями с родственниками и друзьями». Это означает, что чем сильнее стремление жены по сравнению с мужем к расширению своих межличностных связей, тем, во-первых, она чаще прибегает к агрессивным формам поведения в конфликте, во-вторых, она реже испытывает дискомфорт в ситуации стремления супругов к автономии, в-третьих, она чаще сталкивается с проблемами во взаимоотношениях с родственниками и друзьями.

Мы видим, что для жены различия с мужем в отношении к данной ценности («Активные социальные контакты») по своим последствиям аналогичны различиям по отношению к ценности «Креативность». Отсюда можно сделать вывод, что некото-

рые ценностные ориентации для одного из супругов имеют сходную психологическую значимость, по-видимому, эти ценности для него близки по смыслу. Поэтому одинаковые различия по ним между мужем и женой ведут к одинаковым последствиям в поведении этого супруга в конфликте. Данный вывод, как мы увидим ниже, будет неоднократно подтверждаться как на примере жены, так и на примере мужа.

У мужей «Активные социальные контакты» отрицательно связаны с «Фиксацией на психотравме». Это означает, что чем сильнее стремление мужа к расширению своих межличностных связей по сравнению с женой, тем меньше он фиксирован на психотравмах в семейных взаимоотношениях. Последствия различий в отношении к этой ценности («Активные социальные контакты») между супругами для мужа сходны с последствиями для аналогичных различий по ценности «Собственный престиж». Это наблюдение подтверждает вывод, сделанный в предыдущем абзаце.

«Развитие себя» у жен отрицательно связано со «Стремлением к автономии». Это означает, что чем сильнее стремление у жены к развитию своих способностей и личностных качеств по сравнению с мужем, тем реже она испытывает дискомфорт в такой области семейных взаимоотношений, как стремление к автономии.

У мужей «Развитие себя» (как и «Креативность») только положительно связано с «Дефензивными механизмами». Это означает, что чем более значимо для мужа развитие своих способностей и личностных качеств по сравнению с женой, тем чаще в семейных конфликтах он прибегает к искаженной реинтерпретации травмирующей его информации.

Ценность «Достижения» (по И.Г. Сенину) у жен отрицательно связана с «Проявлением доминирования». Это означает, что чем сильнее стремление жены к решению поставленных задач по сравнению с мужем, тем реже она испытывает дискомфорт в такой области семейных взаимоотношений, как стремление к доминированию.

У мужей ценность «Достижения» (по И.Г. Сенину) положительно связана с «Неконструктивными установками на брак» и отрицательно с «Рассогласованием норм поведения». Это означает, что, во-первых, чем сильнее стремление мужа к решению поставленных задач по сравнению с женой, тем чаще в его поведении проявляются неконструктивные установки на брак, во-вторых, у него чаще возникают конфликты с женой на почве рассогласованности норм поведения в семье.

У жен «Духовное удовлетворение» (как и «Собственный престиж») оказалось не связанным ни с одним из показателей конфликтности в семье. Это означает, что различие с мужем по этому показателю никак не влияет для жены на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

У мужей «Духовное удовлетворение» положительно связано с такой сферой семейной жизни, как «Отношение к деньгам». Это означает, что чем более значимо для мужа преобладание духовных потребностей над материальными по сравнению с женой, тем реже он вступает в конфликты с ней по поводу расхождения в отношении к деньгам.

«Сохранение собственной индивидуальности» у жен отрицательно связано с «Протективными механизмами», положительно с «Отношениями с родственниками и друзьями» и «Ролевыми ожиданиями». Это означает, что чем сильнее стремление жены по сравнению с мужем к проявлению своей неповторимости и индивидуальности, тем, во-первых, она чаще прибегает к вытеснению из сознания травмирующих переживаний, во-вторых, у нее чаще могут возникать проблемы в сфере отношений с родственниками и друзьями, в-третьих, у нее чаще могут возникать конфликты на почве нарушения ролевых ожиданий в семье.

У мужей «Сохранение собственной индивидуальности» отрицательно связано с «Фиксацией на психотравме» и положительно с «Воспитанием детей». Это означает, что чем сильнее стремление мужа к проявлению своей неповторимости и индивидуальности

по сравнению с женой, тем, во-первых, он меньше фиксирован на психотравмах в семейных взаимоотношениях, во-вторых, он реже конфликтует в вопросах, связанных с воспитанием детей.

Важность «Профессиональной сферы» для жен оказалась положительно связанной с «Соматизацией тревоги», с показателем «Отношения с родственниками и друзьями» и с «Ролевыми ожиданиями». Это означает, что чем важнее для жены по сравнению мужем профессиональная сфера, тем, во-первых, она реже испытывает беспричинные ощущения общего физического недомогания, во-вторых, у нее чаще могут возникать проблемы в сфере отношений с родственниками и друзьями, в-третьих, у нее чаще могут возникать конфликты на почве нарушения ролевых ожиданий в семье.

У мужей важность «Профессиональной сферы» отрицательно связана с «Проявлением доминирования» и положительно – с «Протективными механизмами» и с «Дефензивными механизмами». Это означает, что чем важнее для него по сравнению с женой профессиональная сфера, тем, во-первых, он чаще попадает в конфликты по вопросу доминирования в семье, во-вторых, в конфликтах чаще прибегает к вытеснению из сознания травмирующих переживаний и, в-третьих, к искаженной реинтерпретации травмирующей его информации.

«Обучение и образование» у жен отрицательно связано с «Агрессией» и со «Стремлением к автономии». Это означает, что чем сильнее стремление жены по сравнению с мужем к обучению и образованию, тем, во-первых, она чаще прибегает к агрессивным формам поведения в конфликте и, во-вторых, реже испытывать дискомфорт в своем стремлении к автономии.

У мужей результат по шкале «Обучение и образование» оказался не связанным ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с женой по этому показателю никак не влияют для мужа на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

Показатель «Семейная жизнь» у жен положительно связан с показателем «Отношения с родственниками и друзьями». Это означает, что чем важнее для жены по сравнению мужем ценность «Семейная жизнь», тем чаще у нее могут возникать проблемы в сфере отношений с родственниками и друзьями.

У мужей ценность «Семейная жизнь» положительно связана с «Неконструктивными установками на брак» и отрицательно с «Проявлением доминирования». Первая корреляция может показаться парадоксальной. Она означает, что, если для мужа ценность семейной жизни заметно выше, чем для жены, тогда в его поведении сильно проявляются неконструктивные установки на брак. Скорее всего, здесь речь идет о формировании негативных установок на данный конкретный брак, поскольку муж не находит поддержки в своих семейных устремлениях со стороны жены, а для мужчины, по-видимому, бороться за сохранение семьи без поддержки партнера по браку гораздо сложнее внутренне, чем для женщины.

Вторая корреляция означает, что чем важнее для мужа по сравнению с женой семейная жизнь, тем сильнее он переживает конфликты по поводу доминирования в семье.

«Общественная жизнь» у жен отрицательно связана со «Стремлением к автономии» и положительно с «Отношениями с родственниками и друзьями». Это означает, что чем важнее для жены по сравнению с мужем общественная жизнь, тем, во-первых, она реже испытывает дискомфорт в своем стремлении к автономии, во-вторых, у нее чаще могут возникать проблемы в сфере отношений с родственниками и друзьями.

У мужей «Общественная жизнь» положительно связана с «Неконструктивными установками на брак», с «Дефензивными механизмами» и отрицательно – с «Проявлением доминирования». Это означает, что чем важнее для мужа по сравнению с женой общественная жизнь, тем, во-первых, у него чаще в поведении проявляются неконструктивные установки на брак, во-вторых, в кон-

фликтах он чаще прибегает к вытеснению из сознания травмирующих переживаний и, в-третьих, чаще попадает в конфликты по вопросу доминирования в семье.

«Увлечения» (как и «Общественная жизнь») у жен отрицательно связана со «Стремлением к автономии» и положительно – с «Отношениями с родственниками и друзьями». Это означает, что чем важнее для жены по сравнению мужем ее собственные увлечения, тем, во-первых, она реже испытывает дискомфорт в своем стремлении к автономии, во-вторых, у нее чаще могут возникать проблемы в сфере отношений с родственниками и друзьями.

У мужей результат по шкале «Увлечения» оказался не связанным ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с женой по этому показателю никак не влияют для него на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

Результат по шкале «Цели» у жен оказался не связанным ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов, т.е. различия с мужем по этому показателю никак не влияют для нее на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

У мужей результат по шкале «Цели» отрицательно связан с «Неконструктивными установками на брак». Это означает, что чем сильнее в поведении мужа по сравнению с женой проявляется целеустремленность, тем реже у него в поведении встречаются неконструктивные установки на брак.

Результат по шкале «Процесс» у жен отрицательно связано с показателем «Отношения с родственниками и друзьями», с «Нормами поведения» и положительно – с «Депрессией». Это означает, что чем осмысленнее жизнь жены по сравнению с мужем, тем, во-первых, у нее реже возникают проблемы в сфере отношений с родственниками и друзьями, во-вторых, она реже ощущает рассогласование норм поведения в семейных взаимоотношениях, в-третьих, у нее чаще может возникать депрессия на почве конфликтных взаимоотношений в семье.

У мужей результат по шкале «Процесс» отрицательно связан со «Стремлением к автономии». Это означает, что чем осмысленнее жизнь мужа по сравнению с женой, тем он чаще испытывает дискомфорт в своем стремлении к автономии.

Показатель по шкале «Результат» у жен оказался положительно связан с «Неконструктивными установками на брак» и с «Дефензивными механизмами». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению с мужем ощущение продуктивности собственной жизни, тем, во-первых, она реже проявляет неконструктивные установки на брак в поведении, во-вторых, она реже в конфликтах прибегает к искаженной реинтерпретации травмирующей ее информации.

У мужей показатель по шкале «Результат» отрицательно связан с «Депрессией», с «Воспитанием детей», с «Проявлением доминирования» и положительно – с «Дефензивными механизмами». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению женой ощущение продуктивности собственной жизни, тем, во-первых, у него реже возникает депрессия на почве конфликтных взаимоотношений в семье, во-вторых, он чаще конфликтует по вопросам воспитания детей, и, в-третьих, он чаще конфликтует в вопросах, связанных с проявлением доминирования одного из супругов. В-четвертых, в конфликтах он чаще использует искаженную реинтерпретацию травмирующей его информации

Показатель по шкале «Локус контроля – Я» (как и по шкале «Результат») у жен оказался положительно связан с «Неконструктивными установками на брак» и с «Дефензивными механизмами». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению с мужем ощущение возможности самостоятельно управлять собственной жизнью (Я – хозяин жизни), тем, во-первых, она реже проявляет неконструктивные установки на брак в поведении, а во-вторых, она реже в конфликтах прибегает к искаженной реинтерпретации травмирующей ее информации.

У мужей показатель по шкале «Локус контроля – Я» отрицательно связан с пока-

зателями «Отношения с родственниками и друзьями», «Воспитание детей», «Ролевые ожидания» и положительно – с «Дефензивными механизмами». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой ощущение возможности самостоятельно управлять собственной жизнью, тем, во-первых, он чаще сталкивается с проблемами во взаимоотношениях с родственниками и друзьями, во-вторых, он чаще конфликтует в вопросах, связанных с воспитанием детей, в-третьих, у него чаще могут возникать конфликты на почве нарушения ролевых ожиданий в семье и, в-четвертых, в конфликтах он чаще использует искаженную реинтерпретацию травмирующей его информации

«Локус контроля – Жизнь» у жен положительно связан с «Протективными механизмами». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению с мужем ощущение управляемости жизни, тем она реже прибегает в конфликте к вытеснению из сознания травмирующих переживаний.

У мужей показатель по шкале «Локус контроля – Жизнь» отрицательно связан с «Воспитанием детей» и положительно с «Фиксацией на психотравме». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой ощущение управляемости жизни, тем чаще он конфликтует в вопросах, связанных с воспитанием детей, больше фиксирован на психотравмах в семейных взаимоотношениях.

Результаты по шкалам «Наслаждение» и «Достижения» (по С. Шварцу) у жен оказались не связанными ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с мужем по этим показателям никак не влияют для жены на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

У мужей «Наслаждение» отрицательно связано с «Проявлением доминирования» и положительно с «Неконструктивными установками на брак». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой выражены гедонистические установки, тем чаще он конфликтует в вопросах, связанных с проявлением доминирования одного из супругов, у него в поведении чаще проявляются неконструктивные установки на брак.

Показатель по шкале «Достижения» (по С. Шварцу) у мужей отрицательно связан с показателем «Отношения с родственниками и друзьями» и положительно – с «Нормами поведения». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой проявляется честолюбие, стремление к социальному признанию, богатству и успешности, тем, во-первых, он чаще сталкивается с проблемами во взаимоотношениях с родственниками и друзьями, во-вторых, у него реже возникают конфликты с женой на почве рассогласованности норм поведения в семье.

Показатель по шкале «Социальная власть» у жен отрицательно связан с «Агрессией» и положительно – с «Протективными механизмами» и показателем «Отношения с родственниками и друзьями». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению с мужем стремление управлять другими, влиять на людей и события, чем сильнее забота о своей репутации, тем, во-первых, она чаще прибегает к агрессивным формам поведения в конфликте, во-вторых, она реже прибегает в конфликте к вытеснению из сознания травмирующих переживаний, в-третьих, у нее чаще могут возникать проблемы в сфере отношений с родственниками и друзьями.

У мужей «Социальная власть» отрицательно связана с «Проявлением доминирования». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой стремление управлять другими, влиять на людей и события, чем сильнее забота о своей репутации, тем он чаще конфликтует в вопросах, связанных с проявлением доминирования одного из супругов.

«Самоопределение» у жен положительно связано с «Депрессией». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению с мужем стремление к свободе действия, мысли, творчества, к постановке собственных целей, к независимости, тем у нее реже возникает депрессия на почве конфликтных взаимоотношений в семье.

У мужей «Самоопределение» отрицательно связано с «Воспитанием детей», т.е. чем

сильнее у мужа по сравнению с женой стремление к свободе действия, мысли, творчества, к постановке собственных целей, к независимости, тем он чаще конфликтует в вопросах, связанных с воспитанием детей.

«Стимуляция» у жен отрицательно связана со «Стремлением к автономии» и положительно – с «Проявлением ревности». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению мужем стремление к разнообразию жизни, острым ощущениям, переживаниям, приключениям и риску, тем, во-первых, она реже испытывает дискомфорт в своем стремлении к автономии и, во-вторых, у нее чаще могут возникать проблемы в сфере проявления ревности у супругов.

У мужей результат по шкале «Стимуляция» не связан ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с женой по этому показателю никак не влияют для него на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

«Конформизм» у жен оказался отрицательно связан с «Проявлением доминирования», с «Отношением к деньгам» и положительно – с «Соматизацией тревоги». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению мужем проявление конформизма, тем, во-первых, она реже испытывает дискомфорт в такой области семейных взаимоотношений, как стремление к доминированию, во-вторых, она реже вступает в конфликты с мужем по поводу расхождения в отношении к деньгам, в-третьих, она реже испытывает беспричинные ощущения общего физического недомогания.

У мужей результат по шкале «Конформизм» не связан ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с женой по этому показателю никак не влияют для него на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

«Социальность» для жен положительно связана с «Воспитанием детей» и с «Ролевыми ожиданиями». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению мужем стремление к равенству, справедливости, честности, миру, благу для окружающих, верности и прощению, тем она чаще конфликтует в вопросах, связанных с воспитанием детей, и у нее чаще могут возникать конфликты на почве нарушения ролевых ожиданий в семье.

У мужей «Социальность» отрицательно связана с «Фиксацией на психотравме», т.е. чем сильнее стремление мужа к равенству, справедливости, честности, миру, благу для окружающих, верности и прощению по сравнению с женой, тем он меньше фиксирован на психотравмах в семейных взаимоотношениях.

Результат по шкале «Безопасность» у жен оказался не связанным ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с мужем по этому показателю никак не влияют для жены на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

У мужей результат по шкале «Безопасность» отрицательно связан с показателями «Агрессия», «Ролевые ожидания» и «Проявление доминирования». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой стремление к защищенности своей семьи, к ощущению дружбы с окружающими, к ощущению силы своего здоровья, тем, во-первых, он реже прибегает к агрессивным формам поведения в конфликте, во-вторых, у него чаще могут возникать конфликты на почве нарушения ролевых ожиданий в семье и в-третьих, он чаще конфликтует в вопросах, связанных с проявлением доминирования одним из супругов.

Показатель по шкале «Зрелость» у жен отрицательно связан с «Неконструктивными установками на брак» и положительно – с «Агрессией» и «Нормами поведения». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению мужем стремление к самоуважению, пониманию своего предназначения в жизни, к мудрости, к внутренней гармонии и терпимости, тем чаще она проявляет неконструктивные установки на брак в поведении, реже прибегает к агрессивным формам поведения в конфликте и чаще ощущает рассогласова-

ние норм поведения в семейных взаимоотношениях.

У мужей результат по шкале «Зрелость» не связан ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов, т.е. различия с женой по этому показателю никак не влияют для мужа на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

Показатель по шкале «Поддержка традиций» у жен положительно связан с «Дефензивными механизмами», т.е. чем сильнее у жены по сравнению мужем уважение традиций, стремление к стабильности в обществе, почитание старших, вера, тем она реже в конфликтах прибегает к искаженной реинтерпретации травмирующей ее информации.

У мужей «Поддержка традиций» отрицательно связана с показателями «Отношения с родственниками и друзьями», с «Воспитание детей» и положительно – с «Протективными механизмами». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой уважение традиций, стремление к стабильности в обществе, почитание старших, вера, тем, во-первых, он чаще сталкивается с проблемами во взаимоотношениях с родственниками и друзьями, во-вторых, он чаще конфликтует в вопросах, связанных с воспитанием детей, в-третьих, в конфликтах он чаще прибегает к вытеснению из сознания травмирующих переживаний.

Показатель по шкале «Социальная культура» у жен отрицательно связан с «Неконструктивными установками на брак» и положительно – с «Проявлением доминирования». Это означает, что чем сильнее у жены по сравнению мужем стремление к взаимности в отношениях, умеренности, кротости, принятию своей участи, защите природы, тем, во-первых, она чаще проявляет неконструктивные установки на брак в поведении, во-вторых, она чаще испытывает дискомфорт в такой области семейных взаимоотношений, как стремление к доминированию одного из супругов.

Отрицательная корреляция «Неконструктивных установок на брак» со «Зрелостью» и «Социальной культурой» у жены, по-видимому, позволяет сделать общий вывод о том, что меньшая личностная зрелость мужа по сравнению с женой всегда порождает у нее неприятие брака и резко снижает его устойчивость.

У мужей результат по шкале «Социальная культура» отрицательно связан с показателями «Агрессия» и положительно – с «Проявлением доминирования». Это означает, что чем сильнее у мужа по сравнению с женой стремление к взаимности в отношениях, умеренности, кротости, принятию своей участи, защите природы, тем он реже прибегает к агрессивным формам поведения в конфликте и меньше конфликтует в вопросах, связанных с проявлением доминирования одного из супругов.

«Духовность» у жен отрицательно связана с «Отношением к деньгам», т.е. чем сильнее у жены по сравнению мужем стремление к духовной жизни, тем она реже вступает в конфликты с мужем по поводу расхождения в отношении к деньгам.

У мужей результат по шкале «Духовность» не связан ни с одной из особенностей протекания семейных конфликтов. Это означает, что различия с женой по этому показателю никак не влияют для мужа на особенности протекания конфликтов в семейных взаимоотношениях.

Описание полученных в исследовании результатов и их анализ позволяет сделать ряд выводов.

1. У мужей расхождения в ценностных ориентациях с женами меньше влияют на их поведение в конфликте, чем у жен.

2. Различия в одних направлениях ценностных ориентаций между супругами влияют на протекание конфликтов в семье, а в других – не влияют.

3. Одни и те же различия в отдельных направлениях ценностных ориентаций между супругами могут влиять по-разному на поведение в конфликте жены и мужа.

4. Некоторые ценностные ориентации для одного из супругов имеют сходную психологическую значимость, эти ценности для него близки по смыслу, поэтому одинаковые различия по ним между мужем и женой ведут к

одинаковым последствиям в поведении этого супруга в конфликте.

5. Меньшая личностная зрелость мужа по сравнению с женой всегда ведет к более тяжким психологическим последствиям для семьи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кочарян Г.С., Кочарян А.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. – М., 1994. – 224 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – М., 2000. –18 с.
3. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): Руководство. – Ярославль, 1991. – 17 с.
4. Слепкова В.И., Заеко Т.А. Психологическая диагностика семейных отношений. – Мозырь, 2006. – 196 с.
5. Schwartz S., Bilsky W., Toward A. Universal Psychological Structure Human Values // J. of Personality and Social Psychology. (Vol. 53). 3, (1987) pp. 550-562.

РАЗДЕЛ III
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37.015.3

Потанина Л.Т.
Московский государственный областной университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СРЕДСТВ ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

L. Potanina
Moscow State Regional University

STUDYING THE INFLUENCE OF FIGURATIVE AND SYMBOLIC THINKING ON THE DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF SENIOR SCHOOLCHILDREN'S PERSONALITY

Аннотация. В статье исследуется влияние средств образно-символического мышления на развитие одного из существенных компонентов ценностно-смысловой сферы личности – нравственное развитие личности школьника. Развитие ценностно-смысловой сферы личности рассматривается как на уровне отражения человеком мира ценностей, так и на уровне характера взаимодействия с этим миром на уровне поведения. Представлены методики изучения и оценки уровней сформированности нравственной сферы личности школьника, а также методики, направленные на ее формирование.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, прагматический и непрагматический способы отражения мира, сопричастное отношение к миру, сочувствие, содействие, поступок, образно-символическое мышление, образно-символические средства.

Abstract. The article explores the influence of figurative and symbolic thinking on the development of schoolchild's moral development, one of the most essential components of value-semantic sphere of a person. The development of value-semantic sphere of a person is considered both through the way a person reflects the sphere of values and through the way he interacts with the world at the level of behavior. The article presents some methods of examination and evaluation of the levels the moral sphere of pupil's personality is formed, as well as the methodology aimed at its formation.

Key words: value-semantic sphere of the person, pragmatic and non-pragmatic ways of reflecting the world, an implicated attitude to the world, sympathy, assistance, act, figurative and symbolic thinking, figurative and symbolic means.

Являясь одной из самых сложных и ключевых проблем педагогической психологии, проблема развития ценностной сферы личности, 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. Ру-

© Потанина Л.Т., 2013.

бинтштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, 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, H. Haste и др.). В этих исследованиях представлены фундаментальные идеи о роли внутренней позиции в личностном развитии ребенка, психологические разработки феноменов направленности и устойчивости личности, разработка принципов и методов нравственного развития и др. Психология морали на современном этапе исследования представлена в работах отечественных (Анциферова, 1999; Бондырева, Колесов, 2008; Воловикова, 2004; Журавлев, Купрейченко, 2003, 2007; Николаева, 1995; Хвостов, 2005; Молчанов, 2005; Попов и др., 2008; Шадриков, 2011 и др.) и зарубежных (Rest et al, 2000; Skoe, Gumberland, 2002) психологов.

Ценностно-смысловая сфера личности рассматривается нами как сфера системы ценностей человека и производных от ценностей смыслов деятельности. Одним из способов отражения ценностей и смыслов является образно-символическое мышление. Образно-символическое мышление отражает систему ценностей и смыслов особым образом. Эта особенность заключается в том, что, кроме *содержания*, которое конкретная ценность содержит, образно-символическое мышление (образно-символический язык) *выражает отношение* к этой ценности, передавая при этом не логику ценностного понятия, но *образно-метафорическое отношение* к нему.

Мы исследовали развитие ценностно-смысловой сферы личности старшего школьника посредством использования средств образно-символического мышления при ее организованном формировании в сравнении с исходными уровнями. Развитие ценностно-смысловой сферы личности рассматривалось нами с позиции одного из ее существенных компонентов – нравственной сферы личности школьника.

Цель – исследование влияния использования средств образно-символического мышления на развитие ценностно-смысловой сферы личности старшего школьника.

Был выдвинут ряд гипотез.

Гипотезы: 1) образно-символическое мышление помогает развивать у испытуемого способность отражать объекты и явления действительности с позиции непрагматических ценностей и смыслов; 2) развитое образно-символическое мышление испытуемого будет способствовать более широкому и глубокому осмыслению испытуемым окружающей действительности; 3) образно-символическое мышление будет способствовать изменениям в мировоззрении испытуемого; 4) образно-символическое мышление окажет влияние на характер взаимодействия испытуемого с миром на уровне поведения, как на уровне включенности испытуемого в события жизни, так и на уровне широты круга значимых для испытуемого объектов.

Организация исследования. Мы представляем процесс развития нравственных качеств с позиции динамично развивающегося *отношения личности* к миру [3]. Эти изменения констатируют не свершившийся процесс (при котором испытуемый стал добрым, патриотом и т.д.), а факт того, что динамика в формировании нравственных качеств происходила (теперь он стал добрее, патриотичнее и т.д.). Развитие *уровней отношения* оценивалось с позиции: 1) *способности смыслового отражения мира* испытуемым и 2) *характера взаимодействия с миром на уровне поведения*. Характер взаимодействия школьника с миром на уровне поведения как *сопричастное* отношение к миру рассматривался нами с позиции: 1) уровня включенности в ситуацию жизни и 2) широты круга значимых объектов. *Уровень включенности в ситуацию жизни* оценивался следующими параметрами: а) сочувствие, б) содействие и в) поступок. Уровень сочувствия соответствует взаимодействию субъекта с миром, основанному на отзывчивом, участливом отношении к Другому. *Широта круга значимых объектов* оценивалась

следующими параметрами: 1) ориентацией на свое «Я»; 2) ориентацией на ближайшее окружение; 3) ориентацией на интересы человечества, мира в целом [1].

Процесс развития нравственных качеств у испытуемых характеризовался рядом особенностей [2].

1. Смещением акцента деятельности педагога с формирования *правильного поведения* у испытуемого на развитие *ценностных отношений*. На уровне используемых педагогом методов работы это проявлялось в использовании методов, предполагающих непрямое воздействие на испытуемых (как было ранее: «убеждение», «упражнение», «стимулирование») с целью достижения «правильного поведения». В связи с этим расширяется палитра адекватных и эмоционально сильных средств организуемой деятельности испытуемых.

2. *Расширением пространства*, оказывающим влияние на развитие нравственной сферы личности испытуемого. Это значит, что развитие ценностно-смысловой сферы личности испытуемого выходило за пределы воспитательных мероприятий, позволяя охватывать учебную и иные виды деятельности испытуемого. Методы работы педагога содействовали организации жизни испытуемого, благодаря чему испытуемый включался в поле нравственных ценностей на уроке, в игре, в ответе на тест, в ситуациях свободного общения. Все методики естественно встраивались в контекст общей работы с испытуемыми, позволяя воссоздавать жизнь в естественных для них ситуациях. Главная цель влияния педагогов на развитие ценностно-смысловой сферы личности была смещена на развитие у испытуемых отношения к ценностям, которое по природе интегрально и предполагает единство знания, эмоций и поведения. Педагоги использовали в работе с испытуемыми синкретические методики, направленные одновременно на проживание отношения к ценности (развитие эмоций по отношению к ценности), ее осмысление (на рациональном уровне) и выход на поведение по отношению к ценности.

3. *Замещением административного стиля работы педагога гуманистическим*, предполагающим свободу испытуемого как принципа развития личности**.** Все методики основывались на свободном выборе испытуемого. Предоставлялась свобода выбора мнений, форм поведения и вариантов решения проблемы, устранялось внешнее давление на испытуемого.

Общая характеристика используемых в исследовании методик. Все методики, используемые нами на этапе формирующего эксперимента, характеризуются по разным основаниям:

– по способу организации – «*активные*» и «*пассивные*»;

– по широте охвата деятельности испытуемого – использовались в процессе *учебной и иных видов деятельности*;

– по способу воздействия – оказывают *опосредованное* воздействие;

– по форме предъявления – предъявлялись испытуемому как *обыденные объекты и явления жизни*, либо как *ценностные объекты*, либо были основаны на *нравственном противоречии*;

– по функции – инициировали мыслительный процесс в направлении от частного к общему и от общего к частному;

– по назначению – ориентировали испытуемого на: ценностный объект и практическое деяние;

– по характеру воздействия – все методики оказывали одновременное воздействие на смысловую, эмоциональную сферы личности, а также на характер взаимоотношения с миром на уровне поведения;

– по направленности – были направлены:

а) на развитие умений школьника *видеть* объект ценности;

б) на проживание школьником *отношения* к объекту ценности;

в) на развитие умений *выражать отношение* к объекту ценности.

Методики, используемые нами в целях развития способности у испытуемого *видеть* объект ценности, состояли в развитии у него умений видеть ценность в самых разных

объектах, фактах, явлениях действительности. С этой целью педагог использовал такие формы воздействия, как педагогическая реплика, эпиграф, рассказ, иллюстрация. Во всех формах ценность предъявлялась в качестве яркого образа, благодаря чему они воздействовали на глубинные уровни сознания. Мы называем данные формы работы условно «пассивными». Они позволяли педагогу осуществлять важнейшую и первостепенную задачу – развитие у испытуемых значимости тех или иных объектов и явлений мира, не предполагая при этом установление обратной связи с испытуемыми.

Наряду с «пассивными» формами работы использовались так называемые «активные» формы работы, приглашающие испытуемых не только совместно посмотреть, послушать, отреагировать, но и направленные на анализ и ценностную оценку объекта испытуемым в ходе совместной деятельности, которые выражались посредством обмена впечатлениями, выражения собственных чувств, состояния, оценочных суждений, предвосхищения последствий. С целью развития умения испытуемого *выражать отношение* к объекту ценности использовались методики, направленные на этическое деяние испытуемым и обретение им практического опыта поведения в контексте организуемой совместной деятельности.

Методики оценки исходного уровня развития нравственных качеств. С целью выявления у испытуемых способности к смысловому отражению мира была использована следующая методика: «*Тест-рисунок*».

Критерии:

1. «Способ отражения прагматических ценностей и смыслов»;

2. «Способ отражения непрагматических ценностей и смыслов».

«Способ отражения прагматических ценностей и смыслов» соответствует способности испытуемого репрезентировать мир с позиций его объективного (познавательного) содержания, когда объекты реальной действительности выступают с точки зрения функционального назначения и использования и не выходят за пределы полезности.

«Способ отражения непрагматических ценностей и смыслов» соответствует способности испытуемого репрезентировать мир не только с точки зрения его функционального назначения и использования, но с позиции ценностно-нравственного отношения к нему.

Показатели:

Прагматический уровень предполагает оперирование испытуемым понятиями, отражающими витальные потребности человека (выражен в форме прагматических ценностей).

Непрагматический уровень предполагает оперирование испытуемым понятиями, отражающими ценностно-нравственные и этические отношения человека в мире (выражен в форме непрагматических ценностей).

Сопричастное отношение испытуемого к миру определялось включенностью испытуемого в ситуацию жизни. С целью определения уровня включенности в ситуацию жизни были использованы следующие методики: «Незавершенный пассаж», «Незавершенный рассказ», «Акт добровольцев».

Критерии и показатели

Уровень включенности в ситуацию жизни оценивался следующими параметрами:

1) сочувствие,

2) содействие,

3) поступок.

Для числовой оценки высказываний испытуемых мы использовали трехбалльную шкалу: 1) сочувствие, 2) соучастие (содействие), 3) поступок.

Сопричастное отношение испытуемого к миру определялось широтой круга значимых объектов и явлений действительности. С этой целью были использованы следующие методики: «Недописанный тезис», а также социально-ролевая групповая форма деятельности «Времена года».

Широта круга значимых объектов оценивалась следующими параметрами:

1) ориентация на свое «Я»;

2) ориентация на ближайшее окружение;

3) ориентация на интересы человечества, мира в целом.

Характеристика испытуемых. В исследовании принимали участие испытуемые старшей школы (10 кл.) г. Тольятти (ГОУ-48), (всего 29 чел.).

Процедура проведения: в процессе учебного курса «Философия жизни в школе» и во внеурочное время.

Методики формирующего эксперимента. С целью оказания влияния на развитие у испытуемых *потребности в нравственном поведении* педагогом использовались художественные образы, представленные произведениями художественной литературы; исторические факты; персоналии; разные формы выражения этого отношения: реплики педагога, эпиграфы, иллюстрации, социально-ролевые формы деятельности («Предметы и люди», «Три королевства»).

С целью оказания влияния на ***развитие у испытуемых доброты*** были использованы: художественные образы, представленные произведениями литературы, песенным творчеством; персоналии; задания, направленные на выражение доброжелательного отношения к людям; разные формы выражения этого отношения: реплики педагога, эпиграфы, иллюстрации, социально-ролевые формы деятельности («Я тебе дарю», «Шанс и выбор»).

С целью оказания влияния на *развитие у испытуемых мировоззрения* были использованы: художественные образы; задания, направленные на формирование способности у испытуемых совершать «восхождение» от факта, объекта, ситуации жизни к явлениям и закономерностям жизни; задания, направленные на развитие умения в малом видеть многое, в тексте – подтекст; разные формы выражения этого отношения: реплики педагога, эпиграфы, иллюстрации, социально-ролевые формы деятельности («Проблемы и аргументы»).

С целью оказания влияния на *развитие у испытуемых патриотических чувств* были использованы: художественные образы, представленные произведениями художественной литературы, живописи; *задания*, направленные на формирование способности в образной форме выражать определенное отношение к Родине, народу, родной природе; государственные символы, атрибутика, геральдика; разные формы выражения этого отношения: реплики педагога, эпиграфы, иллюстрации, социально-психологическая форма групповой деятельности («Конференция «Россия: вчера, сегодня, завтра»).

С целью оказания влияния на *развитие у испытуемых ответственного отношения к семье, родителям, друзьям на основе осознанного принятия, любви, равноправия, заботы, и ответственности* были использованы: художественные образы, представленные произведениями литературы и искусства; народные традиции, задания, направленные на проявление заботы по отношению к родителям, друзьям, притчи; разные формы выражения этого отношения: реплики педагога, эпиграфы, иллюстрации, социально-психологическая форма групповой деятельности («Человек везде»).

Все используемые нами методики естественно встраивались в контекст общей работы с испытуемыми, в результате они не чувствовали себя объектом изучения и анализа. Использованные методики одновременно констатировали исследуемые нами уровни, а ситуация диагностирования, на наш взгляд, включала в себя и момент их формирования.

Методики оценки уровней развития нравственных качеств. Диагностика нравственной сферы испытуемого с позиции его сопричастности к миру на этапе контрольной диагностики осуществлялась по тем же критериям и показателям, что и «до» проведения формирующего этапа исследования. С целью оценки испытуемого проявлять сопричастное отношение к событиям жизни была повторно проведена методика «Незавершенный диалог». С целью оценки испытуемого с позиции широты круга значимых для него объектов была повторно проведена методика «Свободный выбор», однако на данном этапе исследования методики отличались содержательной наполняемостью.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты сравнения выборок испытуемых на констатирующем и контрольном этапах исследования по «способам смыслового отражения мира», уровням «сопричастного отношения к жизни» обнаружили статистически достоверные различия (см. табл. 1). Распределения испытуемых по уровню включенности их в ситуацию жизни показали, что большая часть испытуемых взаимодействовала с миром на уровне сочувствия (69%), меньшая – на уровне содействия (29%), лишь (2%) испытуемых оказались способными к восхождению на уровень поступка. По широте круга значимых объектов для испытуемого было установлено: большинство испытуемых в своих решениях ориентировалось на свои личные интересы (48%), незначительная часть испытуемых (42%) в своих решениях ориентировалась на интересы близких людей (друзей, членов семейного окружения) и лишь (10%) испытуемых – на интересы человечества, мира в целом, поднимаясь над конкретной ситуацией, что соответствует логике жизненной необходимости, специфичной для личности. Данный этап исследования продемонстрировал ориентацию испытуемых преимущественно на своем «Я», склонность к оправданию своего поведения, осуществляемого посредством прагматических ценностей. Испытуемые, желающие выразить доброжелательное и уважительное отношение к Другому, не владели разнообразием форм в выражении сочувствия и содействия. Значительная часть испытуемых в ситуациях, требующих оказания конкретной помощи людям, действовала посредством рассуждения о помощи и ограничивалась при этом советами. Испытуемые проявляли внимание и доброжелательность по отношению к Другому только при условии, если этот Другой принадлежал близкому окружению, однако интересы Другого, который не присутствует рядом, в редких ситуациях учитывались испытуемыми.

На этапе контрольной диагностики мы вновь провели с испытуемыми методики, позволившие нам оценить изменения, произо-

Таблица 1

Результаты процентного распределения испытуемых по способам смыслового отражения мира и уровням сопричастного отношения к миру (в процентах от общего числа испытуемых) на предварительном и контрольном этапах исследования

Уровни	Параметры	Предварит. этап в %	Контрольный этап в %
Способ смыслового отражения мира	*Прагматический*	100	100
	Непрагматический	26	100
Включенность в события жизни	*Сочувствие*	69,0	12,0
	Содействие	29,0	80,0
	Поступок	2,0	8,0
Широта значимых объектов	*Ориентация на «Я»*	48,0	9,0
	Ориентация на Другого	42,0	65,0
	Ориентация на человечество	10,0	26,0

шедшие у них в ценностно-смысловой сфере. Повторное проведение методики «Недописанный диалог» показало динамику, произошедшую у испытуемого в его способности проявлять сопричастное отношение к объектам и явлениям действительности. Испытуемые четко и активно продемонстрировали умения выражать по отношению к Другому внимание, уважение и готовность оказать помощь на всех трех уровнях сопричастного отношения к Другому. Анализ сопричастного отношения к миру по мере включенности испытуемого в события жизни позволил установить, что значительно меньшая часть испытуемых (12%) в своем поведении по отношению к другому вышла на уровень сочувствия, большинство испытуемых (80%) смогли оказать содействие по отношению к Другому, способность к совершению поступка проявили (8%) испытуемых.

Повторное проведение методики «Свободный выбор» показало динамику, произошедшую у испытуемого в его умении ориентироваться на интересы и нужды Другого, не принадлежащего близкому окружению, находящегося за пределами видимого поля, что, однако, не мешало испытуемым проявлять отношение к нему на уровне содействия. В процессе данной методики были установлены разительные изменения, произошедшие в круге значимых для испытуемых объектов. Теперь испытуемые были ориентированы не только на свое «Я», поэтому в качестве желаний они высказывали, прежде всего, желания человечеству, близким людям и только потом выражали свои личные желания. Испытуемые продемонстрировали неравнодушное отношение к проблемам мира и человечества, четко выражая свою позицию гражданина своей страны и человека мира. По широте круга значимых объектов было установлено: меньшая часть испытуемых в своих решениях ориентировалось на свои личные интересы (9%), значительная часть испытуемых (62%) в своих решениях ориентировалась на интересы близких людей (друзей, членов семейного окружения) и (26%) испытуемых – на интересы человечества, мира в целом, поднимаясь над конкретной ситуацией, что соответствует логике жизненной необходимости, специфичной для личности.

Выполняя методику «Триптих» на тему: «Каникулы современного человека: июнь, июль, август» на начальном этапе исследования, испытуемые показали узость своего мировоззрения, проявившуюся в одностороннем, предметном, бездуховном отражении времени жизни. Методика «Триптих» на тему: «Жизнь человека: юность, зрелость, старость» на контрольном этапе исследования – все без исключения испытуемые продемонстрировали свою способность к репрезентации мира с позиции непрагматических ценностей и смыслов. Этот результат был подтвержден результатами проективной методики «Я вижу…». Методика «Социодрама» показала изменения, произошедшие у испытуемых в их способности многосторонне отражать объекты и явления действительности.

Для сравнения прагматического и непрагматического признака мы взяли частоту проявления непрагматического признака по критерию Т-Стьюдента. Использовали описательную статистику для нахождения среднего значения в каждой выборке и двухборочный t-тест с различными дисперсиями.

Ввиду того, что данные являются порядковыми, а выборки – связными (т.е. анализировались два повторных измерения – на предварительном и контрольном этапах исследования), для статистической обработки был использован критерий знаков. Сравнительный анализ проводился для 2-х характеристик сопричастного отношения испытуемых к миру – включенности в события жизни и широты значимых для них объектов. Данные, представленные в табл. 1, убедительно показывают эффективность проведенных занятий: измерения, проведенные в 10-ом классе после занятий, были по каждой характеристике в целом выше, чем до их проведения. Статистические оценки по критерию знаков показали наличие высокозначимых различий между двумя повторными измерениями.

Полученные данные позволяют констатировать, что все без исключения испытуемые демонстрировали способность отражать объекты и явления действительности с позиции непрагматических ценностей и смыслов. При этом расширилось и углубилось поле ценностей и смыслов, что содействовало более широкому и глубокому осмыслению действительности и позволило испытуемым выходить на осмысление глубинных вопросов и проблем жизни. Теперь он отражал мир не только посредством привнесенных в его жизнь культурой ценностно-нравственных представлений, но и посредством самостоятельной преобразующей деятельности, благодаря которым он способен одухотворять «обыденный мир», включая его в пространство иного качества – «бытийное пространство».

Наблюдались изменения, произошедшие в мировоззрении испытуемого. Это проявилось в его способности видеть один и тот же объект, явление, событие жизни с разных сторон, в малом видеть многое, в тексте – подтекст. Данные умения в свою очередь способствовали видению испытуемым многогранности и многоуровневости Бытия. Он научился выделять сущностное и существенное в объектах и явлениях жизни – теперь значительное место в его суждениях и действиях занимали базальные ценности.

Отмечены значительные изменения в проявлениях доброго отношения испытуемого к миру. Это проявлялось в развитии у него чувства «Я» как представителя целого (семьи, школы, человечества). Теперь он в большей степени в своих действиях и поступках ориентировался на Другого, сопоставлял свое «Я» с интересами Другого. При этом Другой все более был представлен не только близким, но и далеким, дальним.

Таким образом, опытно-эмпирическое исследование позволило подтвердить влияние образно-символического мышления на развитие ценностно-смысловой личности старшего школьника (на уровне смысловых структур, в том числе и характер взаимодействия личности с миром на уровне поведения).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Потанина Л.Т. Диагностика ценностно-смысловой сферы личности школьника: опыт эмпирического исследования [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 1(29). – С. 185-195.
2. Щуркова Н.Е. Новое воспитание в новой школе / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин, А.В. Желаннова. – М., 2012. – 264 с.
3. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие. – СПб., 2005. – 366 с.

УДК 159.9.072

Киселева Т.В.
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ МУЗЫКОЙ, БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ, БОРЬБОЙ И ФУТБОЛОМ НА ФОРМУ И ВЫРАЖЕННОСТЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ

T. Kiseleva
Sholokhov Moscow State University for the Humanities

SPECIAL FEATURES OF THE WAY MUSIC LESSONS, AND GOING IN FOR BALLROOM DANCING, WRESTLING AND FOOTBALL INFLUENCES THE FORM AND EXPRESSIVENESS OF TEENAGE BOYS' AGGRESSIVE BEHAVIOR

Аннотация. В статье представлены результаты изучения влияния занятий музыкой, бальными танцами, борьбой и футболом в учреждениях дополнительного образования на форму и выраженность агрессивного поведения подростков мужского пола. Доказано, что подростки в зависимости от вида занятия с различной скоростью учатся контролировать свои агрессивные проявления и усваивать социально-приемлемые формы взаимодействия с другими людьми. Особенно разница в степени выраженности агрессивного поведения проявилась между мальчиками, занимающимися музыкой, бальными танцами, и мальчиками, увлеченными борьбой и футболом.

Ключевые слова: склонность к открытому агрессивному поведению, физическая и вербальная агрессия, подросток, фрустрирующая ситуация, коэффициент групповой адаптации.

Abstract. The article presents the results of a study which examined the way music lessons, and going in for ballroom dancing, wrestling and football influences the form and expressiveness of male adolescents' aggressive behavior. It is proved that the speed teenagers learn to control their aggressive behavior and assimilate socially acceptable forms of interaction with other people depends on the kind of lessons they take at post-secondary education institutions. The difference in the severity of aggressive behavior manifested itself most of all between the boys involved in music and ballroom dancing, and the boys who are keen on wrestling and football.

Key words: inclination to overt aggressive behavior, physical and verbal aggression, teenager, a frustrating situation, group conformity rating.

Быстрое развитие информационных технологий, небывалые темпы научно-технического прогресса и в то же время социально-экономический кризис, изменение культурных ценностей не могли не отразиться на жизни общества. Современный подросток испытывает дефицит позитивного воздействия со стороны всех социальных институтов. Если молодой человек не имеет постоянных социально полезных интересов, он становится более подверженным влиянию негативных факторов окружающей среды. В этом случае одним из способов профилактики и преодоления отрицательных форм поведения эффективно могут выступать учреждения дополнительного образования детей и молодежи [3; 5; 6; 8; 10]. В то же время, тема влияния дополнительного образования, отдельных его видов занятий на подростковую агрессивность мало изучена – в основном этой тематики касались лишь косвенно в рамках исследования асоциального деструктивного поведения. Исследования по этой теме актуальны, так как учреждения дополнительного образования могут решить не только про-

© Киселева Т.В., 2013.

блему детской беспризорности, преступности, но и неуклонного роста детской агрессивности.

Целью нашего исследования было изучить влияние занятий музыкой, бальными танцами, борьбой и футболом на форму и выраженность агрессивного поведения подростков мужского пола.

В лонгитюдном исследовании приняли участие мальчики в возрасте 11-14 лет, занимающиеся в учреждениях дополнительного образования музыкой (14 человек) – «МШ», бальными танцами (15 человек) – «БТ», борьбой (30 человек) – «Б» и футболом (32 человека) – «Ф». Общее количество участников – 91 подросток.

Использовались следующие методики: «Hand-тест» – методика, позволяющая надежно прогнозировать и качественно оценивать склонность к открытому агрессивному поведению [4]; «Методика изучения фрустрационных реакций» С. Розенцвейга, направленная на выявление индивидуального способа поведения в ситуациях фрустрации, оценивающая действия субъекта по параметру конструктивности [2; 9; 11]; для исследования показателей и форм агрессивности и враждебности применялся опросник А. Басса и А. Дарки [1; 7].

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью непараметрических методов – *U* Манна-Уитни и *H* Краскала-Уоллеса (используя программу SPSS Statistics 17.0).

При первичном обследовании, когда подростки 11-12 лет только приступили к занятиям (музыкой, бальными танцами, борьбой, футболом), группы не отличались по склонности к открытому агрессивному поведению как в целом (асимпт. зн. = 0.841, $p > 0.1$), так и при попарном сравнении (см. табл. 1). Различия между группами по количеству лиц, склонных к открытой демонстрации агрессии, были незначительными – от 3% до 10% («МШ» – 43%, «БТ» – 47%, «Б» – 53%, «Ф» – 50%).

Группы были сходны по направлениям и типам реакций на фрустрацию, уровню групповой адаптации ($p > 0.1$). При отдельном рассмотрении каждой выборки определили (см. табл. 2): за исключением учащихся из музыкальной школы, у которых экстрапунитивные и импунитивные реакции являются доминирующими в равной степени, у мальчиков преобладают экстрапунитивные реакции (в группе «БТ» – при $p < 0.05$, а в группах «Б» и «Ф» – при $p < 0.001$); при возникновении конфликтных ситуаций подростки чаще фиксируются на защите собственного «Я» («МШ», «Б» и «Ф» – при $p \leq 0.001$; у приступивших к занятиям бальными танцами это проявилось на уровне тенденции, $p \leq 0.1$).

По методике Басса-Дарки достоверные различия были зафиксированы только по показателю «чувство вины» (асимпт. зн. = 0.047, $p < 0.05$). Попарное соотнесение выборок показало, что учащиеся-футболисты меньше испытывают чувство вины, чем занятые музыкой и борьбой ($p < 0.05$) (см. табл. 3). Во всех группах было выявлено равное доминирование физической и вербальной агрессии по отношению к косвенной: в группах «МШ», «Б» и «Ф» при $p < 0.01$, а в группе «БТ» при $p < 0.05$ (см. табл. 4).

Таблица 1

Сравнение групп по уровню выраженности склонности к открытому агрессивному поведению, «I»

Первичное обследование		Обследование через 2 года	
группы	*асимпт.зн.*	*группы*	*асимпт.зн.*
МШ = БТ	,982	МШ = БТ	,419
МШ = Б	,468	МШ < Б	,009*
МШ = Ф	,569	МШ < Ф	,018**
БТ = Б	,487	БТ < Б	,004*
БТ = Ф	,607	БТ < Ф	,008*
Б = Ф	,825	Б = Ф	,798

Условные обозначения:

* – различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости, $p \leq 0.01$;

** – обнаружены статистически достоверные различия, $p \leq 0.05$.

Через 2 года обучения происходит усиление различий между выборками. Были об-

наружены расхождения между группами по склонности к открытому агрессивному поведению (асимпт. зн. = 0.003, p < 0.005). Заметно возрастает разрыв между выборками по количеству лиц, открыто проявляющих агрессию (от 3.75% до 47%), особенно между подростками, обучающимися музыке, бальным танцам, и мальчиками, занятыми борьбой, футболом. Если в группах «МШ» (до 21%) и «БТ» (до 13%) наблюдается сокращение числа учащихся, открыто проявляющих агрессию, то в группах «Б» (до 60%) и «Ф» (до 56.25%), наоборот, фиксируется рост. Так, при попарном сравнении групп установили: мальчики, занимающиеся в музыкальной школе и бальными танцами, в меньшей степени склонны к открытой демонстрации агрессии, чем ребята-футболисты (при p < 0.05 и p < 0.01 соответственно) и увлеченные борьбой (p < 0.01) (табл. 1).

У подростков, занимающихся в музыкальной школе, борьбой и футболом, направление реакций в фрустрирующей ситуации остается без изменений (табл. 2). Действия же мальчиков, обучающихся бальным танцам, приобретают большую стабильность и уравновешенность (заметное увеличение числа импунитивных реакций, так что теперь M = E). В исследуемых группах, кроме подростков-футболистов, набирает силу стремление на позитивное преобразование конфликта (рост «N-P») – реакции «с фиксацией на самозащите» и «с фиксацией на разрешении ситуации» теперь преобладают в равной степени. У мальчиков, занимающихся футболом, реакции «с фиксацией на самозащите» остаются преобладающими (p < 0.05).

Были выявлены значимые различия по уровню группой конформности (асимпт. зн. = 0.045, p < 0.05). Лица, занимающиеся бальными танцами 2 года, показали себя более социально адаптированными, чем обучающиеся борьбе (p < 0.01) и футболу (p < 0.05).

Происходит усиление различий между группами и по показателям и формам агрессии: по уровню выраженности физической (асимпт. зн. = 0.000, p < 0.001) и косвенной агрессии (асимпт. зн. = 0.008, p < 0.01), раздражительности (асимпт. зн. = 0.044, p < 0.05), негативизма (асимпт. зн. = 0.072, p < 0.1) и агрессивности (асимпт. зн. = 0.009, p < 0.01).

Те отличия, которые были на начальном этапе обучения между мальчиками, занимающимися музыкой и футболом (по косвен-

Таблица 2

Особенности реагирования мальчиков в фрустрирующей ситуации

Гр.	Первичное обследование	Обследование через 2 года
МШ	M = E (асимпт. зн.= 0,555), E-D > N-P (асимпт. зн.= 0,001*)	M = E (асимпт. зн.= 0,208), E-D ≥ N-P (асимпт. зн.= 0,090***)
БТ	E > M (асимпт. зн.= 0,014**), E-D ≥ N-P (асимпт. зн.= 0,062***)	M = E (асимпт. зн.= 0,799), E-D = N-P (асимпт. зн.= 0,411)
Б	E > M (асимпт. зн.= 0,000*), E-D > N-P (асимпт. зн.= 0,000*)	E > M (асимпт. зн.= 0,000*), E-D = N-P (асимпт. зн.= 0,766)
Ф	E > M (асимпт. зн.= 0,000*), E-D > N-P (асимпт. зн.= 0,000*)	E > M (асимпт. зн.= 0,014**), E-D > N-P (асимпт. зн.= 0,013**)

Условные обозначения: Направления реакции: «E» – экстрапунитивные, «I» – интропунитивные, «M» – импунитивные. Типы реакций: «O-D» – реакции «с фиксацией на препятствии», «E-D» – реакции «с фиксацией на самозащите», «N-P» – реакции «с фиксацией на разрешении ситуации».

* – различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости, p ≤ 0.001;

** – обнаружены статистически достоверные различия, p ≤ 0.05;

*** – различия обнаружены на уровне статистической тенденции, p ≤ 0.1.

ной агрессии), музыкой и бальными танцами, бальными танцами и борьбой, футболом (по раздражительности), проявляются уже не на уровне тенденции ($p \leq 0.1$), а становятся значимыми; более того, фиксируются различия и по другим показателям (табл. 3). Учащиеся из музыкальной школы, при сравнении с увлеченными бальными танцами, характеризуются более высоким уровнем физической агрессии, раздражительности ($p \leq 0.05$) и агрессивности ($p \leq 0.01$). Они (МШ) реже применяют физическую агрессию, чем молодые люди из групп «Б» ($p \leq 0.01$), но чаще косвенную, при сопоставлении с группами «Б» и «Ф» ($p \leq 0.01$). В отличие от ребят из групп «Б» и «Ф», мальчики, занимающиеся бальными танцами, выделяются более низким уровнем физической агрессии ($p \leq 0.01$), негативизма, агрессивности (только при соотнесении с мальчиками, увлеченными борьбой) ($p \leq 0.05$). Они (БТ) больше испытывают чувство вины, чем подростки-футболисты ($p \leq 0.05$).

При повторном исследовании у мальчиков, занимающихся борьбой и футболом, значимых изменений в частоте проявлений различных видов агрессии не обнаружено: физическая и вербальная агрессия остаются преобладающими по отношению к косвенной (табл. 4). У подростков, обучающихся

Таблица 3

Сравнение мальчиков по показателям и формам агрессивности и враждебности

Гр.	Показатели и формы агрессивности и враждебности									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	ИВ	ИА
Первичное обследование										
1 и 2	-	-	МШ> БТ***	-	-	-	-	-	-	-
1 и 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1 и 4	-	МШ>Ф***	-	-	-	-	-	МШ>Ф**	-	-
2 и 3	-	-	БТ<Б ***	-	-	-	-	-	-	-
2 и 4	-	-	БТ<Ф ***	-	-	-	-	-	-	-
3 и 4	-	-	-	-	-	-	-	Б>Ф**	-	-
Повторное обследование через 2 года										
1 и 2	МШ> БТ**	-	МШ> БТ**	МШ> БТ***	-	-	МШ> БТ***	-	-	МШ> БТ*
1 и 3	МШ< Б*	МШ> Б*	-	-	-	-	-	-	-	-
1 и 4	МШ<Ф***	МШ>Ф*	-	-	-	-	-	-	-	-
2 и 3	БТ<Б*	-	БТ<Б **	БТ<Б**	-	-	БТ<Б ***	-	-	БТ<Б*
2 и 4	БТ<Ф*	-	БТ<Ф*	БТ<Ф **	-	-	-	БТ>Ф **	-	БТ<Ф ***
3 и 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Условные обозначения: I – физическая агрессия, II – косвенная агрессия, III – раздражение, IV – негативизм, V – обида, VI – подозрительность, VII – вербальная агрессия, VIII – чувство вины; ИВ – индекс враждебности, ИА – индекс агрессивности.

* – различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости, $p \leq 0.01$;

** – обнаружены статистически достоверные различия, $p \leq 0.05$;

*** – различия обнаружены на уровне статистической тенденции, $p \leq 0.1$.

Таблица 4

Особенности проявления различных видов агрессии у подростков

Гр.	Мальчики 11-12 лет			Мальчики 13-14 лет		
МШ	ФА>КА*	ФА=ВА	КА<ВА*	ФА=КА	ФА<ВА*	КА<ВА*
БТ	ФА>КА**	ФА=ВА	КА<ВА**	ФА=КА	ФА<ВА**	КА<ВА**
Б	ФА>КА*	ФА=ВА	КА<ВА*	ФА>КА*	ФА=ВА	КА<ВА*
Ф	ФА>КА*	ФА=ВА	КА<ВА*	ФА>КА*	ФА=ВА	КА<ВА*

Условные обозначения: «ФА» – физическая агрессия, «ВА» – вербальная агрессия, «КА» – косвенная агрессия.

* – различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости, $p \leq 0.01$;

** – обнаружены статистически достоверные различия, $p \leq 0.05$.

бальным танцам и музыке, физическая и косвенная агрессия достигают одного уровня развития и силы выраженности. Вербальная агрессия у них становится доминирующей (в «МШ» при $p \leq 0.01$, в «БТ» при $p \leq 0.05$).

Проведенное исследование показало, что на особенности проявления агрессивного поведения специфическое воздействие оказывает вид занятия (музыка, бальные танцы, борьба, футбол), которым увлечен подросток. Были выявлены психологические различия в виде разной степени выраженности агрессивного поведения между исследуемыми выборками. Особенно разница проявляется между мальчиками, занимающимися музыкой, бальными танцами, и мальчиками, увлеченными борьбой и футболом. Доказано, что подростки в зависимости от вида занятия с различной скоростью учатся контролировать свои агрессивные проявления и усваивать социально приемлемые формы взаимодействия с другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Батаршев А.В. Тестирование: Основной инструментарий практического психолога. – М., 2003. – 240 с.
2. Данилова Е.Е. Детская форма методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга // Психологическая диагностика. – 2007. – №2. – С. 1-128.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М., 2002. – 352 с.
4. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «Hand-тест». – СПб., 2001. – 64 с.
5. Махов Ф.С. Когда заканчиваются занятия (О некоторых проблемах организации свободного времени подростков.). – Л., 1982. – 36 с.
6. Мудрик А.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей. – М., 2004. – 240 с.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2004. – 672 с.
8. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996. – 92 с.
9. Тарабрина Н.В. Методика изучения фрустрационных реакций // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2. – №2 (4) – С. 68-77.
10. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. – М., 1964. – Т. 2. – 475 с.
11. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест Розенцвейга диагностика реакций в ситуациях конфликта: Методич. руководство. – СПб., 2007. – 128 с.

УДК 159.922.6

Лобанова А.Д.
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОВЛАДЕНИИ МАТЕМАТИКОЙ

A. Lobanova
Lomonosov Moscow State University

PSYCHOLOGICAL AGE-RELATED ANALYSIS OF TEENAGERS' PROBLEMS IN LEARNING MATH

Аннотация. Статья посвящена анализу психологических трудностей в обучении математике у учащихся 5-ых классов. Высказывается предположение о том, что одним из условий возникновения трудностей является «непрохождение» предыдущего – младшего школьного – возраста и вследствие этого несформированность соответствующего новообразования этого возраста – теоретического мышления. Проведённое исследование демонстрирует не только актуальность проблемы, но и некоторые качественные характеристики мышления детей 5 класса.

Ключевые слова: психологический возраст, социальная ситуация развития, теоретическое мышление, психологические новообразования, ведущая деятельность, учебная деятельность, позиция, ориентирующий образ мира.

Abstract. The article discusses difficulties in learning Mathematics among fifth-graders. It is supposed that one of the conditions provoking children's difficulties in learning is that they didn't come through the previous stage of psychological development (the period of junior school age) which results in ill-formed theoretical thinking, one of the most important psychological mechanisms. The research not only illustrates the urgency of the matter, but gives some qualitative characteristics of the 5th grade pupils' thinking.

Key words: psychological age, social situation of development, theoretical thinking, psychological new formations, basic activity, learning activity, position, orienting image of the world.

Для современной российской системы образования характерен некоторый «разрыв» между начальной и средней школой[1]. Меняются внешние условия: начальная школа часто находится территориально в другом месте (на другом этаже, в другом здании), меняются педагоги (их становится значительно больше и практически все они – новые для ребёнка люди), меняются предметы. (Часто дети меняют школу – поступают учиться в 5 класс в другие школы или гимназии.) Вместе с этими переменами происходят перемены и в успеваемости учащихся, в их отношении к предметам, в легкости освоения предметов.

Хотя, на первый взгляд, может показаться, что трудности, которые испытывают дети, полностью объясняются сменой условий [22], а преодоление их является скорее вопросом привычки и отдельной программы по адаптации [17], качественный анализ затруднений детей может дать не столь наивную картину причин. В данном направлении уже были предприняты исследования, выяснившие, к примеру, что становятся неуспешны именно дети, у которых на момент поступления в пятый класс развита речевая память, но недостаточно сформированы компоненты мышления [11]. Авторы этих исследований, хотя и видят в основе дезадаптации детей недоразвитие интеллектуальной сферы, приписывают причины недостаточности интеллектуальной сферы игнорированию при обучении психофизиологических особенностей детей. Исследователи поисковой активности (ПА), например Г.А. Цу-

© Лобанова А.Д., 2013.

[1] Этот разрыв характерен для систем образования и в других странах (Например, Франция, Англия, США: начальное образование 6–11 лет).

керман [18; 19], выделяют проблему «спада» ПА при переходе в основную школу. Авторы обосновывают её разницей в организации уроков: если содержание уроков продолжает поддерживать поисковые установки детей, ПА сохраняет свой уровень, если же дети попадают в ситуацию сообщения знаний в готовом виде для последующего воспроизведения, ПА резко снижается. Один из главных тезисов статьи Г.А. Цукерман состоит в том, что «ПА имеет рукотворную природу, т.е. учитель может управлять ее динамикой на протяжении всего школьного обучения» [19, с. 22]. Данный тезис очень важен для нас, поскольку мы хотим показать не только то, что снижение успеваемости связано с низким развитием (или недоразвитием) мышления ребёнка, но и то, что оно (развитие мышления) напрямую зависит от организации обучения как в начальной, так и в основной школе. Основной же интерес для нас представляет возрастно-психологический анализ и причин, и последствий, и путей преодоления неуспешности учащихся младшего подросткового возраста.

Основной гипотезой нашего исследования является предположение, что трудности, испытываемые детьми подросткового возраста (пятиклассниками) в учёбе, являются закономерным следствием несформированности некоторых психологических новообразований младшего школьного возраста, объединяемых в понятии «теоретическое мышление» (рефлексия оснований собственных действий, внутренний план действий, анализ происхождения понятий). Первая задача, которую мы поставили перед собой, – это исследование актуальности данной проблемы путём диагностики знаний и умений детей в математике. Наша вторая задача – проанализировав полученные данные (особенно те задания, с которыми дети справляются хуже всего) – предположить и описать те знания, ориентиры, понятия, которые дети приобрели в начальной школе и то, чего им не хватает для успешного обучения математике в 5 классе. И третья задача – это дальнейшие выводы и гипотезы, касающиеся судьбы человека, «не прошедшего» младшего школьного возраста, т.е. не сформировавшего основные психологические новообразования этого возраста, но формально перешедшего в следующий возраст.

Испытуемые – 57 учащихся 5 классов среднеобразовательной школы, из них 31 мальчик и 26 девочек из трёх классов (один класс проходил методики в 2011 г., а другие два – в 2012 г.). Для исследования были взяты данные диагностической работы, полученные в начале учебного года. Это стандартная контрольная, предлагаемая системой Статград [23; 24], нацеленная на проверку базовых знаний, полученных учащимся в начальной школе. Она включает в себя 4 примера на 4 основных арифметических действия и на знание порядка действий, решение уравнения, сформулированного в текстовой форме, текстовой задачи в два действия, задачи на движение и задачи на площадь и периметр. Также у детей была проведена диагностическая методика «Арифметические задачи», разработанная Е.В. Высоцкой и В.В. Павловой [7]. Она состоит из 6 заданий, каждое из которых не содержит все необходимые для решения задачи условия, но имеет противоречащие тексту задач рисунки. Решение задач невозможно, по крайней мере, получение обычного числового ответа. За правильные ответы считаются: констатация нерешаемости задачи («эту задачу решить нельзя»), объяснения детей, почему решение невозможно, а также решения в общем виде. За частично правильные ответы мы принимали ответ «Я не знаю», «Я не могу решить эту задачу». Неправильными считались конкретные решения задач (основанные либо на рисунках, либо на додуманных детьми, но не существующих данных). Естественно, что решение, в котором ребёнок подставлял вместо неизвестного свое число, но при этом указывал, что решает задачу «при условии, что…», – считалось правильным (но таких решений не было).

Обратим внимание, что авторы данной методики провели масштабное исследование в девяти школах г. Уфы и данные, получен-

ные ими, были проанализированы с позиции педагогов: были выявлены серьезные недостатки предметной ориентировки учащихся при решении этих задач [7]. Здесь же мы повторили это исследование с целью обсудить соответствие развития мышления детей их предполагаемому психологическому возрасту. Заметим, что нам важно не соответствие детей большинству сверстников, но их соответствие тому уровню психического развития, на котором они должны находиться в соответствии с социальными требованиями.

Обе работы проводились фронтально, попытки списывания пресекались. В случае методики «Арифметические задачи» (далее «АЗ») детям было предложено выполнить задачи как можно лучше (чтобы потом сравнить их работы в начале и в конце года), но дети знали, что работа не оценивается.

Результаты (представленные табл. 1 и 2) по обеим методикам не показали нормального распределения. Наибольшее количество учеников получили низкие баллы – «двойки» по контрольной и «0» баллов по «АЗ».

Следует заметить, что корреляция результатов методик друг с другом высока ($r = 0{,}427$, $p < 0{,}001$).

Теоретической базой нашего анализа полученных результатов будет концепция П.Я. Гальперина, согласно которой существуют три типа учения [8]. Первый тип – это так называемый «метод проб и ошибок», второй – это построение учеником действия по готовой (предоставленной взрослым) полной ориентировочной основе действия. Третий тип заключается в самостоятельном построении ребёнком системы ориентиров собственного способа действия на основе знаний, получение которых было организовано в особой учебной деятельности, направленной не на получение результата, а на освоение и построение способов действия.

Своё развитие концепция о типах учения получила в трудах В.В. Давыдова, построившего систему развивающего обучения как реализацию третьего типа учения [10]. Один из главных её тезисов заключается в следующем: «Умственное развитие школьников в конечном счете определяется содержанием усваиваемых ими знаний» [6, с. 4]. Попытки разделить процессы и результаты развития и обучения оказались несостоятельными в силу того, что обучение – присвоение куль-

Таблица 1

Результаты контрольной системы «Статград»

Оценка	Количество учащихся	Процент
5	7	12%
4	11	19%
3	14	25%
2	25	44%

Таблица 2

Результаты методики «Арифметические задачи» (Количество учащихся, давших соответствующий тип ответа)

Задача	Конкретные решения (что неверно)		Отсутствие решения или ответ «не знаю»		Указание на невозможность решения + объяснения.		Решение в общем виде	
1 (разряды)	34	60%	16	28%	7	12%	0	0%
2 (разряды)	27	47%	10	18%	20	35%[1]	0	0%
3 (схема)	37	65%	7	12%	12	21%	1	2%
4 (схема)	35	61%	6	11%	15	26%	1	2%
5 (схема)	36	63%	10	18%	10	17%	1	2%
6 (сравнение)	44	77%	6	11%	7	12%	0	0%

[1] Вторая задача – единственная, где конкретное решение оценивалось как верное и ему присваивалось 2 балла (так же, как и в случае указания на невозможность решения).

турных способов действия – и есть суть человеческого развития. Соответственно, содержание знаний, усвоенных детьми, которое мы диагностировали с помощью наших методик, отражает содержание обучения в начальной школе.

Решение задач может быть разумным, осознанным, обобщённым и критичным (если ориентиры действия ребёнка полны, достаточны и интериоризованы), а может и не обладать перечисленными свойствами (если оно было сформировано на неполной системе ориентиров, выделенной ребёнком путём проб и ошибок). В случае нашей выборки мы имеем детей с неполной ориентировкой действий. Это видно даже при стандартной процедуре контроля: дети допускают не столько арифметические ошибки, сколько ошибки «по смыслу»: не могут воспроизвести алгоритм умножения и деления (делят «с конца»), не могут составить схему к задаче и потому допускают ошибки в понимании условий задач, путают периметр и площадь (даже зная формулы). Задания, которые вызывают у детей наибольшие сложности, следующие: примеры на умножение и деление, задачи на скорость и задачи на нахождение площади и периметра. С последней задачей справились только 6% учащихся в нашей выборке (по статистике, собранной в 2012 г. по всей Москве, с этой задачей справилось 40% детей, при том, что минимальное значение для выполнения остальных заданий – 60% [25]). Полученные данные нельзя объяснить тем, что дети не повторили материал. Точнее сказать, сам факт попытки такого объяснения говорит о непонимании сути теоретического мышления. Научные понятия практически не нуждаются в повторении – в отличие от не осмысленного, но заученного наизусть материала, который, напротив, очень чувствителен к количеству повторений и легко забывается с течением времени. «Все это требует больших затрат времени усилий, материалов, а впоследствии для сохранения достигнутого уровня навыка – постоянных и значительных упражнений», – пишет П.Я. Гальперин о первом типе учения [9]. Поскольку отсутствие длительного и усердного повторения сказывается даже на решении самых обычных задач, мы можем делать вывод о том, что в начальной школе ориентиры решения этих задач были получены детьми самостоятельно путём проб и ошибок. Вторая методика только подтверждает выводы о качестве усвоенных детьми действий, поскольку демонстрирует, как быстро разрушаются их действия в ситуации логической (полнота/недостаточность условий), предметной (требуется не перечислить разряды в данном числе, а назвать количество разрядов) и психологической (противоречия текста и картинки) вариации дизайна заданий. Для выполнения этих заданий необходимо понимание ребёнком оснований собственных действий – ориентировка на адекватные задаче знания, но вместо этого большинство детей демонстрирует формализм в решении задач: они просто производят известные им арифметические действия с данными в задачах числами. Поскольку, помимо проведённых методик, мы уже второй год проводим наблюдения в данной выборке учащихся, то можем подтвердить вывод о формализме знаний учащихся ещё и следующим частным примером: решения задачи № 824 из учебника 6 класса [16, с.135]. «На рисунке 37 дан план квартиры в масштабе 1:100. Определите по плану, какие размеры имеют кухня, ванная и комнаты и какова их площадь в действительности». Рядом с задачей дан соответствующий рисунок. Учащийся М. сразу после прочтения записал в тетради следующее действие: « $37 \times 10_0$».

Дети допускают ошибки в обычных текстовых задачах, если данные в условиях задачи представлены непривычным способом: в непривычной последовательности или с использованием непривычных грамматических конструкций. К примеру, в контрольной [24] задача 5 была сформулирована не привычным образом: «Ширина прямоугольника 9 мм, а длина на 1 см больше», а «Ширина прямоугольника 9 мм, и она на 1 см меньше длины». Большинство детей во время работы, указывая на текст задачи, говорили учи-

телю о том, что в задаче допущена опечатка, поскольку нельзя вычесть 10 мм из 9.

Тем не менее для подтверждения гипотезы о типе обобщения детей из нашей выборки необходимо проведение целенаправленного поэтапного формирования научных понятий взамен продиагностированным рассудочно-эмпирическим (понятиям площади, позиционного числа, скорости и др.). Возможности такого формирования открывает перед нами концепция развивающего обучения[1]. В случае успешного преодоления детьми продиагностированных трудностей мы сможем говорить о том, что этими детьми действительно были «упущены» в начальной школе такие компоненты теоретического мышления, как рефлексия основания собственных действий, генетический анализ понятий, внутренний план действий. Причиной данного упущения (в случае, если возможно будет организовать его компенсацию в 5 классе) является отсутствие условий формирования теоретического мышления в начальной школе. Иными словами, социальные взрослые – учителя – не смогли организовать деятельность ребёнка по усвоению *научных* понятий. Они не предложили ребёнку ни адекватных задач, ни адекватных систем ориентиров и средств. Вместо этого, действия школьников опирались на наличествующее на момент поступления в 1 класс эмпирическое мышление и только укрепляли его применением к всё новым и новым задачам.

Следующей нашей задачей является возрастно-психологический анализ наблюдаемого нами феномена несформированности теоретического мышления у пятиклассников. Теоретической базой такого рассмотрения станет концепция психологического возраста, основная идея которой принадлежит Л.С. Выготскому и разработанная впоследствии Д.Б. Элькониным.

Психологический возраст является единицей анализа человеческого развития и состоит из социальной ситуации развития (ССР) и психологических новообразований. Л.С. Выготским было введено понятие ведущей деятельности [15] применительно к анализу игры как движущей силы развития в дошкольном возрасте. Д.Б. Элькониным эта третья составляющая была раскрыта применительно ко всей возрастной периодизации (ведущая деятельность «связывает детей с теми элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источниками психического развития» [20, с. 20]). В своей статье [15] Д.В. Лубовский пишет, что и теория деятельности А.Н. Леонтьева начиналась именно с понятия ведущей деятельности[2]. На сегодняшний день существует возрастно-психологический подход [2], ориентирующийся на представление о череде сменяющих друг друга возрастов, для каждого из которых описаны перечисленные три компонента.

Важной идеей является также и то, что возраст имеет культурно-историческую природу[3] и в процессе филогенеза новые возраста «вклинивались» между детством и взрослостью, удлиняя детство и изменяя его результат (изменение возможностей взрослого человека и было задачей становления новых возрастов). Идея Э. Эриксона [21] об эпигенетичности – «надстраивании» возрастов – присутствует и здесь: предыдущие возраста подготавливают и являются необходимой базой для последующих возрастов. К сожалению, вопрос о том, как проходит развитие человека, не «получившего» определённого психологического новообразования, недостаточно разработан, но именно он нам наиболее интересен.

Тем не менее в одном только отечественном (системно-деятельностном) подходе существует множество исследований, посвященных как изучению проблемы младшего школьного и подросткового возраста, так и самому понятию социальной ситуации развития. Возьмём, к примеру, понятия «контек-

[1] Развивающее обучение как реализация обучения по третьему типу ориентировки по П.Я. Гальперину [7].

[2] «Таким образом, — пишет А.Н. Леонтьев, — ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [13, с. 107].

[3] «…возраст – это категория противоречивая: искусственно-естественная, социально-природная» [17, с. 8].

стов развития» и «ориентирующего образа», предложенные О.А. Карабановой для описания социальной ситуации развития [12], понятие «позиции» (Л.И. Божович), «образа мира», развиваемые А.Г. Лидерсом [3; 4; 5], концепцию возрастно-психологического подхода, изложенную и разрабатываемую все эти годы коллективом кафедры возрастной психологии [2]. Многие исследования посвящены проблеме формирования новообразований, правильной организации ведущей деятельности. Но ни в одном из них не поднимается вопрос об условиях формирования новообразований тогда, когда «сензитивный период» упущен и ведущая деятельность не была выстроена должным образом, что привело к несформированности личностных психологических новообразований возраста. Именно данный вопрос мы сейчас и хотели бы рассмотреть.

Первый тезис, на который мы будем опираться, – это то, что социальная ситуация развития, являющаяся системой отношений ребёнка с окружающим его культурным миром, может быть конкретизирована в понятии позиции. Позицию, с одной стороны (в том её виде, в котором она была предложена Л.И. Божович [1]), можно понимать как новообразование возраста, а с другой – как конкретизацию понятия ССР. Последняя трактовка поддерживает важную идею о том, что новообразования предыдущего периода обязательно входят в ССР нового возраста – и не только входят, но и определяют отношение ребёнка к действительности.

Второй тезис – развивается не индивид, а, даже в простейшем случае – диада (взрослый – ребёнок). Эта мысль, высказанная Д.Б. Элькониным [20], получила продолжение в концепции контекстов развития [12]. В таком случае, мы можем говорить, что требования, которые предъявляются обществом к ребёнку на данном этапе развития, относятся не только к нему как к индивиду, но и к находящемуся рядом с ним взрослому – и ребёнок, и взрослый стоят перед общей задачей. Здесь могут быть два варианта распределения участия в её решении. Наиболее распространённым путём, неосознанно избираемым взрослыми, является выполнение задач **за** ребёнка, при этом взрослый берёт на себя все функции, которые не может сейчас выполнять ребёнок, оставляя ему только ту часть, с которой он может справиться, опираясь на свой наличный уровень умений. Редким и сложным, в первую очередь для взрослого человека, путём является выполнение взрослым только той части функций, которые недоступны ребёнку и не находятся в его зоне ближайшего развития. При этом взрослый (в данном случае *социальный взрослый*) должен совершить огромную работу по сопровождению ребёнка, в которой он 1) поставит перед ребёнком адекватную задачу, 2) предложит ему ориентиры действия в данной области задач и 3) организует деятельность ребёнка по построению собственного способа решения задач данного типа.

Таким образом, применительно к школьникам, в частности к тем из них, кто участвовал в исследовании, мы можем предположить, что к началу обучения в средней школе у них – в том комплексе психологических новообразований, который и составляет на данный момент их ориентирующий образ мира (их позицию по отношению к миру), – отсутствуют некоторые важные компоненты теоретического мышления. Дети не ориентируются на основания собственных действий, не умеют строить свой способ действия на основе получаемых знаний. Они имеют сложившуюся установку на получение знаний в готовом виде – в форме указаний, как решать эту конкретную задачу (которую потом с них и спросят), а не в форме ориентиров, к которым им самим надо будет ещё подобрать адекватный круг задач. Причина данной проблемы в том, что в начальной школе (если мы говорим о тех детях, которые были психологически готовы к обучению в школе) взрослыми не была специальным образом организована учебная деятельность детей. Знания, предлагаемые детям, не выступали для детей ориентирами их собственных действий, поскольку задачи, которые они решали, были таковы, что для них было достаточно действовать по образцу, по прямым

подсказкам и инструкциям учителя, а не обращаться к усваиваемым знаниям (представленным в учебном тексте). Часть детей могла и не иметь доступа к понятиям в их культурной форме (не говоря уже о том, что не была организована их деятельность по построению собственного способа действий на основе этих понятий), поскольку, по мнению педагога, дети ещё «физиологически» или «психологически» не готовы к подобным познаниям[1]. Наконец, взрослые ставили перед учащимися только задачи, опирающиеся на средства, которыми дети и без обучения уже владели. В средней же школе учителя предъявляют рано или поздно задачи, которые требуют уже других способов действия, которые у школьников так и не появились.

Последствия для детей, «пропустивших» новообразования определённой возрастной стадии (в нашем обсуждении – младшего школьного возраста), – это не только снижение успеваемости по мере продвижения в средней и старшей школе и потеря интереса к учёбе. Не получив психологического новообразования возраста, человек оказывается в ситуации постоянных чрезмерных требований и невыполнимых задач – невыполнимых постольку, поскольку для выполнения их необходимо обладать теоретическим мышлением. Следовательно, ребёнок не просто теряет интерес к учёбе – учёба становятся для него источником постоянного нешуточного стресса. Наконец, – и это для нас наиболее важно – дальнейшие новообразования могут сформироваться только на основе наличествующего эмпирического мышления, а следовательно, и в деятельности интимно-личностного общения, и в профессиональном самоопределении, и в построении семьи, и в профессиональной деятельности, человек не ориентируется на основания собственных действий, не разбирается в происхождении тех средств и понятий, которыми пользуется каждый день, имеет установку на получение знаний в их готовом виде и на копирование образцов. И применительно к ценностям человека и к способам общения человека, из которых вырастает его самосознание, такая несознательность, некритичность даёт гораздо более тяжёлые последствия, чем можно было бы предположить, говоря просто о неуспешности в школьном предмете (о математике, в частности).

Говоря о возможных решениях данной проблемы, следует обратить внимание на то, что, даже если в школе не было организовано учебной деятельности (как собственной деятельности ребёнка по построению своих способов действий в предмете на основе изучаемых понятий), школьник может не «пропустить» формирование теоретического мышления благодаря другим взрослым – преподавателям секций, кружков, репетиторам, наконец, благодаря собственным родителям. Если же ребёнок всё-таки не получил теоретического мышления к началу подросткового возраста, то вопрос о формировании у него теоретического мышления является не только вопросом теории (хотя данный вопрос безусловно интересен и требует рассмотрения), но и вопросом «ресурсов». Развернуть учебную деятельность у ребёнка, для которого урок сам по себе уже является ситуацией фрустрации, у которого уже выработан ряд установок на определённые способы действия на уроке, на действия с получаемыми знаниями, с задачами, наконец, у ребёнка, не умеющего работать в группе сверстников, – задача очень сложная и трудоёмкая. Для неё необходимо переработать весь учебный материал так, чтобы для ребёнка он был нов, не давать ему возможность пользоваться прежними выработанными приёмами и одновременно позволять ему довольно быстро почувствовать свою успешность при адекватном применении научных заново осваиваемых понятий.

Тем не менее задача формирования упущенных новообразований важна, а к возможности её решения следует относиться оптимистично. Причину для оптимизма здесь можно найти в том, что для человеческого филогенеза теоретическое мышление явля-

[1] Возражения о том, что некоторый материал может иметь возрастные ограничения по его усвоению, которые были опровергнуты ещё П.Я. Гальпериным, живы до сих пор.

ется сравнительно поздним приобретением, как и самосознание, и их формирование можно считать актуальным не только для школьного и подросткового возраста. Возможно, – и это последний тезис нашей статьи – стоит говорить не просто о том, что в подростковом возрасте человек становится «соизмерим» со взрослым по своим возможностям [14], но о том, что всё человечество сейчас находится на той стадии, когда задачи, решаемые взрослым человеком, требуют психологических новообразований, формирующихся *до* подросткового возраста (а в части профессий – только до школьного возраста). Те механизмы, которые формируются в школьном и особенно в подростковом возрасте, на данном этапе цивилизации являются задачей развития для всей человеческой жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – СПб., 2008. – 400 с.
2. Бурменская Г.В., Захарова Е.В., Карабанова О.А., Лебедева Н.Н., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2002. – 416 с.
3. Буровихина И.А., Лидерс А.Г. Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира в отрочестве // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2(8). – С. 75-81.
4. Буровихина И.А., Лидерс А.Г. Стилевые характеристики семантики образа мира современного подростка // На пороге взросления. Сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – М., 2011. – С. 97-99.
5. Буровихина, И.А. Лидерс А.Г. Представления о прошлом в субъективной картине жизненного пути современных подростков // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – М., 2011. – С. 176-185.
6. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. – М., 1966. – 443 с.
7. Высоцкая Е.В., Павлова В.В. Деятельностная проработка предмета в различных образовательных системах и качество усвоенных действий // Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – М., 2007. – С. 223-250.
8. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие. – М., 2007. – 400 с.
9. Гальперин П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Возрастная и педагогическая психология; Материалы Всесоюзного совещания. Пермь, 10 - 14 апреля 1973. – Пермь, 1974. – С. 90-103.
10. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Пиаже о развитии детского мышления // Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. – М., 1967. – С. 596-621.
11. Елагина С.Г. Причины снижения успеваемости в пятом классе // Первое сентября. [Электронный ресурс] http://ps.1september.ru/article.php?ID=200702312 (дата обращения: 12.05.2013)
12. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (структура, динамика, принципы коррекции). Дис. ... докт. психол. наук. – М., 2002. – 379 с.
13. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребёнка // Психологические основы развития ребёнка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М., 2009. – С. 103-123.
14. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М., 2003. – 250 с.
15. Лубовский Д.В. Понятие ведущей деятельности в работах Л.С. Выготского и его последователей // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 2-6.
16. Математика. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. – М., 2009. – 288 с.
17. Топузова О.А. Из начальной школы в основную: проблемы преемственности // Первое сентября. [Электронный ресурс] http://festival.1september.ru/articles/510303/ (дата обращения: 12.05.2013)
18. Цукерман Г.А. Поиск новых средств решения учебных задач в начальной и основной школе // Вопросы психологии. – 2009. –№ 6. – С. 13-22.
19. Цукерман Г.А. Типы поисковой активности учащихся в начальной и основной школе // Вопросы психологии. – 2010. – № 1 – С. 15-23.
20. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М., 2010. – 432 с.
21. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 2007. — 384 с.
22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М., 2006. – 342 с.
23. Simmons R.G., Blyth D.A. Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context. N.Y.: De Gruyter, 1987. – 441p.
24. http://statgrad.mioo.ru/ (портал Статград)
25. http://statgrad.mioo.ru/sg09_10/kr090917/zadan/kr090917kl5.pdf
26. http://statgrad.mioo.ru/sg12_13/statistics/12091805.pdf

УДК 159.9

Перетолчина Д.С.
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

ПОДРОСТКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И АГРЕССИЯ У УЧАЩИХСЯ МАССОВЫХ ШКОЛ И ШКОЛ ОТКРЫТОГО ТИПА

D. Peretolchina
Lomonosov Moscow State University

ADOLESCENTS' ANXIETY AND AGGRESSION IN SECONDARY SCHOOLS AND SPECIAL SCHOOLS

Аннотация. В статье рассматриваются такие психологические особенности подростков, как тревожность и агрессивное поведение, которое включает в себя физическую агрессию, гнев и враждебность, школьную тревожность, межличностную тревожность, самооценочную и магическую тревожность. Представлен теоретический обзор изучаемой проблемы, а также рассмотрены результаты исследования психологических особенностей подростков, обучающихся в различных контекстах социальной ситуации развития, проведенного с помощью диагностических инструментариев.

Ключевые слова: подростки, тревожность, агрессия, девиантное поведение, массовые школы, открытые школы (специализированные).

Abstract. The article examines the psychological characteristics of adolescents, such as: anxiety and aggressive behavior that involves physical aggression, anger and hostility, school anxiety, interpersonal anxiety, self-assessment anxiety and magic anxiety. The author gives a theoretical overview of the problem, as well as the results of studying the psychological peculiarities of the adolescents enrolled in a variety of contexts of the social situation of development. The research was performed with the use of diagnostic instruments.

Key words: adolescents, anxiety, aggression, deviant behavior, secondary schools, special schools.

Неустойчивая социальная, экономическая обстановка в настоящее время в обществе провоцирует появление различных отклонений в личностном развитии, особенно в подростковом возрасте. Особую тревогу среди них вызывают растущая тревожность, агрессивность, жестокость детей. Этот процесс наиболее заметен при переходе из детства в подростковый возраст. Проблема подростковой агрессивности вызывает глубокое беспокойство не только родителей, педагогов, но и научно-практический интерес исследователей [8].

Интерес к подростковому возрасту в целом, а также к так называемой «группе риска» – трудным подросткам – вполне закономерен. Ведь именно подростковый возраст является одним из самых противоречивых и критических в развитии личности. Это обусловлено возрастно-психологической спецификой, проявляющейся, в первую очередь, в особенностях психического, морального и соматического развития подростков, а также в их социальной незрелости [1].

В психолого-педагогической литературе стало традиционным обозначать этот возраст в терминах «трудный», «критический», «конфликтный» и т.п. [5, с. 13].

По мнению Ю.И. Фролова, многие взрослые люди только с ужасом могут подумать о возможности вновь оказаться подростками, а затем снова взрослеть, снова открывать себя и свою судьбу в своих собственных испытаниях [15, с. 3].

Известно, что дети, подвергавшиеся жестокому обращению родителей, редко относятся с доверием к людям, с трудом поддерживают устойчивые эмоциональные отношения с ними,

© Перетолчина Д.С., 2013.

несмотря на необычайно сильную потребность в любви [9].

Именно родители как значимые взрослые превосходят по степени значимости сверстников и оказывают подростку максимальную помощь в ситуациях поиска близости [10].

Так, Л.М. Семенюк считает, что такие моменты в поведении подростков, как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, принимают устойчивый характер в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в разного рода компаниях [13, с. 95].

На данный момент существует некая неопределенность: ни у отечественных, ни у зарубежных авторов нет единой точки зрения на термин «девиантное поведение» [11, с. 19].

Так, Ю.А. Клейнберг отмечает, что наряду с этим термином употребляются близкие по значению термины «отклоняющееся поведение», «дезадаптивное поведение», «деструктивное поведение», «асоциальное поведение» и т.п. [6, с. 15].

И.С. Кон дает похожее определение девиантного поведения: «Девиантное поведение (от лат. *deviation* – отклонение) – это поведение, отклоняющееся от установленных норм и стандартов поведения, принятых в данном обществе» [7, с. 226].

В чем же причина девиантного поведения подростков? По каким законам оно развивается? На эти вопросы в свое время пытались ответить многие отечественные и зарубежные исследователи.

Т.Г. Визель и И.Ю. Кулагина считали основной причиной девиантного поведения подростков низкий уровень самоуважения. Не найдя признания в привычной для себя среде, семье или школе, подросток пытается в антисоциальных группах повысить свой психологический статус у сверстников, найти такие способы самоутверждения, которых у него не нашлось в семье или школе [2, с. 341]. Также одним из важнейших факторов девиантного поведения, по мнению Л.Б. Шнейдер, является наличие девиантной группы, которая облегчает совершение девиантных действий, если личность к ним внутренне не готова, обеспечивает психологическую подготовку, поддержку и поощрение в таких действиях, уменьшает эффективность личных и социальных контрольных механизмов, которые могли бы сгладить проявление девиантных склонностей [16, с. 18].

Согласно Л.Б. Филонову, именно потребность в свободе, а также высокая поисковая активность подростка, направленная на «поиск пределов допустимого», оказывает негативное воздействие на поведение подростка, порождая честолюбие и неадекватную самооценку, что, в свою очередь, провоцирует конфликты в отношениях с окружающими [14].

Достаточно известен подход к отклоняющемуся поведению подростков, основанный на акцентуациях характера. Несовершеннолетние нарушители нередко обладают акцентуациями характера, пограничными расстройствами психики, повышенной агрессией, высокой эмотивностью, психозами, неврозами, невротическими изменениями психики, задержками психического развития, патохарактерологическими изменениями личности и т.п. [12].

Цель нашего исследования – изучение и сравнение агрессии и тревожности у подростков из обычных средних школ Ташкента и Самарканда и из специализированной школы (открытой школы).

Объект исследования – агрессия и тревожность подростков, находящихся в разных контекстах социальной ситуации развития.

Предмет исследования – агрессия и тревожность.

Методы исследования: Опросник диагностики склонности к агрессии А. Басса – М. Перри, Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан.

Считаем необходимым подробнее остановиться на методах нашего исследования, поэтому приведем описание каждой из выбранных методик.

1. Русскоязычная версия опросника диагностики склонности к агрессивным формам поведения (BPAQ) А. Басса и М. Перри, психометрический анализ которой был прове-

ден психологами С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским [4].

Потребность в разработке нового опросника была обусловлена недостатком существовавших диагностических инструментов, позволяющих за небольшой промежуток времени определять предрасположенность к агрессивным формам поведения у представителей определенной группы. BPAQ был разработан в результате качественных и количественных изменений первоначального состава вопросов BDHI (Buss Durkee Hostility Inventory – опросника диагностики враждебности), а также изменения шкалы оценок с бинарной на пятибалльную шкалу типа Лайкерт.

Была выделена трехфакторная структура опросника: «Физическая агрессия», «Гнев», «Враждебность». Опросник состоит из 29 утверждений. Респонденту необходимо оценить каждое приведенное утверждение по 5-балльной шкале.

2. Шкала тревожности была разработана А.М. Прихожан в 1980–1983 гг. по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша [3, с. 316-323].

Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогенности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее в коллективе. В бланках перечислены события, ситуации, с которыми подросток встречается в жизни. Необходимо внимательно прочитать каждую ситуацию и отметить из 5 предложенных вариантов ответа (0, 1, 2, 3, 4) тот, который больше всего подходит, в зависимости от того, насколько данная ситуация неприятна, тревожна и вызывает страх.

Гипотезы исследования.

Физическая агрессия, гнев и враждебность у подростков двух групп (из специализированной и из обычных школ) отличается.

1. Уровень физической агрессии, гнева и враждебности выше в группе подростков из специализированных школ, чем в средней школе.

2. Тревожность, а именно такие ее параметры, как школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность и магическая тревожность также отличаются у двух групп испытуемых.

3. Существуют гендерные различия между проявлениями агрессивного поведения.

Наше исследование, проводилось на двух группах подростков. Подростки из обычных (массовых) школ г. Ташкента и из школ открытого типа (специализированные). Самого понятия «открытая школа» в Ташкенте нет, употребляется значение «специализированная школа». Однако по содержанию и основным требованиям такие школы не уступают школам открытого типа г. Москвы. В таких школах могут жить несовершеннолетние подростки от 11 до 14 лет. В специализированные школы подростки попадают по решению суда и согласно определениям, предоставляемым Министерством Народного образования Республики Узбекистан. Эти определения принимаются с согласия родителей, по мнению которых их ребенок «выбился» из-под родительского контроля, и на основании направлений обычных школ, указывающих на то, что ребенок часто пропускает занятия, родители им не занимаются, вследствие чего подросток начинает жить асоциальным образом жизни, начинает употреблять алкоголь, воровать, убегать из дома и бродяжничать.

В нашем исследовании приняли участие 166 подростков, в возрасте от 13 до 15 лет, 87 мальчиков и 79 девочек. Из них: 52 мальчика из средней школы, 35 мальчиков из специализированной школы, 63 девочки из средней школы города Ташкента и 16 девочек из специализированной школы.

1 группа – это подростки (девочки) из обычной средней школы г. Ташкента и Самарканда; 2 группа – подростки (девочки) из школы специализированного типа гг. Ташкента и Самарканда. Таким же образом распределились группы и среди подростков – мальчиков.

Приведем результаты опросника агрессии А. Басса – М. Перри.

Как видно из табл. 1, во второй группе девочек (специализированная школа) средние значения по шкале «Гнев» и «Физическая агрессия» превышают значения девочек из первой группы (средняя школа). Как мы видим, наблюдаются значимые различия между этими двумя группами по шкале «Физическая агрессия» и шкале «Враждебность».

Табл. 2 показывает нам средние значения для трех шкал Опросника агрессии для подростков. Так же, как и в табл. 1, мы наблюдаем различие показателей между 1-й и 2-й

Таблица 1

Средние значения (М), Стандартные отклонения (SD), критерий U Манна-Уитни для двух групп девочек (из массовых школ и школ открытого типа) по результатам опросника агрессии А. Басса – М. Перри

Шкала	Девочки-подростки		Критерий U Манна-Уитни
	1 группа	2 группа	
Физическая агрессия	M=19,86 SD=6,82	M=26,87 SD= 4,303	,000
Гнев	M= 19,06 SD=5,17	M=19,69 SD=4,600	,599
Враждебность	M=22,67 SD=5,68	M=27,31 SD=5,618	,002

Таблица 2

Средние значения (М), Стандартные отклонения (SD), критерий U Манна-Уитни для двух групп мальчиков (из массовых школ и школ открытого типа) по результатам опросника агрессии А. Басса – М. Перри

Шкала	Мальчики-подростки		Критерий U Манна-Уитни
	1 группа	2 группа	
Физическая агрессия	M=24,56 SD=4,625	M=25,66 SD= 5,297	,254
Гнев	M=18,71 SD= 4,654	M=20,97 SD=6,369	,038
Враждебность	M=20,37 SD=5,636	M=25,57 SD=6,307	,000

Таблица 3

Средние значения (М), Стандартные отклонения (SD), критерий U Манна-Уитни для мальчиков и девочек по результатам опросника агрессии А. Басса – М. Перри

Шкалы	Девочки (79 человек)	Мальчики (87 человек)	Критерий U Манна-Уитни
Физическая агрессия	M=21,28 SD=6,978	M=25,00 SD= 4,906	,000
Гнев	M=19,19 SD= 5,041	M=19,62 SD=5,488	,828
Враждебность	M=23,61 SD=5,941	M=22,46 SD=6,415	,208

группой подростков-мальчиков. Хотя значимые различия на уровне ($p \leq 0,05$) наблюдаются только по шкале «Враждебность».

В табл. 3 представлены суммарные средние результаты как мальчиков, так и девочек. Мы можем наблюдать небольшую разницу в средних значениях по трем шкалам. Только по шкале «Физическая агрессия» есть значимые различия ($p \leq 0,05$). Важно и то, что мы в своей работе сложили эти две выборки подростков, тем самым не уравняв их.

Теперь приведем результаты шкалы личностной тревожность А.М. Прихожан:

Как видно из табл. 4, средние значения по таким параметрам, как школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность у наших испытуемых отличается. У подростков-мальчиков из открытых школ показатели выше, чем у мальчиков-подростков из обычной школы. По шкале «школьная тревожность» между двумя группами детей есть значимые различия, где $p \leq 0,05$.

В табл. 5 средние значения по таким параметрам как: школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность у наших испытуемых отличается. У подростков-девочек из открытых школ показатели выше, чем у девочек-подростков из обычной школы. По шкалам «школьная тревожность» и «самооценочная тревожность» между двумя группами детей есть значимые различия, где $p \leq 0,05$.

Таблица 4

Средние значения (M), Стандартные отклонения (SD), критерий U Манна-Уитни для двух групп мальчиков (из массовых школ и школ открытого типа) по результатам шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан

Шкалы	**Мальчики-подростки**		**Критерий U Манна-Уитни**
	1 группа	2 группа	
Школьная тревожность	M=16,15 SD=5,300	M=20,43 SD= 6,459	,002
Самооценочная тревожность	M= 16,63 SD=6,920	M=19,74 SD=8,096	,091
Межличностная тревожность	M=16,15 SD=6,485	M=17,00 SD=8,062	,862
Магическая тревожность	M=15,90 SD=6,675	M=15,54 SD= 9,079	,510

Таблица 5

Средние значения (M), Стандартные отклонения (SD), критерий U Манна-Уитни для двух групп девочек (из массовых школ и школ открытого типа) по результатам шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан

Шкалы	**Девочки-подростки**		**Критерий U Манна-Уитни**
	1 группа	2 группа	
Школьная тревожность	M=16,13 SD=6,721	M=21,69 SD= 6,183	,002
Самооценочная тревожность	M= 15,94 SD=5,946	M=22,56 SD=6,196	,000
Межличностная тревожность	M=16,35 SD=7,825	M=18,69 SD=9,068	,449
Магическая тревожность	M=15,63 SD=6,882	M=18,12 SD= 9,986	,382

Таблица 6

Средние значения (М), Стандартные отклонения (SD), критерий U Манна-Уитни для мальчиков и девочек (из массовых школ и школ открытого типа) по результатам шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан

Шкалы	Мальчики	Девочки	Критерий U Манна-Уитни
Школьная тревожность	M=17,87 SD=6,132	M=17,25 SD= 6,951	,356
Самооценочная тревожность	M= 16,49 SD=7,128	M=16,82 SD=8,086	,660
Межличностная тревожность	M=17,89 SD=7,527	M=17,28 SD=6,532	,968
Магическая тревожность	M=15,76 SD=7,684	M=16,14 SD= 7,605	,763

В табл. 6 показаны результаты и мальчиков и девочек. Как видно из приведенной таблицы, значимых различий не было выявлено.

Анализ результатов. В нашем исследовании мы попытались изучить психологические особенности подростков, обучающихся в массовых школах и школах открытого типа. В нашей статье мы изучали агрессию и тревожность у подростков, воспитывающихся в разных контекстах социальной ситуации развития.

Таким образом, обобщая наше исследование, можно сказать, что на самом деле подростки из обычных (массовых) школ и подростки из открытых (специализированных) школ – это две принципиально разные категории детей.

Мы обнаружили значимые различия по физической агрессии и враждебности в группах девочек, в обеих группах мальчиков, а также между мальчиками и девочками.

Значимые различия наблюдаются между проявлениями тревожности у подростков обеих групп: у мальчиков обеих групп – по параметру школьной тревожности и у девочек – по шкалам школьная и самооценочная тревожность. Между результатами тревожности мальчиков и девочек значимых различий не было выявлено.

Анализируя полученные результаты, можно предположить, что подросткам, обучающимся в открытых школах, свойственно проявлять тревожность, связанную со школой и с оцениванием себя, своих возможностей. Это говорит о том, что для наших подростков ситуации с обучением, занятиями, возможно, с общением с учителями (взрослыми) вызывают беспокойство, страх, тревогу. В отношении самооценочной тревожности, которая проявилась у мальчиков и у девочек в открытой школе, можно сказать, что они не уверены в своих силах, способностях, внешности при сравнении себя с другими.

Результаты, полученные с помощью опросника агрессии, также демонстрирует нам различные результаты подростков обеих групп. Физическая агрессия, гнев и враждебность у подростков из открытой школы превышают результаты подростков из средних школ. Такие результаты могут иметь различные причины: и то, что подростки не умеют сдерживать негативные эмоции, возможно, и то, что такие подростки не видят другого выхода, так как они находятся вдали от своих родных, которые не могут им помочь, поддержать, поэтому им приходится самим отстаивать свое «место под солнцем». Конечно, учителя таких школ стараются избегать ситуаций драк между своими учениками и всегда это пресекают, однако полученные результаты заставляют все же задуматься.

Так как это еще и подростковый возраст, результаты усугубляются еще и этим. Ведь для подростков очень важно показать другим то, какие они есть. Никто не хочет выглядеть тихоней и человеком, который не может за себя постоять. Такая социальная желательность имеет право быть в данном вопросе.

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что наши гипотезы подтвердились.

1. Физическая агрессия, гнев и враждебность у подростков двух групп отличается. Физическая агрессия, гнев, враждебность выше в группе подростков из специализированных школ, чем в средней школе.

2. Тревожность, а именно такие ее параметры, как школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность и магическая тревожность, также отличаются у двух групп испытуемых.

3. Существуют гендерные различия между проявлениями агрессивного поведения, а именно по шкале «Физическая агрессия»

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002. –416 с.
2. Визель Т.Г. Девиантное поведение подростков. Теории и эксперименты. – Тула, 2007. – 341с.
3. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб., 2008. – 693 с.
4. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Методики диагностики агрессии // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 41-72.
5. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. – М., 2003. – 145с.
6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 166 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 255 с.
8. Лидерс А.Г., Куликова Е.Ф., Минеева О.А., Баранова Т.С. Работа педагогического коллектива спецшколы открытого типа с семьей трудного подростка // Семья в России. – 2008. – № 1. – С. 55-63.
9. Лидерс А.Г., Катаев А.В. Исследование представлений об особенностях родительского воспитания «Глазами подростка» и «Глазами родителя» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – №2(2). – С. 382-389.
10. Минеева О.А., Лидерс А.Г. Методологические основы исследования представлений о семье // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 2. – С. 71-87.
11. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. – М., 2010. – 278 с.
12. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. Пер. с нем. Г.И. Лойдиной; под редакцией Т.А. Гудковой. М., 1994. – 320 с.
13. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учеб. пособие. – М., 1998. – 96 с.
14. Филонов Л.Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением // Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 338-361.
15. Фролов Ю.И. Психология подростка : Хрестоматия. – М., 1997. – 526 с.
16. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М., 2005. –336 с.

УДК:378

Романова А.Н.
Нижегородский государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ФОРМАТЕ ЕГЭ

A. Romanova
Nizhni Novgorod State Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE PERIOD OF FINAL ATTESTATION IN THE FORMAT OF STATE EXAMINATIONS

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы психолого-педагогической поддержки старшеклассников, особое внимание обращается на необходимость поддержки выпускников в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ. Затрагиваются вопросы психологической готовности старшеклассников к выпускному экзамену, делается акцент на выработке оптимальной стратегии деятельности школьников на экзамене. Подробно рассматриваются этапы реализации авторской программы для выпускников «Экзамены без проблем» и анализируется ее результативность.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, единый государственный экзамен, психологическая готовность старшеклассников к ЕГЭ, личностная тревожность, саморегуляция, копинг-стратегии.

Abstract. In the article the author discusses the questions of psychological and pedagogical support of senior pupils. Special attention is given to the necessity of supporting the graduates during the final attestation in the format of the State examinations. The author discusses the questions of students' psychological readiness to the State examinations; pays attention to the optimal strategy of students' activities at the exams. The author gives a detailed account of the stages of the realization of the author's program for the graduates "Exams without problems" and analyzes its effectiveness.

Key words: psychological and pedagogical support, the State examination, students' psychological readiness to the State examination, personal anxiety, self-regulation, coping strategies.

Для современных старшеклассников процесс обучения в школе не всегда складывается успешно и позитивно, он способен спровоцировать трудности различного характера, которые могут стать факторами риска, приводящими к ощущению личностной несостоятельности, нарушению адаптации в социуме. Психолого-педагогическая поддержка позволяет старшекласснику ощутить соучастие и содействие со стороны окружающих людей в преодолении трудностей. Своевременно оказанная поддержка содействует активности личности, способствуя развитию у школьника мотивации, направленной на преодоление трудной ситуации, благотворно влияет на формирование личности школьника.

Теоретические и практические аспекты психологической и педагогической поддержки рассматриваются в трудах А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, О.С. Газмана, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.В. Дубровиной, С.В. Кривцовой, В.Н. Мясищева, Р.В. Овчаровой, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и др.

Педагогическую поддержку О.С. Газман рассматривает как процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [2, с. 29].

«Психологическая поддержка» рассматривается в научной литературе как:

© Романова А.Н., 2013.

– межличностное взаимодействие, основанное на сопереживании, содействии, помощи, способствующее повышению уверенности в себе и своих силах (Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И.Волкова) [1, с. 12; 4, с. 15];

– содействие в преодолении стрессовых ситуаций, в воспитании фрустрационной толерантности, в развитии внутренних потенциалов личности и жизнеспособности (Л.М. Митина, Т.В. Черникова, О.В. Хухлаева)[5, с. 59; 6, с. 36; 8, с. 87].

В отечественных и зарубежных исследованиях подходы к пониманию психологической поддержки разнообразны, но объединяет их понимание её направленности на повышение внутреннего потенциала личности в стрессовых ситуациях.

Таким образом, поддержка с точки зрения педагогики и психологии – явление универсальное, в педагогической практике данное разделение носит условный характер, в силу этого довольно трудно выделить границы различий педагогической и психологической поддержки и целесообразным является использование понятия «психолого-педагогическая поддержка».

Психолого-педагогическая поддержка выпускников в период итоговой аттестации является необходимым направлением работы психологической службы и всего педагогического коллектива образовательного учреждения.

Единый государственный экзамен – явление, имеющее уже более чем десятилетнюю историю на просторах российского образовательного пространства. На сегодняшний день имеется огромное количество материалов для выпускников и педагогов, обеспечивающих организационную, содержательную и методическую подготовку к ЕГЭ. Однако все эти направления подготовки предполагают лишь инструментальную готовность выпускников и не способствуют формированию психологической готовности к такому серьезному испытанию. Понятие психологической готовности к ЕГЭ подробно рассмотрено М.Ю. Чибисовой и определяется как внутренний настрой на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализацию и приспособление возможностей личности для успешной деятельности в ситуации сдачи экзамена [7, с. 18].

Процедура ЕГЭ требует особой стратегии деятельности: выпускнику необходимо определить для себя, какие задания и в каком соотношении он будет выполнять, определение стратегии становится ключевым моментом, поскольку это во многом определяет экзаменационную оценку. Выбор оптимальной стратегии может представлять некоторую трудность для ученика.

Для решения данного комплекса задач была разработана и реализована авторская программа «Экзамены без проблем».

Целью программы являлось формирование психологической готовности к ЕГЭ у учащихся старших классов.

Цель реализовывалась через следующие задачи:

1) помочь старшеклассникам в выработке индивидуального стиля деятельности, оптимального на ЕГЭ; создать условия для отработки оптимальной стратегии и тактики поведения в период подготовки и во время единого государственного экзамена;

2) показать педагогам значимость организации дифференцированной психолого-педагогической помощи и поддержки выпускников; возможности формирования компонентов психологической готовности к ЕГЭ в рамках учебного процесса;

3) создать условия для оказания психологической и информационной поддержки родителям выпускников, сдающих ЕГЭ.

Исходя из структуры психологической готовности к ЕГЭ, были выбраны значимые параметры для входной диагностики. В ходе пилотного исследования, проведенного автором статьи в 2009–2011 гг. на базе МБОУ «Гимназия № 50» Канавинского района г. Нижнего Новгорода [3, с.122], были выделены три группы выпускников, различающихся по уровню личностной тревожности: «низко тревожные» – 25 выпускников (23%), «средне тревожные» – 58 школьников (58%), «высоко тревожные» – 21 школьник (19%).

По результатам исследования можно отметить следующее: высокотревожные выпускники имеют значимые отличия от других групп («низкотревожных» и «среднетревожных») и характеризуются:

– низким уровнем субъективного контроля;

– в быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни;

– испытывают затруднения при использовании имеющихся у них личностных ресурсов для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы и активного копинга;

– волнуются и беспокоятся при мысли о предстоящем экзамене, не чувствуют уверенности в том, что смогут успешно его сдать, не видят преимуществ в ЕГЭ по сравнению с традиционным экзаменом;

– испытывают трудности в правильном распределении времени и сил во время экзамена, не знают, как выбрать наилучший способ выполнения заданий.

Исходя из вышеизложенного, подход к организации психолого-педагогической поддержки с представителями этих групп строился дифференцированно, для того, чтобы помочь старшеклассникам максимально использовать имеющиеся у них ресурсы и компенсировать слабые стороны.

Развивающий этап включал в себя реализацию взаимосвязанных программ работы со старшеклассниками, педагогами и родителями.

Программа работы со старшеклассниками выстраивалась на основании данных психолого-педагогической литературы о компонентах готовности к ЕГЭ, представлений о значимых характеристиках, которые требуются учащимся в процессе сдачи ЕГЭ, а также на анализе результатов полученных при проведении исследований. В групповую и индивидуальную работу включались задания и упражнения на преодоление когнитивных, личностных и процессуальных трудностей, осознание своего отношения к ЕГЭ, отработку уверенности в себе, повышения стрессоустойчивости, формированию навыков саморегуляции, ознакомление с рациональными приемами работы с информацией. Важным элементом программы являлась деловая игра «Сдаем ЕГЭ», которая отчасти моделирует ситуацию единого государственного экзамена и может помочь учащимся справиться с процессуальными трудностями при сдаче ЕГЭ. На заключительном занятии учащиеся писали для себя «Рецепт успешной сдачи экзамена». Написание «рецепта» позволило старшеклассникам, с одной стороны, занять субъектную позицию и сделать материал занятий личностно значимым, а с другой – дало возможность получить рекомендации, ориентированные на конкретного учащегося, отработать индивидуальную стратегию и тактику поведения во время подготовки и сдачи экзамена.

Определим несколько ключевых моментов, которые были отражены в программе работы с педагогическим коллективом.

На момент начала реализации программы педагоги весьма настороженно, а в ряде случаев и негативно оценивали проведение итоговой аттестации в форме ЕГЭ, а так как старшеклассники большую часть времени проводят в школе, в общении с педагогами, то, несомненно, дети зачастую перенимают негативное отношение взрослых к ЕГЭ. Поэтому в работу с педагогами включались занятия на осознание и изменение своего отношения к ЕГЭ. В работе с педагогами было показано влияние психологических особенностей учащихся на их поведение, результативность деятельности и трудности, возникающие в процессе ЕГЭ. Было обращено внимание на методы и приемы саморегуляции, актуализировались знания о способах работы с информацией, рациональных приемах запоминания с тем, чтобы учителя смогли транслировать эти знания старшеклассникам. Для работы с педагогами, на наш взгляд, более эффективным является применение активных технологий, в том числе технологий взаимообучения.

При построении системы работы с родителями учитывалось, что для родителей

чрезвычайно важными являются вопросы информационной поддержки процесса итоговой аттестации. Недостаточная информированность родителей может привести к нагнетанию излишней напряженности и негативно отразиться на выпускниках. Данный вопрос находится по большей мере в компетенции заместителя директора, поэтому были организованы родительские собрания, круглые столы совместными усилиями разных специалистов: заместителя директора, психолога и учителей-предметников, каждый из которых освещает вопросы, находящиеся в его компетенции. Также в работу с родителями включались занятия на осознание и изменение родительского отношения к ЕГЭ. Исходя из того, что лишь незначительная часть родителей спокойно относились к предстоящему экзамену, важной частью занятий с родителями стали методики, направленные на регуляцию эмоционального состояния.

С целью определения результативности программы «Экзамены без проблем» сравнивались результаты участников программы до и после ее реализации по следующим параметрам и методикам.

1. Индивидуальные психологические особенности:

– личностная и ситуативная тревожность – STAI – Спилбергер-Ханин (1978);

– уровень субъективного контроля – Опросник УСК Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда);

– общий уровень саморегуляции поведения, показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности – ССПМ В.И. Моросанова (1998);

– используемые копинг-стратегии – «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (адаптирован Н.А. Сиротой (1994), В.М. Ялтонским (1995.);

2. Психолого-педагогическая готовность выпускников к экзамену – анкета «Готовность выпускников к экзамену», разработанная М.Ю. Чибисовой, определяющая уровень тревоги, связанной с экзаменом, уровень владения техниками самоконтроля за эмоциональным состоянием и уровень знакомства с процедурой экзамена.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью критерия χ^2 (хи-квадрат).

В табл. 1-4 приводятся сравнительные данные распределения испытуемых экспериментальной (n=50) и контрольной групп (n=50) по обсуждаемым показателям по итогам констатирующего и контрольного срезов (абсолютные значения).

Из табл. 1 видно, что в экспериментальной группе снизились показатели ситуативной

Таблица 1

Показатели ситуативной и личностной тревожности в экспериментальной и контрольной группах в констатирующем и контрольном срезах

уровни	виды тревожности							
	личностная				ситуативная			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
очень низкий	1	-	-	-	8	3	9	8
низкий	9	6	10	5	13	8	16	16
средний	29	35	30	30	25	38	20	19
высокий	10	9	8	11	2	1	3	7
очень высокий	1	-	2	4	2	-	2	-
достоверность различий	p>0,05		p>0,05		**p<0,05**		p>0,05	

тревожности (p<0,05), в контрольной группе достоверных изменений не обнаружено.

Из табл. 2 видно, что у участников экспериментальной группы отмечается повышение общего уровня саморегуляции и самостоятельности (p<0,05), в то время как в контрольной группе значимых изменений не зафиксировано.

На основании данных табл. 3 можно сделать вывод об увеличении количества испытуемых экспериментальной группы, использующих активные поведенческие копинг-стратегии: разрешение проблем (p<0,01) и поиск социальной поддержки (p<0,05), в контрольной группе результаты испытуемых существенно не изменились.

По показателям табл. 4 можно отметить, что испытуемые экспериментальной группы стали лучше владеть навыками самоорганизации и самоконтроля собственной деятельности (p<0,01), а также у них снизился уровень тревоги перед экзаменом (p<0,05), в контрольной группе показатели педагогической готовности к экзамену также повысились, но не достигли уровня статистической значимости.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что занятия со старшеклассниками в активных формах способствовали закрепле-

Таблица 2

Показатели саморегуляции поведения в экспериментальной и контрольной группах в констатирующем и контрольном срезах

уровни	регуляторные шкалы											
	самостоятельность				гибкость				общий уровень саморегуляции			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
низкий	8	4	11	12	11	4	7	8	11	4	10	10
средний	35	28	27	32	25	28	28	29	25	20	26	26
высокий	7	18	12	6	14	18	15	13	14	26	14	14
достоверность различий	**p<0,05**		p>0,05		p>0,05		p>0,05		**p<0,05**		p>0,05	

Таблица 3

Копинг-стратегии, используемые испытуемыми в экспериментальной и контрольной группах в констатирующем и контрольном срезах

уровни	группы копинг-стратегий											
	разрешение проблем				поиск соц. поддержки				стратегия избегания			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
оч. низкий	2	-	4	5	3	-	2	2	1	1	5	1
низкий	14	2	11	11	10	3	10	9	33	39	36	30
средний	31	33	31	30	26	32	29	30	14	10	9	15
высокий	3	15	4	4	11	15	9	9	2	-	-	4
достоверность различий	**p<0,01**		p>0,05		**p<0,05**		p>0,05		p>0,05		p>0,05	

Таблица 4

Показатели психолого-педагогической готовности к экзамену испытуемых экспериментальной и контрольной группы в констатирующем и контрольном срезах

уровни	показатели готовности											
	знакомство с процедурой				уровень тревоги				навыки самоконтроля, самоорганизации			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
низкий	-	-	2	-	20	30	17	14	10	-	13	9
средний	29	20	24	25	22	18	29	29	24	26	28	33
высокий	21	30	24	25	8	2	4	7	16	24	9	8
достоверность различий	p>0,05		p>0,05		**p<0,05**		p>0,05		**p<0,01**		p>0,05	

нию не просто знаний и умений, но и формированию позитивного отношения к вышеозначенной проблеме, снижению тревожности на экзамене, развитию навыков саморегуляции и самоконтроля, эффективного межличностного взаимодействия в эмоционально-напряженных, стрессовых ситуациях, отработке активных копинг-стратегий.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости психолого-педагогической поддержки старшеклассников в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ и об эффективности разработанной и апробированной комплексной программы «Экзамены без проблем».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волкова А.И. Психологическая поддержка развития личности ребёнка как стратегия личностно-развивающего взаимодействия. Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 1998. – 179 с.
2. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. – М., 1995. – № 2. – С. 16-45.
3. Гапонова С. А., Романова А.Н. Психологические факторы, влияющие на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов в формате ЕГЭ // Вестник университета. (ФГБОУ ВПО «Государственный университет управления). – 2012. – № 1. – С. 120-123.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 2003. – 240 с.
5. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. – М., 2005. – 336 с.
6. Черникова Т.В. Психологическая поддержка в образовании: монография. – М., 2003. – 408 с.
7. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами и родителями. – М., 2009. – 184 с.
8. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2008. – 208 с.

УДК 159.9.07

Седова Е.О.
Московский городской психолого-педагогический университет

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ

E. Sedova
Moscow City University of Psychology and Education

LONGITUDINAL STUDY OF SCHOOLCHILDREN'S SELF-REGULATION DEVELOPMENT

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования саморегуляции у детей начальной и средней школы. Анализируются результаты лонгитюдного исследования, проведенного среди учащихся вторых и пятых классов. В рамках нейропсихологического исследования был определен уровень произвольной саморегуляции, который сравнивался с результатами учебной деятельности, а также оценивался уровень учебной мотивации испытуемых. Исследование показало, что отдельные нарушения уровня саморегуляции психических состояний могут компенсироваться, а более серьезные нарушения препятствуют формированию осознанной саморегуляции деятельности даже при сохранном интеллекте. Также рассматривается влияние стиля семейного воспитания на формирование саморегуляции.

Ключевые слова: формирование саморегуляции, нейропсихологическое исследование, учебная мотивация, стиль семейного воспитания.

Abstract. The article is devoted to the problem of self-regulation development of schoolchildren of primary and secondary schools. The article analyses the results of longitudinal research performed among the schoolchildren of the second and the fifth forms. In the course of neuropsychological research the level of voluntary self-regulation was estimated and compared with the results of the children's learning activity. The level of learning motivation was also studied. The research has showed that some defects of self-regulation of psychic states can be compensated. More serious defects impede developing the conscious self-regulation of mental activity even in case of safe intellect. The influence of family upbringing style on the development of self-regulation is also studied.

Key words: self-regulation development, neuropsychological research, motivation for learning, style of family upbringing.

Тема саморегуляции находится в фокусе многих современных исследований и привлекает внимание представителей различных психологических дисциплин. Развитая сфера саморегуляции является одним из показателей личностной зрелости индивида.

Малоизученной проблемой является формирование саморегуляции. Между тем этот вопрос имеет важное практическое значение, так как уже в младшем школьном возрасте успешное овладение учебной деятельностью зависит от степени сформированности саморегуляции психических процессов. Нескомпенсированные нарушения саморегуляции препятствуют успешной учебе детей, в том числе и обладающих сохранным интеллектом. Эта проблема приобретает все более острое значение в связи с резким ростом количества детей с функциональной несформированностью центральной нервной системы.

В основе таких проблем, как повышенная тревожность, трудности адаптации к новым условиям, школьная неуспеваемость и т.д. лежит низкий уровень саморегуляции, ее конкретные недостатки. Так, L.E. Pelco и E. Reed-Victor подтвердили связь между низким уровнем саморегуляции эмоций, внимания и поведения в раннем детстве с последующими проблемами в учебной деятельности [14]. T. Gardner и др. обнаружили более низкий уровень саморегуляции у подростков с девиантным поведением по сравнению с их сверстниками и предложили ис-

© Седова Е.О., 2013.

пользовать эти данные для коррекции антисоциального поведения [13]. В лонгитюдном исследовании, проведенном на выборке 518 человек, L. Crockett и др. было показано, что выраженная склонность к риску в 12-13 лет и рискованное сексуальное поведение в 16-17 лет связано с низким уровнем саморегуляции, который дети показали в 8-9 лет [12]. В работе R. Baumeister и др. говорится о саморегуляции как о «ключе к жизненному успеху» [11].

Многие исследователи считают, что развитые формы саморегуляции, проявляющиеся уже у дошкольников, не являются началом этой способности, а опираются на предыдущий путь развития. Развитие саморегуляции – прерывистый процесс, подразделяющийся на ряд периодов, которые определяются появлением новых способностей и перестройкой предыдущих. Как отмечает А.С. Султанова, большинство исследователей рассматривают психическое развитие с момента рождения ребенка, в то время как формирование регуляторных систем начинается во внутриутробном периоде и нельзя анализировать становление саморегуляции, оставляя в стороне пренатальный период и роды, так как именно в этот период стволовые и субкортикальные системы находятся в сензитивном периоде и, следовательно, наиболее подвержены влиянию таких вредных факторов, как гипоксия, интоксикации, родовые травмы и пр. [9].

В пренатальный период и первые месяцы жизни саморегуляция является безусловнорефлекторной, так как сама активность на этой стадии онтогенеза носит реактивный характер, т.е. связана с врожденными механизмами выживания вначале плода, а затем родившегося ребенка как организма [7]. В исследовании *Г.А. Виленской и Е.А. Сергиенко выявлена гетерохронность становления отдельных регуляторных функций в первые годы жизни. В первую очередь развивается контроль действий ребенка, потом регуляция эмоциональных состояний и затем когнитивный контроль [2].*

По мнению А.К. Осницкого, «по аналогии с рассуждениями о том, что на первых этапах развития ребенка его активность регулируется непроизвольно, можно говорить о том, что с появлением осознанной регуляции действий речь идет уже о произвольной регуляции и что произвольная регуляция движений вырастает из регуляции непроизвольной...» [7, с. 29].

М.М. Безруких и Е.С. Логинова полагают, что истинная произвольность формируется к 9-10 годам, при активном включении в деятельность фронтальных зон коры, обеспечивающих программирование и планирование деятельности, текущий контроль и коррекцию, способность выполнения деятельности при различных помехах [1].

В процессе развития индивида формируется его регуляторный опыт, подразумевающий способность человека дать себе отчет о своих возможностях, наличие представлений об организации собственных действий и собственного отношения, а также об иерархии ценностных предпочтений [7].

В.В. Николаевой предложена модель саморегуляции, включающая в себя три уровня. Первый – уровень психической саморегуляции, или регуляции состояний, способствующий поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека. Второй – операционально-технический уровень, или уровень регуляции деятельности, обеспечивающий сознательную организацию и коррекцию действий объекта. Третий – личностно-мотивационный уровень (уровень регуляции мотивации и потребностей), который обеспечивает осознание мотивов собственной деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой, создает возможность быть хозяином, творцом собственной жизни [5].

Цель исследования – выявление особенностей формирования саморегуляции у учеников средней общеобразовательной школы в возрасте 8-9 и 11-12 лет.

В работе ставились и решались следующие ***задачи***:

1. Выявить нарушения уровня саморегуляции психических состояний и их влияние на саморегуляцию деятельности.

2. Исследовать сформированность мотивации учебной деятельности.

3. Выявить возможные механизмы спонтанной компенсации дефектов саморегуляции.

4. Изучить влияние стиля семейного воспитания на формирование личностно-мотивационного уровня саморегуляции.

Методики исследования. В качестве основной методики исследования использовалась стандартная методика нейропсихологической диагностики А.Р. Лурия (модификация А.В. Семенович) [8]. Полученные за каждое задание баллы складывались, и в результате определялся суммарный балл нейропсихологического исследования. Также в ходе нейропсихологического исследования были собраны данные, непосредственно характеризующие произвольную и непроизвольную саморегуляцию. Изучение мотивации учебной деятельности проводилось по методике М.Р. Гинзбург [6] в возрасте восьми-девяти лет, и методикам О.С. Гребенюка [3] и А.К. Марковой [4] в возрасте 11-12 лет.

Для выявления особенностей стиля воспитания родителям был предложен АСВ (Анализ семейного воспитания) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого [10].

Выборка. В состав выборки вошли 30 учащихся средней общеобразовательной школы № 1308 г. Москвы. На первом этапе исследования они обучались во втором классе, на втором этапе – в пятом.

Результаты первого этапа. По данным об успеваемости учащихся выборка была разделена на две группы:

– успешные ученики (четвертные и годовые оценки «4» и «5»);

– проблемные ученики (имеют в четверти и в году «3»).

По данным нейропсихологического исследования у всех детей в той или иной степени была выявлена дефицитарность стволовых и диэнцефальных структур. Характерно то, что данные признаки наблюдаются как у успешных, так и у проблемных учеников, т.е. можно говорить не об отсутствии проблем в первой группе, а о лучшей их компенсации по сравнению с группой проблемных учеников.

В ходе нейропсихологического исследования выявились различия в уровне сформированности лобных отделов мозга, и по его итогам группа успешных учеников была разделена на 3 подгруппы:

1А – подгруппа с высоким уровнем саморегуляции: лобные отделы мозга хорошо сформированы для данного возраста и компенсируют имеющуюся дефицитарность подкорковых и стволовых образований;

1Б – подгруппа со средним уровенем саморегуляции: лобные отделы в стадии формирования и не всегда компенсируют имеющиеся дефекты;

1В – подгруппа с низким уровенем саморегуляции: у испытуемых выявляется функциональная несформированность лобных отделов мозга.

В группе проблемных учеников не оказалось испытуемых с высоким уровнем саморегуляции, поэтому рассматривались две подгруппы:

2Б – проблемные ученики со средним уровнем саморегуляции;

2В – проблемные ученики с низким уровнем саморегуляции.

Почти все участники исследования продемонстрировали высокий уровень учебной мотивации. Однако не у всех детей данный фактор определяет результат их деятельности, это говорит о том, что в рассматриваемом возрасте личностно-мотивационный уровень саморегуляции еще не стал ведущим у большинства детей.

Рассмотрим особенности каждой подгруппы.

1А – Подгруппа успешных учеников с высоким уровнем саморегуляции (4 девочки). Испытуемые, вошедшие в эту подгруппу, характеризуются относительно хорошей сформированностью префронтальных отделов коры головного мозга. Несмотря на имеющиеся проблемы непроизвольной саморегуляции, они не испытывают особых проблем в учебной деятельности и являются одними

из лучших учениц в своих классах. Им интересно учиться, они с удовольствием посещают дополнительные занятия, участвуют в олимпиадах. В этом случае можно говорить о сформированности высокой степени саморегуляции, так как ведущим уровнем является личностно-мотивационный уровень.

Стиль воспитания в семьях этих испытуемых можно охарактеризовать как гармоничный, с адекватным уровнем заботы и требований к ребенку.

1Б – Подгруппа успешных учеников со средним уровнем саморегуляции (4 мальчика, 6 девочек). В данной подгруппе личностно-мотивационный уровень саморегуляции еще не стал ведущим и на первый план выходят дефекты уровня саморегуляции психических состояний. Родители жалуются на невнимательность детей, небрежность в выполнении заданий.

Вызывает настороженность достаточно высокий уровень гиперопеки в семьях детей этой подгруппы (6-7 баллов по шкале гиперпротекции у шести испытуемых из восьми). Рекомендуется постепенно передавать функции контроля за своей деятельностью самому ребенку, способствуя тем самым формированию осознанной саморегуляции.

1В – Подгруппа успешных учеников с низким уровнем саморегуляции (5 девочек). В этой подгруппе получены парадоксальные, на первый взгляд, результаты: хорошая успеваемость сочетается с низким уровнем сформированности саморегуляции. Испытуемые, вошедшие в эту подгруппу, не смогли удержать инструкцию корректурной пробы, а также демонстрировали другие признаки функциональной несформированности лобных отделов коры: импульсивность, элементы полевого поведения и пр. По данным опросника АСВ, в семьях преобладает воспитание по типу гиперпротекции и такая воспитательная задача, как приучение ребенка к самостоятельности, не ставится. Хорошие показатели успеваемости можно объяснить тем, что в начальной школе большинство видов деятельности основано на наличии внешнего контроля и внешних опор для выполнения заданий. Домашняя работа, как правило, выполняется при постоянном участии взрослых. Таким образом, в этой подгруппе механизмом компенсации выступает внешний контроль, и при положительных результатах в деятельности наблюдается низкий уровень саморегуляции.

2Б и 2В – Подгруппы проблемных учеников со средним и низким уровнем саморегуляции (3 девочки, 8 мальчиков). Основной проблемой саморегуляции в этой подгруппе является нестабильность учебы, неровность оценок, колебания внимания. При этом дети могут быть весьма успешны в отдельных видах деятельности и даже получать хорошие и отличные оценки за конкретные виды работ, как правило, представляющие собой набор простых действий.

Функциональная несформированность лобных отделов проявляется у этих учащихся как вторичный дефект. Некоторые из детей этой группы неплохо считают в уме, но при этом не могут правильно оформить задачу. Другие родители жалуются на то, что в отдельные дни дети, уже овладевшие определенным видом деятельности, делают в контрольной множество ошибок и получают отметку «неудовлетворительно». У некоторых мальчиков имеются проблемы с поведением, так как они переутомляются от занятий и на первый план выходят пассивные способы саморегуляции состояния – двигательная расторможенность, агрессия.

Несмотря на то, что в некоторых семьях стиль воспитания характеризуется как гармоничный, он не в состоянии компенсировать имеющиеся проблемы. Таким детям стоит рекомендовать психокоррекцию, так как, с одной стороны, дефекты стволовых и подкорковых структур могут задержать формирование лобных отделов мозга, а с другой – несоответствие между интеллектуальным потенциалом и школьными отметками может привести к личностным деформациям.

Результаты второго этапа. На втором этапе у всех испытуемых значительно улучшились результаты нейропсихологического исследования вследствие функционального

созревания коры головного мозга. Наиболее серьезные изменения наблюдаются у детей, показавших худшие результаты на первом этапе, т.е. можно говорить о компенсации у них отдельных проблем. Испытуемые, показавшие хорошие результаты вначале, улучшили свои показатели, но не так сильно, так как изначально делали меньше ошибок в пробах.

Существенные различия наблюдались в результатах исследования мотивации учебной деятельности на первом и втором этапе. Во втором классе 27 испытуемых из 30 продемонстрировали высокую мотивацию к учебе. Ко второму этапу только половина учащихся (15 человек из 30) сохранили высокий уровень учебной мотивации. У девяти учащихся уровень учебной мотивации в средней школе снизился до среднего и у трех – до низкого.

Если на первом этапе высокий уровень саморегуляции продемонстрировали только четыре девочки, то на втором этапе количество испытуемых с высоким уровнем возрастает до десяти человек, что связано с созреванием лобных отделов коры головного мозга. Подгруппа, в которой испытуемые показали низкий уровень произвольной саморегуляции в сочетании с хорошей успеваемостью, сократилась с семи до двух человек. Изменилось распределение в группе проблемных учеников: если на первом этапе почти у всех был выявлен низкий уровень саморегуляции, то на втором группа разделилась: у одной половины испытуемых наблюдался средний уровень, у другой – низкий. У 13 испытуемых уровень саморегуляции повысился, причем у двоих от низкого перешел к высокому, у четырех – от среднего к высокому и у семи – от низкого к среднему. Повышение уровня саморегуляции выразилось в том числе и в увеличении продуктивности деятельности и в изменении ее характера на более стабильный.

Данные об изменениях в уровне мотивации учебной деятельности были сопоставлены с данными об успеваемости и уровне саморегуляции.

У троих испытуемых учебная мотивация существенно снизилась (от высокой до низкой), на обоих этапах они показали низкий уровень произвольной саморегуляции. Двое из них уже на первом этапе принадлежали к группе проблемных учеников, а девочка, на первом этапе вошедшая в подгруппу успешных учеников с низким уровнем саморегуляции, ко второму этапу стала учиться хуже и вошла в группу проблемных учеников.

Из девяти испытуемых, у которых мотивация изменилась с высокой на среднюю, трое имели на первом этапе средний уровень саморегуляции и шесть – низкий. У них снижение учебной мотивации сильно не сказалось на уровне успеваемости: одна девочка перешла из группы проблемных учеников в группу успешных, другая, наоборот, снизила успеваемость, у остальных уровень успеваемости не изменился.

Следует сказать, что не отмечено снижение успеваемости ни у кого из испытуемых, показавших высокий уровень учебной мотивации на обоих этапах и имевших при этом высокий и средний уровени произвольной саморегуляции.

Таким образом, по данным лонгитюдного исследования можно сделать вывод о том, что при высоко развитой произвольной саморегуляции высокий уровень мотивации деятельности определяет ее положительные результаты, в случае среднего и низкого уровня саморегуляции такой зависимости обнаружить не удалось, и результаты, по-видимому, определяются сочетанием других факторов.

Рассмотрим связь стиля семейного воспитания с формированием произвольной саморегуляции.

Из одиннадцати семей, в которых был выявлен гармоничный стиль воспитания, шесть испытуемых на обоих этапах остались в тех же подгруппах, выделенных в соответствии с уровнем саморегуляции и успеваемостью. В пяти случаях отмечен переход испытуемого на втором этапе в подгруппу с более высоким уровнем саморегуляции, из них у двоих испытуемых повысилась успеваемость, и они перешли из группы проблемных учеников в группу успешных.

В семьях, где на обоих этапах была выявлена потворствующая гиперпротекция, положительной динамики обнаружить не удалось – четверо испытуемых остались в тех же подгруппах, что и на первом этапе, а у одного снизилась успеваемость, и он вошел в группу проблемных учеников.

В семьях, в которых за время между двумя этапами произошли положительные изменения стиля воспитания, в восьми случаях из десяти испытуемые перешли в подгруппы с более высоким уровнем саморегуляции.

Приведенные выше данные показывают, что адекватное семейное воспитание является необходимым, но недостаточным условием формирования произвольной саморегуляции. В случаях нескомпенсированных дефектов произвольной саморегуляции, препятствующих успешной учебе при сохранном интеллекте, коррекцию нужно проводить в двух направлениях – непосредственная работа с ребенком, а также коррекция стиля семейного воспитания и приведение его к гармоничному.

В результате исследования получены следующие выводы.

1. Степень саморегуляции учебной деятельности зависит от сформированности саморегуляции психических состояний, обеспечиваемой I функциональным блоком мозга (блоком регуляции уровня активности мозга).

2. Отдельные нарушения уровня саморегуляции психических состояний могут компенсироваться. Более серьезные нарушения препятствуют формированию осознанной саморегуляции деятельности даже при сохранном интеллекте.

3. В возрасте 8-9 лет начинается переход ведущего уровня саморегуляции от уровня саморегуляции психических состояний к личностно-мотивационному.

4. Основным механизмом компенсации нарушения саморегуляции психических состояний является формирование личностно-мотивационного уровня саморегуляции, обеспечиваемого III функциональным блоком мозга (блоком программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности).

5. На формирование саморегуляции оказывает влияние стиль семейного воспитания. Крайне негативно сказываются потворствующая гиперпротекция и воспитательная неуверенность. Наиболее благоприятным для формирования произвольной саморегуляции является гармоничный стиль семейного воспитания.

Формирование саморегуляции – сложный многоуровневый процесс, на который оказывают влияние различные факторы. Закладка регуляторных систем организма происходит в период внутриутробного расвития. В связи с ростом в современных условиях числа осложнений беременности и родов, с особой актуальностью встает вопрос о компенсации врожденных дефектов центральной нервной системы. Стихийное развитие не всегда может нивелировать имеющиеся проблемы, и во многих случаях необходима целенаправленная психокоррекция.

С возрастом влияние врожденных особенностей снижается, и большую роль приобретает воспитание. На этом этапе основным механизмом регуляции деятельности является внешний контроль со стороны взрослых, который должен служить основой для формирования осознанной саморегуляции и по мере взросления ребенка переходить во внутренний план. В том случае, если взрослые чрезмерно опекают ребенка, контролируя все его действия и не создавая условий для развития самостоятельности, существует вероятность, что формирование личностно-мотивационного уровня саморегуляции будет задерживаться.

Полученные выводы могут стать основой для коррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Безруких М.М., Логинова Е.С. Возрастные особенности структуры саморегуляции деятельности у детей 4-5 лет // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 121-127.
2. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем

возрасте // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 68-85.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие. – Калининград, 2000. – 572 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 192 с.
5. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1991. – С. 80-89.
6. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1996. – 352 с.
7. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. – М., 2010. – 232 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002. – 232 с.
9. Султанова А.С. Развитие психики ребенка в пренатальном периоде // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода. – М., 2005. – С. 142-153.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л., 1990. – 192 с.
11. Baumeister RF, Leith KP, Muraven M, Bratslavsky E. Self-regulation as a key to success in life. In: Pushkar D, Bukowski WM, Schwartzman AE, Stack DM, White DR, editors. Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research. – New York: Plenum Press; 1998. – Pp. 117–132.
12. Crockett L., Raffaelli M., Shen Y.-L. Linking Self-Regulation and Risk Proneness to Risky Sexual Behavior: Pathways through Peer Pressure and Early Substance Use Journal of Research on Adolescence. – Volume 16, Issue 4, November 2006. – Pp. 503-525.
13. Gardner T., Dishion T., Connell A. Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. – Journal of Abnormal Child Psychology. – Volume 36, Number 2 / February, 2008. – Pp. 273-284.
14. Pelco L., Reed-Victor E. Self-Regulation and Learning-Related Social Skills: Intervention Ideas for Elementary School Students. – Preventing School Failure. Volume 51, Number 3 / Spring 2007. – Pp.36-42.

УДК 159.922-057.877(470.661)

Шукуева Б.Г.
Институт мировых цивилизаций (г. Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

B. Shukueva
Institute of World Civilizations, Moscow

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ACTIVATING THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR SCHOOLCHILDREN OF THE CHECHEN REPUBLIC

Аннотация. В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на активизацию профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ Чеченской республики. Автором выделены основные условия эффективности профессионального самоопределения, включающие совокупность психологических методов и технологий, в частности определенных психологических тренингов, специальных программ, позволяющих проводить диагностику и поддержку процесса устойчивого развития субъекта профессиональной деятельности в образовательной среде.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональное самоопределение, психологические особенности, старшие школьники.

Abstract. The article presents the results of the formative experiment aimed at activating the professional self-determination of senior schoolchildren of the Chechen Republic. The author highlights the main conditions for the effective professional self-determination, including the set of psychological techniques and technologies; particularly, special programs enabling to diagnose and support sustainable development of professional work Subject in educational environment.

Key words: educational environment, professional self-determination, psychological traits, senior schoolchildren.

Современные условия развития российского общества характеризуются нестабильностью экономических, социальных и политических отношений, вызванных кризисом, сменой привычных норм и ценностей в жизни людей. Наиболее рельефно такие изменения отражаются в Чеченской Республике (ЧР), где наметившиеся тенденции перехода к экономическому развитию после контртеррористической операции еще осложняются сложившимися стереотипами «военного поведения» у чеченской молодежи.

Одной из основных причин отрицательной динамики трудоустройства по специальности является, с нашей точки зрения, неадекватное профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ [4].

Проблемам профессионального развития и профессиональной подготовки кадров в области психологии и социальной работы на различных этапах и уровнях профессионального образования посвящены труды В.Г. Бочаровой (1994), Б.З. Вульфова (2007), М.П. Гурьяновой (2006), Н.Ю. Клименко (2003), Р.М. Куличенко (2006), Т.В. Лодкиной (2009), Г.В. Мухаметзяновой (2010), Л.Е. Никитиной (2009) и др.

Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли такие ученые, как К.А. Абульханова-Славская (1991), Л.И. Анцыферова (1974, 1981, 1992), В.А. Бодров (2009), Е.М. Борисова (1991, 1995), А.Л. Журавлев (2009), Е.А. Климов (2005), Т.В. Кудрявцев (1981, 1983, 1985,

© Шукуева Б.Г., 2013.

2001), Е.И. Головаха (1984, 1989), Н.С. Пряжников (2009) и другие.

Изучение проблем, связанных с профессиональным самоопределением, нашло свое отражение в ряде научных работ психологов, изучавших особенности развития выпускников общеобразовательных школ: И.В. Дубровиной (2009), Л.Г. Жедуновой (2004), М.И. Лисиной (2009), В.С. Мухиной (2009), А.М. Прихожан (2009), Н.Н. Толстых (2008), И.А. Фурманова (2002) и др.

Различным аспектам социального воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, посвящены работы Л.В. Байбородовой (2007), Н.П. Ивановой (2010), Л.Я. Олиференко (2002), М.И. Рожкова (2001), Е.Е. Чепурных (2007), Л.М. Шипицыной (2009), Т.И. Шульги (2010) и др.

Психологические особенности профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ, проживающих в условиях малых городов и сельских поселений Чеченской Республики, во многом обусловлены спецификой проблемных ситуаций, актуализирующих процесс самоопределения, совокупностью личностных особенностей подростков и выражаются в процессуальных, структурных и типологических аспектах его реализации.

Нами было выдвинуто предположение о том, что эффективное профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ ЧР возможно в условиях психологических тренингов, направленных на развитие когнитивных, мотивационных, эмоциональных, поведенческих личностных компонентов, детерминирующих изучаемый процесс [3].

Целенаправленное воздействие на основные структурные компоненты, детерминирующие профессиональное самоопределение, было связано с решением следующих основных задач экспериментальной работы (табл. 1).

Общая продолжительность формирующего эксперимента составила два месяца, в нем участвовало 49 человек. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 24 школьника выпускных классов, имеющие низкий уровень профессионального самоопределения. Для проверки и сравнения эффективности, используемых в ходе эксперимента методик и процедур, входному и выходному тестированию подвергались выпускники, входившие в контрольную группу (КГ – 25 чел.).

Для проведения эксперимента был выбран модифицированный план Д.Т. Кэмпбелла – сравнение двух статистических групп, план для двух эквивалентных групп с тестированием до и после воздействия:

Следует отметить, что в КГ и ЭГ «на входе» не было обнаружено значимых различий не только по исследуемому признаку – уровень профессионального самоопределения, но и по личностным компонентам, дисфункции которых затрудняют адекватный выбор профессии. В качестве входного тестирования ис-

Таблица 1

Основные задачи экспериментальной работы

№	Экспериментальные задачи развития компонентов профессионального самоопределения
1	развитие мотивационного компонента, определяющего стремление школьника к разумной активности, ответственному выбору способов удовлетворения выбора профессии
2	развитие когнитивного компонента, обеспечивающего фиксацию школьника на стремление принадлежать к конкретному профессиональному сообществу
3	развитие эмоционального компонента направлено на получение удовольствия от выбора профессии и на контроль эмоций при выборе профессии
4	развитие поведенческого компонента определяет тенденцию к самостоятельности, независимости, игнорированию социальных условностей в профессиональном самоопределении

пользовались результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента (табл. 2).

Распределение качественных характеристик в экспериментальной и контрольной группах значимо не отличается от теоретического распределения, что свидетельствует о репрезентативности выбранных групп для эксперимента.

В качестве *зависимой переменной* выступили числовые показатели уровня профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ. *Независимые переменные* – личностные компоненты (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий), детерминирующие профессиональное самоопределение (рис. 1).

Контролируемые переменные – возраст, пол испытуемых, длительность участия испытуемых в эксперименте, исходный уровень развития личностных компонентов в контрольной и экспериментальной группах (естественная рандомизация), согласованность действий и уровень профессиональной компетентности субъектов экспериментальной деятельности.

Побочные переменные – естественное развитие испытуемых (сочетание спонтанного изменения с эффектом экспериментального воздействия), воздействие ближайшего окружения (одноклассники, семья, знакомые и т.п.), различный опыт трудовой деятельности.

Результативность экспериментальной работы предполагала ее оценку с учетом критериев, характеризующих уровень развития личностных компонентов:

– *критерий мотивационный*, предполагающий согласованность выраженности мотивации на достижение успеха и мотивации

Таблица 2

Значения переменных в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах в стенах дисфункциональности личностных компонентов и уровня профессионального самоопределения (ПС)

Вид переменной	Психологические компоненты	Группы		Различия	
		ЭГ	КГ	χ^2	p
Независимые	Мотивационный	3,1	3,0	6,0	> **0,01**
	Когнитивный	2,9	3,0	6,0	> **0,01**
	Эмоциональный	2,8	2,7	5,6	> **0,01**
	Поведенческий	2,8	2,6	5,9	> **0,01**
Зависимые	Уровень ПС	6,7	6,9	5,8	> **0,01**

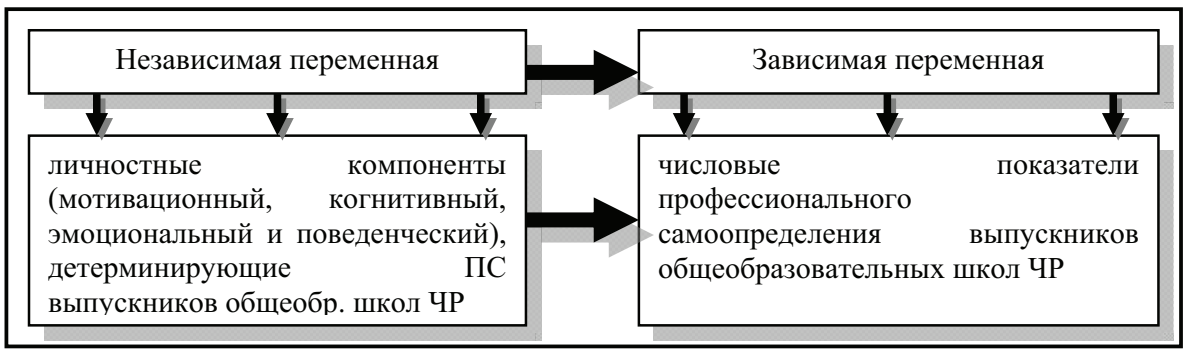

Рис. 1. Содержание выделенных в формирующем эксперименте зависимой и независимой переменных

избегания неудач, отражающих разумную активность и ответственность поведения при выборе профессии;

– *критерий когнитивный*, предполагающий сформированность навыков, обеспечивающих приоритет фиксации школьника на принадлежности к выбранному профессиональному сообществу;

– *критерий эмоциональный*, предполагающий развитость навыков психической саморегуляции и самоуправления поведением в сложных условиях выбора, отражающий контроль чувств и эмоций при самоопределении с профессией;

– *критерий поведенческий*, предполагающий преобладание доминирующих паттернов поведения над ведомыми, что усиливает самостоятельность в выборе профессии.

Нами была составлена структурно-технологическая схема формирующего эксперимента (рис. 2).

Исследование **поведенческого компонента ПС**, неразвитость которого приводит к выбору конформных стратегий в выборе профессий, вызвало необходимость разработать и реализовать систему психологического воздействия в форме модифицированного тренинга, предложенного С. Бишоп [1].

Программа модифицированного тренинга «Уверенное поведение в группе» представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются для работы с подростками в интересах оказания им помощи в формировании уверенного поведения в группе при выборе профессии, смелости отстаивания своего выбора.

Упражнения тренинга были направлены на выработку навыков действовать решительно при отстаивании своего мнения в выборе профессии, с учетом собственных интересов, конфликтных ситуациях с бли-

Рис. 2. Структурно-технологическая схема формирующего эксперимента

жайшим окружением, расширение поведенческого репертуара при выборе профессии, отказ от конформных форм поведения.

Психологическое исследование **мотивационного компонента ПС** показало, что значительное рассогласование мотивации на успех и избегание неудач приводит в выборе профессии к различным видам отклонений, таким, как уход из дома (школы), конфликты с родителями, одноклассниками, учителями. Это вызвало необходимость разработать и реализовать систему психологического воздействия в форме модифицированного тренинга для формирования разумной активности школьника при выборе профессии, предложенного В.И. Ковалевым [2].

Тренинг «Разумной активности» представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются для работы со школьниками в интересах оказания им помощи, направленной на оптимальное соотношение мотивации достижения успеха и избегания неудач в выборе профессии. Важным психологическим условием коррекции мотивации достижения успеха и избегания неудач выступало *формирование потребности в увеличении количества информации о выбираемой профессии.*

В ходе занятий использовались психотехники и приёмы: ролевые и деловые игры, анализ ситуаций выбора профессии, тематические обсуждения и дискуссии, межличностная обратная связь и рефлексия, саморегуляция психических состояний. Участниками тренинга составлялись самоотчёты, позволяющие оценить эффективность тренинга или дающие возможность более качественно провести занятия с учётом индивидуальных особенностей его участников.

Исследование **эмоционального компонента ПС**, яркая выраженность которого проявляется при выборе профессии в форме избегающих стратегий поведения (в крайних случаях приводит к стрессам и депрессии), вызвало необходимость разработать и реализовать систему психологического воздействия в форме модифицированного тренинга, эмоциональной устойчивости, предложенного Е.М. Семеновой [5].

Тренинг «Эмоциональной устойчивости» (ТЭУ) представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются для работы со школьниками в интересах оказания им помощи в достижении выраженной эмоциональной устойчивости.

Работа по повышению эмоциональной устойчивости школьников выстраивалась в соответствии с необходимостью контролировать эмоции и импульсивные влечения, обеспечения эмоционального контроля, повышения чувства ответственности, преодоления внутренней беспомощности.

Рефлексивный тренинг был направлен на развитие восприятия окружающего мира, других людей и себя, развитие психологической наблюдательности, развитие самопонимания и осознания своего влияния на отношения с другими людьми, развитие способности понимать состояние другого человека, прогнозировать его поведение и развитие ситуации.

Рефлексивный тренинг (РТ) представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются для работы со школьниками в интересах оказания им помощи в достижении выраженной профессиональной идентичности.

В связи с тем, что отдельной частью школьников недооценивается необходимость принадлежности к профессиональному сообществу, конкретному школьному коллективу необходимо создать условия для развития профессиональной идентичности, сформировать позитивные стереотипы о сотрудниках выбранной профессии, расширить общее видение выполняемых профессиональных задач и своего места и значимости в их решении.

Результаты экспериментальной работы показали, что адекватное профессиональное самоопределение возможно при комплексном воздействии на личностные компоненты профессионально самоопределяющегося выпускника общеобразовательной школы.

Таблица 3

Сравнительный анализ значений переменных в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах до и после проведения формирующего эксперимента

Вид переменной	Переменная	ЭГ		Различия		КГ		Различия	
		до	после	χ^2	p	до	после	χ^2	p
Независимые	Мотивационный	3,1	4,2	6,5	<0,01	3,0	3,2	5,8	>0,01
	Когнитивный	2,9	4,7	6,7	<0,01	3,0	3,1	5,8	>0,01
	Эмоциональный	2,8	4,4	7,1	<0,01	2,7	3,0	5,5	>0,01
	Поведенческий	2,8	4,1	6,4	<0,01	2,6	2,8	5,7	>0,01
Зависимые	Уровень ПС	6,7	8,5	7,2	<0,01	6,9	7,2	6,0	>0,01

Трансформации субъективных качеств способствуют следующие условия, обеспечиваемые в ходе экспериментальной работы: вариативность моделирования ситуаций выбора профессии, активность обучаемых; системность, предполагающая воздействие релевантными формами и средствами на дисфункциональные личностные компоненты школьников; включение рефлексивных процедур процессуального и результативного характера в процесс группового обсуждения; обеспечение личностной значимости воспринимаемого контекста моделируемых ситуаций; субъектно ориентированное взаимодействие, учитывающее наличие активного начала, потенциальных возможностей саморазвития у каждого участника эксперимента, эффективных инвариантов решения моделируемых тренинговых задач.

Итоги формирующего эксперимента подтвердили теоретическую модель детерминации профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ ЧР, при которой самым общим показателем оптимального протекания изучаемого процесса выступает гармоничное развитие личностных компонентов (мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого).

Таким образом, обоснованы и эмпирически подтверждены основные психологические условия формирования адекватного профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ ЧР – адекватная мотивация выбора будущей профессии, осмысленный выбор профессии, умение контролировать свои эмоции и поведенческая активность в выборе профессии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бишоп С. Тренинг ассертивности. Серия: Эффективный тренинг. – СПб., 2001 – 208 с.
2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М., 1988. – 193 с.
3. Кулешова Л.Н., Шукуева Б.Г. Психологическая структура и содержание профессионального самоопределения формирующейся личности // Психология обучения. – 2012. – № 4а. – С. 4-14.
4. Неполная занятость и движение работников. Статистический сборник / Федеральная служба государственной статистики – Офиц. изд. – М., 2011. – 154 с.
5. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учеб. пособие. – 3-е изд. – М., 2006. – 256 с. – (Советы психолога учителю).

НАШИ АВТОРЫ

Березина Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: tanberez@list.ru

Бершедова Людмила Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета; e-mail: bershedova@mail.ru

Бобылева Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией социально-педагогических проблем детства Института семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), старший специалист-эксперт Благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!»; e-mail: bobyleva_ia@rambler.ru

Булгаков Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Григорьева Светлана Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: GRSW60@mail.ru

Губанов Андрей Валентинович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: anvagug@gmail.com

Заводилкина Ольга Владимировна – старший научный сотрудник лаборатории социально-педагогических проблем детства Института семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва), специалист-эксперт Благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!»; e-mail: bobyleva_ia@rambler.ru

Зобков Александр Валерьевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; e-mail: av.zobkov@gmail.com

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

Лобанова Анастасия Денисовна – аспирант кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: nastya-lobanova@yandex.ru

Ляпина Анастасия Сергеевна – психолог Научно-производственного центра газотурбостроения «Салют»; e-mail: Nastas21@gmail.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

Перетолчина Дарья Сергеевна – аспирант кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: dar_yana@mail.ru

Розенова Марина Ивановна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: mroz1@yandex.ru

Романова Алла Николаевна – соискатель кафедры социальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета; e-mail: romanovaalla7@mail.ru

Седова Екатерина Олеговна – соискатель кафедры нейро- и патопсихологии Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: eosedova@mail.ru

Чудновский Виль Эммануилович – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: af-socpsi@mgou.ru

Шукуева Барет Гочаевна – аспирант кафедры экономической психологии и психологии труда Института мировых цивилизаций (г. Москва); e-mail: kamysh65@mail.ru

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: shulgatatiana@gmail.com