

ISSN 2072-8514



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

**Психологические
науки**

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАВИСТИ

ПЕРЕЖИВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ
НАПРЯЖЕННОСТИ РАЗЛИЧНЫМИ
ГРУППАМИ ЛЮДЕЙ

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ



2014/ №1

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514

Серия

2014 / №1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник МГОУ» (все его серии) включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (См.: Список журналов в редакции от 2012 г. на сайте ВАК) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission into the List of the leading reviewed academic journals and periodicals, in which the basic research results of Ph.D. and Doctorate's academic degree thesis should be published (See: the List of journals edited 27.10. 2012 at the site of the Supreme Certifying Commission) in corresponding series.

2014 / №1

Series

ISSN 2072-8514

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. – к. филол. н., проф., ректор МГОУ (председатель совета)

Никитин О.В. – д. филол. н., проф., проректор по научной работе МГОУ (зам. председателя совета)

Абрамов А.В. – к. пол. н., доц., нач. отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ»

Асмолов А.Г. – академик РАО, д. псих. н., проф. МГУ им. М.В. Ломоносова

Белозеров В.Е. – д. ф. м. н., проф. Днепропетровского национального университета (Украина)

Боголюбов Л.Н. – академик РАО, д. пед. н., проф.

Клычников В.М. – к. ю. н., к. и. н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству МГОУ

Затулин К.Ф. – директор Института диаспоры и интеграции (Института стран СНГ)

Коничев А.С. – д. б. н., проф. МГОУ

Лекант П.А. – д. филол. н., проф. МГОУ

Марченко М.Н. – д. ю. н., проф. МГУ им. М.В. Ломоносова

Нелюбин Л.Л. – д. филол. н., проф. МГОУ

Ницевич В.Ф. – д. пол. н., проф., директор Орловского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Пасечник В.В. – д. пед. н., проф. МГОУ

Поляков Ю.М. – к. филол. н., гл. ред. «Литературной газеты»

Пусько В.С. – д. ф. н., проф. МГТУ им. Н.Э. Баумана

Ху Гумин – д. филол. н., проф. Института иностранных языков Уханьского университета (Китай)

ISSN 2072-8514

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2014. № 1. – М.: ИИУ МГОУ. – 132 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

**Индекс серии «Психологические науки»
по каталогу агентства «Роспечать» 36764**

© МГОУ, 2014.

© Издательство МГОУ, 2014.

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»

Ответственный редактор серии:

Шульга Т.И. – доктор психологических наук, профессор

Заместитель ответственного редактора серии:

Климова Е.М. – кандидат психологических наук

Ответственный секретарь:

Филинкова Е.Б. – кандидат психологических наук

Члены редакционной коллегии серии:

Орлова Е.А. – доктор психологических наук, профессор;

Фирсов М.В. – доктор исторических наук, профессор;

Утлик Э.П. – доктор психологических наук, профессор;

Резванцева М.О. – кандидат психологических наук,

доцент; **Барабанщиков В.А.** – доктор психологических наук,

профессор (Психологический институт РАО,

г. Москва); **Кондратьев М.Ю.** – доктор психологических наук,

профессор (Психологический сервисный центр

«Форум социальной психологии» г. Москва); **Марцин-**

ковская Т.Д. – доктор психологических наук, профессор

(Психологический институт РАО, г. Москва); **Шней-**

дер Л.Б. – доктор психологических наук, профессор (Мос-

ковский психолого-социальный институт); **Бигерт Ханс** –

доктор педагогических наук, Почетный профессор, доцент,

(Хемницкий технический университет, Германия)

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник МГОУ»**

г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

The founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

Issued 4 times a year

Series editorial board «Psychology»

Editor-in-chief:

T.I. Shul'ga – Doctor of Psychology, Professor

Deputy editor-in-chief:

Y.M. Klimova – Ph.D. in Psychology

Executive secretary:

Y.B. Filinkova – Ph.D. in Psychology, Associate Professor

Members of Editorial Board:

E.A. Orlova – Doctor of Psychology, Professor;

M.V. Firsov – Doctor of History, Professor;

E.P. Utlik – Doctor of History, Professor;

M.O. Rezvantseva – Ph.D. in Psychology, Associate Professor;

V.A. Barabanschikov – Doctor of Psychology, Professor (Institute of Psychology, RAS, Moscow);

M.Yu. Kondratiev – Doctor of Psychology, Professor (Psychological Servicing Center "Social Psychology Forum", Moscow);

T.D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor (Psychological Institute, RAE, Moscow);

L.B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor (Moscow Psychology-Social Institute);

Hans Biegert – Doctor of Pedagogical Sciences, Honorary Professor, Associate Professor (Technical University, Chemnitz, Germany)

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow State Regional University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

The Editorial Board address: Moscow State Regional University

10a Radio st., office 98

Moscow, Russia

Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru;

Site: www.vestnik-mgou.ru

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Principal of the MSRU (Chairman of the Council)

O.V. Nikitin – Doctor of Philology, Professor, Vice-Principal for scientific work of the MSRU (Deputy Chairman of the Council)

A.V. Abramov – Ph.D. in Political Sciences, Associate Professor, the Head of the editorial department of the Bulletin of the Moscow State Regional University

A.G. Asmolov – Member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of Moscow State University

B.E. Belozerov – Doctor of Physics and Mathematics, Professor of Dnepropetrovsk National University (Ukraine)

L.N. Bogolubov – Member of Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogics, Professor

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of the MSRU

K.F. Zatulín – the Head of Institute for Diaspora and Integration (Institute of the CIS Countries)

A.S. Konichev – Doctor of Biology, Professor of the MSRU

P.A. Lekant – Doctor of Philology, Professor of the MSRU

M.N. Marchenko – Doctor of Law, Professor of Moscow State University

L.L. Nelyubin – Doctor of Philology, Professor of the MSRU

V. F. Nitsevich – Doctor of Politics, Professor, the Head of the Oryol Branch Russian Academy of National Economy and Public Administration

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics., Professor of the MSRU

Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, editor-in-chief of "Literaturnaya Gazeta"

V.S. Pus'ko – Doctor of Philosophy, Professor of the Bauman Moscow State Technical University

Hu Gumin – Doctor of Philology, Professor, Institute of Foreign Languages of Ukhan University (China)

ISSN 2072-8514

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Psychology». 2014. № 1. – M.: MSRU Publishing house. – 132 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26137.

Index series «Psychology» under «Rospechat» agency catalog 36764

© MSRU, 2014.

© MSRU Publishing house, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Мишина М.М.</i> СПЕЦИФИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	6
<i>Пэрриш Д.</i> ВЗГЛЯД НА ТРЕВОГУ И ДЕПРЕССИЮ С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГА-ПСИХОТЕРАПЕВТА	13

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Зуева Н.Л.</i> РАЗВИТИЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ СРЕДИ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ.....	24
<i>Розенова М.И.</i> ПРОЕКТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАВИСТИ.....	30
<i>Шульга Т.И., Левицкая В.С.</i> ПЕРЕЖИВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ ЛЮДЕЙ.....	41

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Замищак М.И.</i> МОТИВАТОРЫ МОРАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	58
<i>Лотова И.П.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	66
<i>Паненкова Ю.В.</i> ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГА-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	73
<i>Филинкова Е.Б., Князева И.А.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ.....	83
<i>Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г., Бирюкова Р.М.</i> СТАНДАРТИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	93

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Носс И.Н.</i> ДЕФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПЕРСОНАЛА	106
<i>Путивцев П.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	114
<i>Савина Т.А., Киселева Е.А.</i> ПСИХОЛОГА-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ПЕДАГОГА ...	123
НАШИ АВТОРЫ	129

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

<i>M. Mishina.</i> SPECIFICS OF A PERSON'S INTELLECTUAL ACTIVITY.....	6
<i>D. Parrish.</i> LOOK AT THE ANXIETY AND DEPRESSION FROM THE POSITION OF THE PSYCHOLOGIST-PSYCHOTHERAPIST.....	13

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>N. Zueva.</i> VOLUNTEER MOVEMENT DEVELOPMENT AMONG FOSTER PARENTS IN VOLOGDA REGION	24
<i>M. Rosenova.</i> PROJECTIVE MECHANISMS OF ENVY.....	30
<i>T. Shulga, V. Levyts'ka.</i> THE WAY VARIOUS GROUPS OF PEOPLE COME THROUGH SOCIAL TENSION	41

SECTION III. PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>M. Zamishchak.</i> MOTIVATORS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S MORAL SELF-APPRAISAL	58
<i>I. Lotova.</i> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS.....	66
<i>Yu. Panenkova.</i> APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN'S ADAPTATION IN PRIMARY SCHOOL.....	73
<i>E. Filinkova, I. Knizeva.</i> TEACHERS' UNDERSTANDING OF SCHOOL DIRECTORS' ACTIVITIES.....	83
<i>M. Firsov, I. Namesnikova, E. Studenova, R. Biryukova.</i> STADARDIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SPESIALISTS WORKING WITH A FAMILY: FOREIGN EXPERIENCE	93

SECTION IV. PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

<i>I. Noss.</i> DEFORMATION OF THE IMAGE OF A PROFESSION WITHIN PERSONAL AND PROFESSIONAL EXAMINATION OF THE STAFF	107
<i>P. Putivtsev.</i> FORMING STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES	114
<i>T. Savina, E. Kiseleva.</i> PSYCHO-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF PREVENTING A TEACHER'S PROFESSIONAL AND PERSONAL DESTRUCTIONS.....	123
OUR AUTHORS	129

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК159.923

Мишина М.М.

Московский государственный областной университет

СПЕЦИФИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики феномена интеллектуальной деятельности личности, в ней представлены ее сущностные признаки, параметры оценки, определена структура и выполнен анализ взаимосвязи структурных компонентов. Описана теоретическая модель интеллектуальной деятельности личности, включающая когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный и результативный компоненты интеллектуальной деятельности личности, которая позволяет выявить специфику взаимосвязей ее структурных компонентов. Установлена динамика показателей структурных компонентов интеллектуальной деятельности личности в контексте половых различий.

Ключевые слова: сущностные признаки, параметры оценки, структура, компоненты, половые различия интеллектуальной деятельности личности.

M. Mishina

Moscow State Regional University

SPECIFICS OF A PERSON'S INTELLECTUAL ACTIVITY

Abstract. The paper analyses the specifics of a person's intellectual activity phenomenon, demonstrates the essentials of its nature, gives the evaluation criteria, determines its structure and analyses the interdependence of the structural components. The theoretical model of intellectual activity of an individual is described. The model includes the following components of a person's intellectual activity: cognitive, motivational, emotional, regulatory, and efficacious components. This model helps disclose the specific character of its components interconnection. The author reveals the dynamics of parameters of the intellectual activity structural components through the gender differences context.

Key words: essentials of nature, evaluation criteria, structure, components, gender differences of a person's intellectual activity.

Современные научные исследования показывают связь между современной образовательной парадигмой и национальной конкурентоспособностью будущих специалистов. В связи с этим актуальной становится проблема исследования проявления и развития феномена интеллектуальной деятельности личности в студенческой среде. Психология в контексте данной проблемы позволяет системно выявить совокупность детерминант и средств, обеспечивающих продуктивное развитие исследуемого феномена.

Изучение интеллектуальной деятельности личности связано с многоаспектностью идей и методологических подходов, заложенных в работах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Д.Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, Э.А. Голубевой, В.Н. Дружинина, С.А. Изюмовой, Р. Кеттела, А.И. Крупнова, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, Б.Ф. Ломова, В.М. Мясищева, В.П. Озерова, В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.Ф. Спиридонова, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова и др. Взаимосвязь экономических и психологических факторов проявления феномена интеллекта отражена в трудах Л.Н. Абалкина, А.Л. Журавлева, Дж. Катона, Р. Линна, П. Сорокина, Д.В. Ушакова, В.А. Хащенко и др. Влияние различных факторов на интеллектуальную деятельность выявлены И.Н. Андреевой, О.А. Гулевич, Н.М. Саревой, Т.А. Сысоевой и др.

Цель исследования — разработать концепцию, отражающую совокупность теоретико-методологических, эмпирических, прикладных и экспериментальных положений о проявлении феномена интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде.

В процессе разработки концепции проявления интеллектуальной деятельности личности мы опирались на следующие принципы: принцип системности, способствующий определению компонентного состава структуры и функций изучаемого феномена (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, В.А. Барабанщиков, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Д. Шадриков и др.); принцип развития, определяющий степень интеграции показателей компонентов структуры интеллектуальной деятельности личности в зависимости от уровней и этапов развития (В.Г. Асеев, П.П. Блонский, Д. Брунер, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В. Келер, Э. Клапаред, А.А. Митькин, Г. Спенсер, С. Холл, В. Штерн и др.); принцип саморазвития, раскрывающий значимость интеллектуальной деятельности для собственного развития личности (В.С. Агапов, Л.И. Анцыферова, А.В. Быков, О.А. Конопкин, А.А. Митькин, В.И. Моросанова, В.И. Панов, Т.И. Шульга и др.); принцип детерминизма, позволяющий выявить систему детерминант продуктивного развития интеллектуальной деятельности личности (В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, М.Г. Ярошевский и др.); принцип единства сознания, личности и деятельности, устанавливающий динамику качественных изменений показателей компонентов ее структуры и их соотношение с личностными качествами (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); принцип субъекта, предполагающий рассмотрение человека как активной, целостной, автономной и инициативной личности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский,

В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); принцип всеобщей связи, исследующий проявление изучаемого феномена во взаимосвязи с другими психологическими качествами личности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский и др.); принцип оптимизации, выделяющий важные условия и систему факторов, обеспечивающих продуктивное развитие интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде (А.Н. Андреев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и др.).

Исследование выполнено на основе реализации интегративного подхода, включающего в себя синтез аспектов следующих подходов: системного (Л. Бергаланфи, В.А. Ганзен, А.В. Карпов и др.), междисциплинарного (А.Л. Журавлев, Б.М. Кедров, В.Н. Панферов, В.Г. Крысько, А.В. Иващенко и др.), целостно-функционального (А.Н. Крупнов, С.И. Кудинов и др.), деятельностного (В.А. Брушлинский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Р. Лурья, Д.Б. Эльконин и др.), субъектного (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков и др.) и типологического (К.А. Абульханова, А.Ф. Лазурский, К.Г. Юнг, А.В. Юревич и др.).

Методы исследования: типологизация, классификация, систематизация, научно-категориальный анализ, психологическое моделирование, контент-анализ, беседа, формирующий эксперимент. Применялись методики диагностики структуры интеллекта (Р. Амтхауэр в адаптации Э.Ф. Замбацянвичене), эмоционального интеллекта (Н. Холл), личностной (Е.Е. Туник) и социальной креативности (Дж. Гилфорд и М. Салливан в адаптации Е.С. Михайловой), самооценки твор-

ческого потенциала, опросник 16-PF Р. Кеттела и тесты: «Сила интуиции» (Е.П. Ильин); «Индивидуальный стиль когнитивного поведения» (О.Н. Манолова), «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Жизненное предназначение» (О.И. Мотков). В работе были использованы методы статистической обработки и анализа эмпирических данных (t-критерий Стьюдента, факторный и дисперсионный анализ, сравнение групп по методу Г. Шеффе и методу Тьюке). Обработка данных проводилась на основе пакета программ MS Excel, SPSS 14.0.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие 748 человек (145 мужчин и 603 женщины в возрасте от 18 до 53 лет) – представители российского студенчества, обучающиеся на гуманитарных факультетах по очной и очно-заочной формам в Российском государственном гуманитарном университете в г. Москве и в подмосковных филиалах (Балашиха, Домодедово, Дмитров, Павловский Посад, Железнодорожный, Фрязино, Воскресенск, Кашира); в Московском государственном областном университете; в Столичной финансово-гуманитарной академии (г. Москва), из них 713 человек – при проведении формирующего эксперимента продуктивности интеллектуальной деятельности в разновозрастной студенческой среде.

В процессе исследования феномена интеллектуальной деятельности личности были определены его существенные признаки:

– *целостность* (характеризуется взаимосвязью внутренне противоречивых подвижных и динамически развивающихся компонентов –

мотивационного, эмоционального, когнитивного, регулятивного и результативного; в интеллектуальную деятельность личности входит субъект и его предмет);

– *предметность* (отражает и обобщает межпредметные связи и отношения, порождает полифункциональность; задачу как определение объективного содержания интеллектуальной деятельности; движение, перенос и интенцию интеллектуального действия; интеллектуальные операции – понимание, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, различение и сопоставление понятий, конструирование, ассоциирование, аналогии, аргументирование, установление связей, выяснение значений и смыслов, индукцию, дедукцию, доказательство и интерпретацию; средства достижения результата и наличие интеллектуального продукта);

– *осознанность* (корректирует содержание интеллектуальной деятельности и приводит его в соответствие с внешним миром; обеспечивает переход от знака к сознанию, от субъективного к объективному; направляет интеллектуальные действия на познание и преобразование себя, других, окружающего мира и информации, связанные с проявлением интеллектуальной активности и напряженности при решении теоретических и практических задач; дает интерпретацию причинно-следственных связей между явлениями и распознавание изменения логики проблемной ситуации);

– *принадлежность субъекту* (отражает ценностно-смысловую самоорганизацию действий и осознанную саморегуляцию; умение оперировать субъективным запасом знаний; про-

ницательность; овладение интеллектуальными действиями, ведущими к достижению цели);

– *смыслообразование, целеобразование, рефлексивность* (определяет и регулирует цель; организует процесс, направленный на результат; отражает склонность к самоанализу, осмыслению, переосмыслению отношений с окружающим миром; способствует прогнозированию и достижению цели вырабатывает опыт применения интеллектуальных операций);

– *интеллектуальная активность* (интегрирует общие способности и мотивацию личности; выражается в интересе, любознательности, достижении успешности; проявляется в организации интеллектуальной деятельности личности, которая реализуется при переходе к каждой последующей стадии на основе сохранения предыдущей и преобразования в новую стадию развития);

– *творчество* (позволяет реализовать творческий потенциал и отражает готовность идти на риск в условиях проблемной ситуации, вследствие чего реализуется креативность как черта личности; наличие элементов творчества в интеллектуальной деятельности; проявляется в соединении гибкости мышления с интересом субъекта, что порождает оригинальность);

– *применение знаний* (прием, переработка и генерация новой информации в виде решения интеллектуальной задачи, направленной на продуктивный результат).

Проведенное исследование позволило дать авторское определение интеллектуальной деятельности личности, основными характеристиками которой являются сущностные при-

знаки, отражающие ее *содержательную* (целостность, предметность, осознанность, принадлежность субъекту, смыслообразование, целеобразование, рефлексивность, интеллектуальная активность, творчество, применение знаний) и *процессуальную* (поэтапность, динамичность, регулятивность, продуктивность) стороны, а также проявление показателей структурных компонентов изучаемого феномена.

Структура интеллектуальной деятельности личности может быть однородной и неоднородной при различных уровневых значениях отдельных параметров. Ее условно можно разделить на «односторонние» компоненты, основанные на отдельных ее качествах, и «комплексные», включающие в себя несколько компонентов [1; 2; 7].

Компоненты психологической структуры интеллектуальной деятельности личности по мере ее развития становятся более интегрированными. Изучение компонентов психологической структуры интеллектуальной деятельности личности как системного образования, определяет широкое пространство возможностей для их дальнейшего изучения [4; 5; 6].

Структурирование ведущих систематизирующих компонентов происходит на ином уровне организации интеллектуальной деятельности личности в зависимости от их роли и индивидуальных вариантов выраженности.

В интеллектуальной деятельности личности большая роль отводится довольно сложным процессам внутреннего характера, которые способны изменить ее внутреннюю структуру.

Определение структурного содержания интеллектуальной деятельности личности на основе научных по-

ложений А.И. Крупнова понимается «как сложное системное, многопризнаковое образование, включающее в себя компоненты или подсистемы, что предполагает учет по возможности более полного набора признаков и характеристик, составляющих их внутреннюю природу» [3].

В процессе исследования нами была разработана теоретическая модель интеллектуальной деятельности личности, состоящая из *когнитивного, мотивационного, эмоционального, регулятивного и результативного компонентов*, включающая меж- и внутрикомпонентные связи, определяющие степень их интегрированности, содержание структурной организации, уровни и типологию изучаемого феномена. Совокупность социально-психологических механизмов и функций отражается во включенности в процесс, связи с другими субъектными феноменами; проявляется в интеллектуальной активности, адаптации, сознательном управлении компонентным составом при разрешении внутренних противоречий в процессе смысло- и целеобразования, абстрактного и конкретного познания, а также преобразования реальной действительности.

Выделены параметры оценки (предмет, мотив, задача, позиция, средства и результат) показателей, отражающих дифференциацию уровней (низкого, среднего, высокого) развития интеллектуальной деятельности личности.

Выявлены половые различия в динамике показателей проявления структурных компонентов интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде:

– мужчины полнезависимы; их характеризует высокий уровень теоре-

тических способностей (когнитивный компонент); для них более значимы ценности общения, принятия других и альтруистические ценности (мотивационный компонент); более высокий уровень экспрессивности (эмоциональный компонент); конкретная концептуализация, самодостаточность и самоконтроль (регулятивный компонент); значимо выше успешность выполнения тестовых заданий (результативный компонент);

– женщины полезависимы; их характеризует высокий уровень показателя «практический план способностей» (когнитивный компонент); они ориентированы на этические и индивидуалистические ценности, у них более выражены внешний локус контроля и альтруистические ценности (мотивационный компонент); они имеют более высокий уровень развития чувствительности, эмоциональной осведомленности, экспрессивности и доминирования эмоций (эмоциональный компонент); выраженный показатель социальной желательности (регулятивный компонент) и более низкий показатель успешности выполнения тестовых заданий (результативный компонент).

Результаты корреляционного анализа ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$) по уровням показателей выделенных компонентов всей выборки ($n=748$) показали, что высокий уровень развития имеют следующие показатели когнитивного компонента: исключение понятий, аналогии, пространственное воображение и практический план способностей; низкий соответствует таким его показателям, как интуитивный подход к решению проблемы и обобщение.

Сравнительный анализ показателей когнитивного компонента у муж-

чин ($n=145$) и женщин ($n=603$) выявил у мужчин высокий уровень развития следующих показателей: аналогии, числовые ряды, теоретический план способностей, любознательность, сложность, полнезависимость и низкий уровень развития показателя широкий диапазон эквивалентности. У женщин определен высокий уровень развития таких показателей, как дополнение предложений, практический план способностей, творческий потенциал, воображение, и низкий уровень развития показателя пространственное воображение.

Высокий уровень развития имеют следующие показатели мотивационного компонента: цели в жизни, смысловая наполненность жизни, локус контроля «Я» и ценности дела. Показатель конкретные ценности имеет высокий уровень развития у мужчин, а показатель ценности принятия других людей – у женщин. Вместе с тем, у мужчин – низкий уровень развития показателя конформистские ценности, а у женщин – показателя вера в осуществимость жизненных предназначений.

По всей выборке обнаружен высокий уровень развития таких показателей эмоционального компонента, как чувствительность и экспрессивность. В мужской выборке – высокий уровень развития показателей экспрессивность и эмоциональная стабильность, в женской – эмоциональная осведомленность и чувствительность. По эмоциональному компоненту выявлен низкий уровень развития показателя эмпатия у мужчин и показателя управление своими эмоциями у женщин.

Высокий уровень развития показателей конкретная концептуализация, напряженность и низкий уровень раз-

вития показателя неуверенность выявлены по регулятивному компоненту по всей выборке. Показатели ригидность познавательного контроля и социальная желательность имеют высокий уровень развития у мужчин, а показатели толерантность к нереалистическому опыту и абстрактная концептуализация – у женщин. Низкий уровень развития показателя смелость обнаружен в мужской и женской выборках.

Результативный компонент интеллектуальной деятельности личности всей выборки характеризуется высоким уровнем развития показателя успешность выполнения всех тестовых заданий у 12,2%, средним – у 54,1% и низким – у 23,7% респондентов.

Выделены типы интеллектуальной деятельности личности, установленные на основе методов математической статистики и выявления различий ее структурной организации: *операциональный, аксиологический, экстравертированный, эмоциональный, гармоничный, конкретный, абстрактный, интеллектуально-выносливый и генерирующий*, – дающие целостное представление о доминировании соотношения определенных показателей компонентов ее структуры. У операционального, аксиологического и генерирующего типов преобладает высокий уровень развития изучаемого феномена.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапов В.С. Изучение профессионального Я личности в когнитивной психологии // Акмеология. – 2011. – № 3. – С. 71–78.
2. Агапов В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна // Акмеология. – 2012. – № 1. – С. 133–143.
3. Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. – М. – 2007. – 131 с.
4. Мишина М.М. Атрибуты интеллектуальной деятельности личности // Акмеология. – 2013. – Специальный выпуск. – С. 103–107.
5. Мишина М.М. Возрастные особенности интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. – № 4. – С. 15–19.
6. Мишина М.М. Структура познавательных способностей школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2007. – № 1. – С. 21–28.
7. Мишина М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде): монография. – М., 2013. – 410 с.

УДК 159.9:61

Пэрриш Д.*лицензированный клинический психолог (Нью-Джерси, США)*

ВЗГЛЯД НА ТРЕВОГУ И ДЕПРЕССИЮ С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГА-ПСИХОТЕРАПЕВТА

Аннотация. Статья посвящена особому взгляду на тревогу и депрессию как наиболее распространенному психическому расстройству человека современного общества. Постоянное ощущение страха у человека и его поведение, основанное на страхе, приводит к образу жизни, который порождает безнадежность, отчаяние и обреченность. В представлении и сознании человека жизнь воспринимается как сплошное разочарование, а совладание со стрессом – это единственное, что остается в жизни. Кратковременность позитивных моментов, таких как духовные стремления, различные поездки, зарабатывание большего количества денег и приобретение материальных благ, достижение поставленных целей, ощущение влюбленности или другие способы перемены настроения лишь закрепляют тоску по счастью и формируют идею о том, что не надо ожидать от жизни счастья, удовлетворения или самореализации. Этим пользуются многие коммерческие компании, которые используют общую тоску по счастью, удовлетворенности и самореализации, чтобы продать свою продукцию.

Ключевые слова: депрессия, тревога, расстройство, самореализация, симптом.

D. Parrish*a licensed clinical psychologist, New Jersey, United States*

LOOK AT THE ANXIETY AND DEPRESSION FROM THE POSITION OF THE PSYCHOLOGIST-PSYCHOTHERAPIST

Abstract. The article is devoted to a particular view of anxiety and depression, the most common mental disorder of modern society. Constant feeling of fear among the people and its behavior based on fear, leads to a way of life that gives rise to hopelessness, despair and hopelessness. In the view of human life and consciousness seems to be a disappointment, and their coping with stress-it's the only thing left in life. The short duration of positive points, such as spiritual quest, travel arrangements, making more money and acquiring material goods, to achieve its objectives, the feeling of love or other changes in mood, only reinforce the longing for happiness and form the idea of what not to expect from a life of happiness, satisfaction or fulfillment. These are used by many commercial companies that use a common yearning for happiness, satisfaction, and fulfillment in order to sell their products.

Key words: depression, anxiety, disorder, self-realization, symptom.

Согласно критериям, изложенным в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим

© Пэрриш Д., 2014.

расстройствам (DSM-IV), на основе статистических данных о заболеваемости и диагностированных случаях тревоги и депрессии можно с уверен-

ностью сказать, что эти два психических расстройства являются наиболее распространенными заболеваниями в современном мире. Но и эта статистика не отражает реальную ситуацию, так как многие, если не большинство людей, которые страдают от этих заболеваний, никогда не были диагностированы клинически. Одним из наиболее распространенных способов преодоления тревоги и депрессии является самолечение. Подавление этих заболеваний на уровне симптомов на фоне отрицания серьезности самой проблемы, становится типичным для подавляющего большинства людей. Использование лекарств, рекомендованных врачами, а также употребление алкоголя и нелегальных наркотиков для снятия тревоги и депрессии стало настолько распространенным явлением, что когда мы видим нечто подобное по телевизору или в кино, то воспринимаем такое поведение как социально приемлемое.

Но даже чрезвычайно заниженная официальная статистика Национального института психического здоровья США подтверждает, что психические расстройства являются ведущей причиной инвалидности в США и Канаде. На основании нашего собственного опыта и анализа публикаций в этой области можно утверждать, что подобная ситуация характерна для большинства стран. Для того, чтобы лучше осознать характер проблемы, мы будем называть тревогу и все ее проявления «страхом». Хотя речь здесь идет об особой форме страха, тем не менее это именно страх.

Депрессия – это состояние, которое обычно включает в себя чувство безнадежности, проявляющееся

в чрезмерном поведении, например: переедании или недоедании, бессоннице или постоянной сонливости, отсутствии интереса к жизни и, как результат, желание избежать страданий, что может привести к суицидальным мыслям или действиям. На основании тридцатилетнего опыта лечения тревоги и депрессии я могу утверждать, что эти два состояния обычно сопутствуют друг другу.

Постоянное ощущение страха и поведение, которое основано на страхе, приводит к такому образу жизни, который порождает безнадежность, отчаяние и обреченность. Жизнь представляется человеку сплошным разочарованием, а совладание со стрессом кажется единственным, что остается в жизни. Кратковременность позитивных моментов, таких как духовные стремления, различные поездки, зарабатывание большего количества денег и приобретение материальных благ, достижение поставленных целей, ощущение влюбленности или другие способы перемены настроения лишь закрепляют тоску по счастью и формируют идею о том, что не надо ожидать от жизни счастья, удовлетворения или самореализации. Этим пользуются многие коммерческие компании, которые используют общую тоску по счастью, удовлетворенности и самореализации, чтобы продать свою продукцию. Например, «Кока-кола» – один из самых популярных безалкогольных напитков – использует лозунг: «Кока – открытое счастье».

Разработка эффективного подхода в работе с источником тревоги и депрессии. Мы хотим предложить иной подход к преодолению этих состояний, практическое применение которого доказало, что он открывает

путь к исцелению тех, кто готов принять его.

Этот подход включает в себя осознание **значимости нашего особого отношения к жизни**. У каждого человека существует свое отношение к жизни, порождающее индивидуальные психологические состояния, но обычно содержание общего отношения человека к жизни и ее отдельным составляющим остается до конца не осмысленным.

Предлагаемый подход включает в себя новую парадигму, которая представляет сплав философии, психологии, духовных учений и науки о функциях мозга. Это направление развивалось на протяжении нескольких десятилетий и продолжает развиваться до сих пор. Все больше специалистов из разных областей науки взаимодействуют, обмениваются идеями, развивают новый язык понятий и открывают дополнительные возможности для решения проблемы преодоления дисфункциональных состояний, являющихся источником человеческих страданий и угрожающих будущему человечества. Нужно отметить, что этому сотрудничеству также содействовало развитие Интернета, который предоставил неограниченные возможности для обмена информацией. Сегодня средний человек имеет доступ почти ко всем учениям и идеям, необходимым для понимания сознания и поведения.

В своей работе мы использовали информацию множества источников из различных стран мира.

Необходимое условие. Общеизвестно, что опыт рождения является травмирующим для человека. Выталкивание плода из безопасной и ком-

фортной матки в небезопасную для него среду становится сильным шоком. Несмотря на это, поддержка и защита, которую обеспечивают родители и другие люди, присматривающими за ребенком, приводит к тому, что в большинстве случаев он адаптируется к жизни в новой среде обитания.

При этом незамеченным остается состояние страха, которое автоматически возникает у ребенка как реакция на воздействие окружающего мира. Это состояние страха, *страха опыта жизни*, не проявляется в постоянном выражении эмоций страха, а скорее является *тем, что формирует наше восприятие и поведение* и влияет на развитие наших отношений с другими и нашу вовлеченность в жизнь. Постепенно у людей развивается структура характера, которая отражает жизненный опыт, часто сопровождаемый опасными утверждениями, типа «жизнь полна угроз, и ей нельзя доверять». Это приводит к заключению, что мы, по большому счету, не способны управлять своей жизнью. На протяжении всего периода нашего развития: сначала от младенчества до раннего детства, затем от детства к юности и от юности к взрослой жизни, контекст страха и неудачные попытки контролировать, избегать, управлять и скрыть его, приводят нас к еще более глубокой безнадежности.

Для тех, кто кажется успешным в жизни, этот страх часто проявляется как малозаметный фон тревожности, который может время от времени переходить в прямую агрессию, если обстоятельства слишком травматичны для человека. Это состояние обычно называют приступами или атаками тревоги. Но здесь мы имеем дело не с

естественным страхом, который мы испытываем перед реальной угрозой, например, перед мчащимся на нас автобусом, когда мы бездумноходим с тротуара. Это невротический страх. Это *страх жизни в целом*, выражающийся периодически в интенсивных пиковых «выбросах». Даже в состоянии спокойствия, люди часто отмечают, что испытывают едва уловимый фон тревоги, беспокойства и опасения.

Если состояние страха рассматривать целостно, во всех его проявлениях, то становятся понятными многие аспекты человеческого поведения. Становится понятным широкое распространение патологической депрессии и тревоги.

Ключ к решению. В данной статье будет представлен и рассмотрен простой алгоритм, применение которого может стать ключом к устранению основной причины невротического поведения человека – состояния страха. Того, что формирует наше восприятие и соответствующее поведение. Прежде чем дать описание этого алгоритма с выделением последовательности его шагов, целесообразно обратить внимание на нашу склонность ожидать, что решение серьезной проблемы должно быть сложным, особенно когда речь идет о чем-то всеобъемлющем и комплексном, таком, как все формы невротических мыслей, эмоций и поведения. Но давайте не будем забывать, что часто в решении проблем мирового уровня ключом оказывалось неправильное восприятие или игнорирование, на первый взгляд, слишком простого или незначительного фактора. Например, в древнем мире существовало предположение, что Земля плоская. Людям это казалось очевид-

ным, поскольку в то время не принимался во внимание тот факт, что Земля огромна, поэтому людям, стоящим на ее поверхности, невозможно заметить сферичность нашей планеты.

Самое раннее осознание того, что Земля не является плоской, скорее всего, появилось среди народов, занимающихся мореплаванием. Они наблюдали, как лодки исчезают за линией горизонта, когда отдаляются от земли, и снова появляются при возвращении. По мере того, как ранее отдаленные человеческие сообщества постепенно узнавали друг друга, обменивались знаниями и пониманием явлений природы, многие первоначальные убеждения о мире стали неизбежно меняться. Вполне возможно, что одним из первых причин отказа от старого убеждения (земля является плоской) стало признание того, что земля *не является* плоской. Это произошло благодаря столкновению первоначальной точки зрения с очевидной реальностью практического опыта и другой точки зрения. Несмотря ни на что, предположение, что Земля плоская, сохранялось повсеместно, начиная примерно с 400 г. до нашей эры и вплоть до XVII в. нашей эры в Китае. Данная точка зрения была изменена благодаря реальным фактам, которые определили и, в конце концов, изменили неправильное восприятие формы Земли.

Большинство людей придерживается мнения о том, что *наше восприятие и мысли отражают подлинную картину реальности*, и что *мы «производим» наши мысли*. Однако большая часть людей не имеет объективного представления о реальностях своего существования (является невежественной). Люди так озабочены выживанием, что

им никогда не приходит в голову, что они могут чего-то не знать. Слово «невежественны» в данном случае не несет осуждения, оно обозначает, что люди просто игнорируют реальности их существования.

При тщательном изучении можно доказать, что наше восприятие и мысли являются лишь *интерпретацией* того, что на самом деле мы воспринимаем через органы чувств и что эта интерпретация определена нашим прошлым опытом и прошла через призму страха, который возник в момент нашего вхождения в сферу человеческой жизни при рождении.

Как признание факта, что Земля не является плоской, стало очевидным, когда произошел коренной пересмотр существующей ранее точки зрения, так и признание субъективности нашего существования происходит, если мы начинаем смотреть на жизнь с другой точки зрения, практически «сдвигая» ее на новые позиции. Исходным моментом становится поиск неточностей нашего восприятия.

В тот момент, когда наше осознание себя переключится с состояния страха и субъективного представления о своем внутреннем мире *на взгляд из фактического источника нашего восприятия*, тогда основанные на страхе интерпретации и реакции на жизнь станут для нас очевидными.

Эти изменения предоставляют нам возможность перенастройки нашего отношения к жизни таким образом, что интерпретации наших представлений о себе и реакции на них станут соответствовать реальному положению вещей. Если воспользоваться этой возможностью и начать обращать внимание на наш реальный опыт (в отличие

от упрощенной интерпретации происходящих событий), начнет происходить глубокая трансформация. Станет очевидным, что именно основанные на страхе восприятие, интерпретации, мысли и действия являются источником нашего негативного жизненного опыта, результатом которого становится деструктивное, поведение и чувство бесполезности. В результате то, что раньше считалось нормативным отношением к жизни, будет представляться неразумным.

Результаты подобных трансформаций применительно к человечеству в целом могут стать весьма существенными; поскольку цена человеческой жизни и реального жизненного опыта неизмерима. Характерное для человека состояние, основанное на допущении, что нужно бояться жизни как таковой, становится очевидным и явно неразумным, если смотреть на себя с позиции, свободной от этого допущения.

Если не прервать этот повторяющийся сценарий, то он самовоспроизводится и продолжает проявляться в межличностных конфликтах, на одном уровне, и в войнах на другом.

Даже начальный опыт такой работы может помочь человеку освободиться от страха, дать представление о реальности жизни, но если работа по развитию *способности последовательно, сознательно осуществлять взгляд на себя из фактического источника нашего восприятия* на весь опыт жизни не будет завершена, привычка к «реактивному восприятию жизни» будет возвращаться. Для этого нужно время и постоянная работа над собой.

Работа предстоит трудная и успех ее маловероятен без помощи «гида», который будет обеспечивать поддержж-

ку и указывать нужное направление, когда прежние способы восприятия будут брать верх.

При использовании вышеописанного подхода в преодолении состояний тревоги (страха) и депрессии (чувство беспомощности и безнадежности) необходимо сделать первый шаг, который заключается в направлении вашего внимания к источнику восприятия. Мы будем называть это «взгляд внутрь». Этот шаг сам по себе не обязательно приводит к заметным изменениям, однако если человек начинает постоянно работать над собой, то для него становится очевидным, что в нашем отношении к жизни доминируют субъективные интерпретации и реакции. Это осознание предоставляет человеку возможность уделить внимание мыслеформам и эмоциональным состояниям и отличить реальный опыт жизни от того, что представляется нам. Зарождается свобода от реактивного поведения и дисфункций, конфликтов и чувства пустоты, которое раньше было нашим обычным состоянием.

Использование данного подхода людьми, которые хотят эффективно заняться лечением тревоги и депрессии, начинается с овладения «взглядом внутрь» и выполнения последующей работы под руководством тех, кто сам прошел через этот процесс и уже живет в согласии с собой. Наиболее важным аспектом этого процесса является уверенность в себе.

Этот подход не является стандартным или традиционным способом психотерапии. Мы начали использовать его после многих лет безуспешных попыток применения ограниченных и стандартных способов помощи людям в лечении их от тревоги и де-

прессии, а также собственного успешного опыта.

Конкретные примеры применения данного подхода. Понятно, что после знакомства с предлагаемым подходом, у человека, которого интересует собственный потенциал развития, возникнет вопрос: как именно эта работа будет выглядеть на практике? Во-первых, очень важно осознавать, что данная методика работает исходя из совершенно новой парадигмы: парадигмы, в которой каждый человек признается целостным, завершенным и связанным с реальной жизнью. Человек является выражением «жизненной целостности», а не только отдельной личностью в мире таких же отдельных личностей, где жизнь представляется как угроза выживанию.

Терапевтическая работа воспринимается людьми, по большей части, как использование теоретических моделей, связанных с личностным изменением, и во многих случаях зависят от успешности работы терапевта на сессиях или встречах. Применение нашего подхода базируется на понимании того, что в сессии участвуют два человека, одновременно «проживающих» свои жизни. И хотя один из этих людей берет на себя роль учителя и ведущего, эта роль не является доминирующей ни в каком из ее проявлений. Роли и отношения между двумя людьми, участвующими в такой работе, являются реализацией соглашения, которое они приняли для того, чтобы легче достичь намеченных результатов. Человек, выступающий в роли учителя, работающий с информацией и осуществляющий руководство, представляется в этой паре как истинный «другой», имеющий свои недостатки, и как и обычный человек,

совершающий ошибки. При этом он полностью и открыто делится своим жизненным опытом с клиентом.

Конкретная работа происходит в форме беседы. Разговор начинается, когда человек обращается к терапевту за помощью в решении конкретной проблемы. Хотя основное внимание уделяется заявленной проблеме, учитель (или ведущий) начинает помогать ищущему (клиенту) в исследовании явлений его опыта и постепенно вводит его в процесс самоисследования. Клиент, как правило, говорит о том, что связано с его прошлым опытом, состоянием его чувств и мыслительных процессов. Когда это происходит, ведущий обращает внимание клиента на то, что он смотрит на свой опыт и рассматривает себя с позиции, называемой «Я». Ведущий обращает внимание клиента также на мысли, которыми он делится: на самом деле мысли просто возникают в нашем сознании и потом принимаются за «наши мысли», как будто они были созданы нами. Эти особенности нашего мышления становятся очевидными по мере того, как ищущий (клиент) учится направлять на это свое внимание – «смотреть внутрь себя».

На этой начальной стадии работы клиенту предлагается сфокусировать свое внимание на свой внутренний мир и увидеть (осознать) тот источник восприятия, который никогда не меняется и на который не оказывают влияние никакие жизненные ситуации. Ведущий предлагает просто рассматривать это видение себя как то, кем клиент является на самом деле. Затем предлагается, чтобы клиент повторял это простое действие «взгляда внутрь» всякий раз, когда ему предоставляется возможность это сделать.

Во время разговора осуществляется процесс «взгляда внутрь» и ведущий сообщает клиенту, что остаточные, основанные на страхе реактивные мысли и чувства, будут продолжаться у него в течение всего переходного периода, когда структура личности перестраивается на существование без страха. Этот период является критичным и может быть трудным, так как клиент может испытывать новые ощущения, в числе которых повышение интенсивности жизни. Он может терять ориентацию в продвижении вперед и сталкиваться с сомнениями. Соответствующая поддержка и помощь ведущего во время этого периода является очень важной для обеспечения продвижения клиента в этом процессе. Без такой поддержки личностные изменения могут растянуться, поскольку внимание клиента все еще рассеяно, и он не может полностью использовать свою способность управлять им.

По мере того, как клиент постепенно принимает свою истинную сущность (что само по себе уже является осознанием) и осознает, что работа его разума основана на страхе, происходит «сдвиг» в работе. Клиент начинает понимать, что эффективное существование напрямую связано с постоянной фокусировкой внимания на появляющихся реактивных состояниях, чувствах и мыслеформах. *Когда клиент начинает замечать другие возможные способы бытия и собственных действий (а это является следствием фокусирования внимания на том, что на самом деле происходит в жизни), в отличие от предыдущих, основанных на страхе интерпретаций, происходит прогресс в достижении намеченных результатов. Это приводит к умень-*

шению расстройств, улучшению отношений, повышению эффективности в профессиональной жизни клиента, и общему улучшению качества жизни.

Уменьшение страха и тревоги, возросшее чувство уверенности начинают мотивировать и воодушевлять клиента к признанию важности «взгляда внутрь» и фокусирования внимания на всей совокупности жизненного опыта, используя их в качестве ключа к достижению целостного и завершенного, истинного и естественного существования, которое появляется у него. Со временем клиент сможет достигнуть стабильного естественного состояния жизнедеятельности и подлинных отношений с жизнью.

Это очень краткое описание применения нашего подхода основано только на личном опыте. Существуют другие модели, основанные на тех же принципах и той же парадигме, но использующие несколько иные алгоритмы. Например, подход к работе с биполярными клиентами (человек, эмоции которого меняются ежесекундно), разработанный Томом Вуттоном – «Биполярное преимущество» (Bi Polar Advantage). Этот подход включает в себя создание контекста, в котором симптомы этого состояния рассматриваются как преимущество и клиент учится эффективно жить и управлять своими внутренними переживаниями.

Главным результатом нашего подхода является конструирование такой работы с клиентом, которая позволит ему использовать опыт познания себя и жизни, что естественно приведет к снижению и исчезновению состояния хронической тревоги и депрессии, в котором существует большая часть человечества.

В последнем интервью один из уважаемых учителей, который начал свою карьеру как физик-атомщик, а позднее открыл школу по систематическому изучению человеческой личности как объекта сознания, сказал фразу, точно отражающую сущность нашего подхода: «Наша разобщенность с тем, кем мы на самом деле являемся, и есть причина нашего психологического страдания».

Пример из практики. Сложный случай с Джеком, в работе с которым традиционные методы лечения не давали результатов. Джек пришел на прием ко мне со своей давней проблемой – приступами тревоги, депрессии и наркоманией. Этот 68-летний, почти что вышедший в отставку профессионал, сообщил, что он страдает от тяжелых изнурительных атак тревоги всю свою сознательную жизнь параллельно с периодами депрессии и зависимости от алкоголя и выписанных врачами лекарств. Джек сказал, что в течение многих лет он проходил лечение у многих психологов и психиатров, но это не дало никаких результатов. Он также сообщил, что, хотя ему удалось остановить свое пристрастие, благодаря группе анонимных алкоголиков (А.А.), и хотя он участвует в программе работы с зависимостью от лекарств, продолжает страдать от тревоги и депрессии.

На первом этапе нашей работы я познакомил Джека с идеей осознания собственного внимания и простого действия «взгляда внутрь». Джек был настроен скептически и настаивал на том, что он не понимает, как это будет работать. Однако он был открыт к сотрудничеству, пока я обучал его практике «взгляда внутрь». Я попросил его

продолжать данную работу всякий раз, когда он будет вспоминать о ней. Он согласился.

На следующей встрече Джек сообщил о нескольких приступах тревоги. Когда он рассказывал о своих ощущениях, я перебивал его и задавал уточняющие вопросы о том, какие конкретные мысли и чувства у него были во время этих атак, и просил его объяснить, что именно он имеет в виду, когда использует слово «я». Это дало возможность запустить процесс его «взгляда внутрь», взгляда на уникальное явление своего внутреннего мира и заметить, что его мысли появляются автоматически. При этом они являются не следствием восприятия, а, скорее, интерпретацией, которая, по большей части, совершенно не соответствует действительности. Каждый раз, когда мы встречались, я бросал вызов истории, которую он рассказывал и фокусировал его внимание на реальном опыте. Кроме того, я контролировал выполнение им метода «взгляда внутрь себя» и мотивировал на продолжение этих действий, убеждая в том, что ему не нужно понимать, как это работает или ожидать каких-либо конкретных изменений или особенно переживания.

В течение нескольких месяцев наших встреч я помог понять Джеку, как работает наш реактивный ум, какова роль прошлого опыта. Мы обсудили, как все это влияет на его представления о жизни, на формирование его личности в отличие от реального существования его в данный момент (ставший заметным благодаря действию «взгляда внутрь»). Джек нашел эти идеи интересными, но немного сложными. Я продолжал настаивать

на важности для него видеть то, на что я указывал, и не беспокоиться о понимании и запоминании концепций или идей, о которых мы говорили.

На протяжении четырех-пяти месяцев наших встреч Джек жаловался, что иногда он чувствовал себя хуже и у него появлялся сильный страх смерти. Я заверил его, что эти переживания нужно было ожидать, и предложил ему начать практиковать специальную технику. Сидеть тихо и неподвижно в тихом месте, по крайней мере, десять минут в день, постепенно увеличивая это время до пятнадцати-двадцати минут. Кроме того, я напоминал Джеку, что, когда он чувствует себя расстроенным или ощущает дискомфорт, нужно обращать внимание на конкретные аспекты этих состояний – физические ощущения, мысли, а затем перемещать свое внимание на дыхание.

В течение нескольких месяцев Джек постоянно использовать эти две практики, продолжая «смотреть внутрь себя» всякий раз, когда он вспоминал про это. Все это время он продолжал делиться со мной своими рассказами об испытанных им состояниях тревоги и депрессии, по мере того, как они проявлялись в жизненных ситуациях. В каждом случае я просил его отслеживать реактивные мысли и чувства, возникающие при негативном состоянии, и применять полученные знания о взаимосвязи между его «условной личностью» и тем, что происходило в «театре его ума».

После шести месяцев нашей работы Джек сообщил, что он начал замечать прогресс – он чувствовал, что стал меньше беспокоиться и что начинает понимать свое внутреннее состояние, когда испытывает состояние тревоги.

Он также сообщил, что, когда он осознает мысли, как просто мысли, а не как абсолютную правду о том, что происходит на самом деле, то он немедленно испытывает сдвиг внимания и уменьшение беспокойства.

Примерно через год работы Джек сообщил, что он чувствует интерес к жизни и не испытывает депрессии уже в течение нескольких месяцев. Он научился описывать все, что происходит в его жизни с точки зрения появляющихся чувств и мыслей, в отличие от своих интерпретаций и историй, которые он считал правдой в прошлом. Иногда Джек переживает незначительные периоды повышенной тревожности, однако он не воспринимает их в качестве приступов паники, и в большинстве случаев может справляться с ними, используя смещение внимания. Джек сказал, что теперь он получает настоящее наслаждение от практики, когда сидит тихо и неподвижно в тишине, обнаружив, что ему стали нравиться прогулки без разговоров. Сегодня Джек стал намного счастливее в жизни, он больше осознает и контролирует свою жизнь, отмечает улучшение в своих отношениях в жизни и в работе. Этот случай является типичным в моей практике.

Потенциал работы. До того, как я стал работать клиническим психологом, я завершил тридцати двух летнюю карьеру работы в системе государственной тюрьмы в Нью-Джерси. Первые двадцать лет этой карьеры я работал в тюрьме строгого режима, где содержатся самые опасные преступники, отбывающие пожизненное заключение или ожидающие приведение к исполнению смертного приговора. Этот опыт работы так сильно повлиял

на меня, что побудил меня посвятить себя получению ответа на вопрос, как можно объяснить дисфункциональное поведение людей. Я столкнулся с антиобщественным, жестоким и деструктивным поведением заключенных, в то время я наблюдал коррумпированное, садистское и невежественное поведение охранников и тюремных властей.

После двадцати лет работы я решил получить должность администратора тюрьмы для того, чтобы попытаться внедрить программы для эффективного изменения поведения заключенных. В это время я столкнулся с ригидностью системы и теми политическими силами, которые не были заинтересованы в изменениях. Я постепенно перемещался по карьерной лестнице и был назначен на должность начальника тюрьмы усиленного режима, где содержалось тысяча двести заключенных. В течение последних четырех лет моей карьеры я реализовал инновационную программу для заключенных, которые участвовали в интенсивном четырехдневном семинаре, дающем базовые знания о формировании личности, работе нашего реактивного ума, формирующемся на основе страха, о поведении, а также о возможности переживания состояния свободы как основы бытия для создания перспективного будущего. Я разрабатывал и внедрял эту программу в течение двух лет, и был поражен результатами преобразований, которые произошли с заключенными, участвовавшими в ней. Я получал письма и телефонные звонки от заключенных и их семей с сообщениями о серьезных изменениях личности заключенных, которые начали происходить и проявляться в отношениях и в жизни.

Несмотря на то, что наша программа показала, что все человеческие существа могут измениться достаточно серьезно, независимо от их происхождения и уровня развития, существующая система продолжает базироваться на наказании и возмездии, и, сама по себе, сопротивляется изменениям. Большинство сотрудников опеки и высшее руководство не оценили потенциала этой программы. Втайне они даже испытывали враждебность к ее развитию и признанию. В результате, когда я вышел в отставку, программу тут же прикрыли. Реформа тюремной системы представляет собой одну из самых сложных реалий американского общества. У нас более двух миллионов заключенных в Америке, число которых постоянно растет в результате заключения осужденных под стражу на более длительные сроки. Тюремная система стала самовоспроизводящейся индустрией, обеспечивающей прибыль для растущих частных тюрем, выкачивающих налоговые доллары из фондов, которые могли бы быть использованы для образовательных программ или программ по борьбе с бедностью. А наша программа могла бы помочь более гуманному и эффективному решению существующих проблем в этой и других областях.

Заключение. Представленный подход может показаться малопонятным или нереалистичным, а идея «взгляда внутрь» – даже мистической. Но наш опыт доказал, что эта методика может быть реализована любым человеком. Главное здесь – постоянная работа над собой и руководство со стороны терапевта. Тогда успешные результаты гарантированы. Открытие себя начинается с простого действия, когда вы направляете «луч вашего внимания» внутрь себя и видите тот «источник», которым в действительности являетесь вы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гасилина А.Н. Особенности коморбидности, тревожности и депрессии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2011. № 2. – С. 7–12.
2. Ефремова Д.Н. Влияние особенностей эмоциональных свойств личности зрелого возраста, имеющих различия в восприятии состояния здоровья, в реализации стратегий совладающего поведения. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2011. – № 2. – С. 47–49.
3. Селигман М. Обычные семьи, особые дети: пер. с англ. Изд. 2-е. – М., 2009. – 368 с.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37:37/07

Зуева Н.Л.

Вологодский государственный педагогический университет

РАЗВИТИЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ СРЕДИ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ ВОЛОГДСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. В статье автор описывает технологию вовлечения гражданского сообщества в проблему семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Названы основные направления в работе по развитию волонтерского движения (на примере Волгоградской области) и выявлен ряд проблем, с которыми сталкиваются волонтеры в современном обществе. Описываемая технология является дополнительным ресурсом для решения данной проблемы, который не требует специального государственного финансирования и основан на человеческих возможностях оказывать помощь ближнему.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская сеть, поддержка, замещающая семья.

N. Zueva

Vologda State Pedagogical University

VOLUNTEER MOVEMENT DEVELOPMENT AMONG FOSTER PARENTS IN VOLOGDA REGION

Abstract. In the article the author describes the technology of civil society involvement into solving the problem of finding families for children without parental care. The author names the main directions of work on developing the volunteer movement (on the example of Vologda region). The article reveals a number of problems the volunteers face in modern society. The described technology is an additional resource for solving this problem which does not require any additional government financing and is based on a person's abilities to help his fellow creatures.

Key words: volunteer, volunteer network, support, foster family.

Волонтерская деятельность становится все более популярной как среди людей зрелого возраста, так и среди молодого поколения. Она является эффективным способом проведения общественного досуга, способом получения новых знаний, социального опыта и т. д. [2]

© Зуева Н.Л., 2014.

По мнению исследователей, в регионах России (Москва, Санкт-Петербург, Самарская, Нижегородская области и т. д.) разработано, апробировано и внедрено значительное количество методик и технологий в области организации и управления добровольческой деятельностью. Обобщение опыта деятельности волонтеров показывает огромную пользу для общества результатов их деятельности. В настоящее время наиболее востребованной областью деятельности волонтеров является помощь в социальной сфере: профилактике социального сиротства, предупреждении асоциального поведения детей и подростков, поддержке замещающих семей.

По мнению исследователей, добровольческая деятельность – это одно из важнейших условий полноценного восстановления взаимодействия ребенка с окружающей социальной средой, установления доверительного отношения с социально успешными представителями общества [3].

Волонтерское, или добровольческое, движение имеет в России давние исторические корни. В основе волонтерского движения лежит принцип: хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому. Синонимом слова «волонтер» является слово «доброволец». Доброволец – физическое лицо, осуществляющее благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности) [1]. Добровольческая, волонтерская деятельность начинается с идеи помочь кому-либо и мысли, что на реализацию идеи недостаточно человеческих ресурсов.

В статье сделана попытка описать технологию вовлечения гражданско-

го сообщества в проблему семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей. В Вологодской области как субъекте Российской Федерации сложилась своя система управления развитием семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На современном этапе одной из важных задач считается вовлечение гражданского сообщества в формирование позитивного общественного мнения к семейному устройству ребенка-сироты. В этой связи на базе областного ресурсного центра БОУ ВО «Вологодский детский дом № 2» с 2008 г. создана и работает общественная организация – областная волонтерская служба поддержки замещающих семей, которая представляет дополнительный ресурс для реализации задач семейного устройства воспитанников детских домов области.

Для оказания своевременной помощи и поддержки замещающим семьям, а также для привлечения жителей Вологодской области к принятию в семьи граждан детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на базе БОУ ВО «Вологодский детский дом № 2» была организована региональная волонтерская служба поддержки замещающих семей Вологодской области. Создание региональной сети волонтерских групп, функционирующих как система профессиональной экстренной помощи семье, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, явилось одним из результатов реализации эксперимента, проводившегося на базе детского дома в течение пяти лет. Созданная региональная волонтерская сеть состоит из волонтерских групп поддержки замещающих семей

муниципальных районов области, которые группируются вокруг служб содействия устройству воспитанников в семьи граждан Вологодской области.

Волонтер региональной волонтерской службы поддержки замещающей семьи – это замещающий родитель, имеющий позитивный опыт воспитания приемных детей, который на добровольной основе оказывает помощь и поддержку членам замещающих семей в решении сложных вопросов. Опыт общения с замещающими родителями показывает, что достаточно часто им сложно обратиться за помощью к специалистам. Это можно объяснить страхом получения осуждения своих действий и методов воспитания, возникших проблем, неуверенностью в выборе методов воспитания со стороны специалистов служб содействия и образовательных учреждений. Замещающим семьям проще обратиться за советом и помощью к человеку, живущему неподалеку, имеющему опыт воспитания приемных детей, который намного больше знает из своего опыта, как достойно выйти из этих проблем. Волонтеры – это опытные помощники, готовые добровольно потратить свои силы и время на пользу конкретной замещающей семье, которой необходима поддержка.

В ходе исследования, направленного на эффективность оказания помощи волонтерами, выявлено, что работа региональной волонтерской службы поддержки замещающей семьи является важной и необходимой, так как волонтеры оказывают посильную помощь и поддержку семье с последующим всесторонним ее сопровождением. В процессе работы над конкретной проблемой не прерывается и общение обратившейся за помощью семьи со

специалистами службы. Семья должна чувствовать уверенность в том, что может обратиться за помощью и у нее есть выбор, к кому в данной ситуации обратиться и кто лучше окажет эту помощь.

В процессе деятельности волонтерской службы разработаны, апробированы и реализованы следующие направления работы специалистов служб с волонтерами:

- разработка листовок об организации волонтерского движения в районах области;

- организация рекламной кампании об организации волонтерского движения в районах области;

- организация встреч с представителями региональной волонтерской сети в закрепленных муниципальных районах;

- координация деятельности волонтерских отрядов в районах муниципальной сети по взаимодействию с замещающими семьями;

- привлечение членов региональной волонтерской сети к распространению рекламной продукции о деятельности службы содействия;

- привлечение членов региональной волонтерской сети к участию в школе кандидатов в замещающие родители, семинарах, совместных мероприятиях по проблемам детей-сирот, замещающих семей;

- организация круглых столов по проблемам замещающих семей;

- проведение с участием волонтеров мониторинга качества жизни ребенка в семье;

- проведение мониторингов по проблемам замещающих семей, разработка методических рекомендаций, привлечение волонтеров к их распространению;

– привлечение волонтеров к участию в подготовке публикаций в районных газетах;

– оказание содействия волонтерами в розыске биологических родителей детей, оставшихся без попечения родителей и поддержание контактов с кровными родственниками;

– распространение положительного опыта воспитания приемных детей замещающими родителями.

Принятие участия в мероприятиях (круглых столах, вечерах-встречах, слетах), организуемых участниками Региональной волонтерской сети, дает замещающим родителям возможность профессионального роста, общения в кругу единомышленников, обмена опытом, возможности обсудить ряд проблем. Очень важно неформальное общение, так как именно оно помогает преодолевать сложности в воспитании приемных детей, есть возможность поделиться своими проблемами не с официальными представителями государственных служб, а с коллегами, имеющими опыт. Для многих замещающих родителей воспитание детей является «основным местом работы», поэтому такие встречи – возможность самореализации себя как родителя. Задача специалистов служб содействия устройству воспитанников в семьи граждан – помочь в организации подобных встреч, координировать действия сторон, обеспечить соответствующим помещением и необходимыми ресурсами. Своевременно оказанная моральная поддержка и психолого-педагогическая помощь замещающих родителей друг другу работает на увеличение числа детей, переданных на воспитание в приемные семьи, уменьшение числа приемных детей, воз-

вращаемых из замещающих семей в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Проведенный анализ показал, что консультирование со специалистами, разбор трудных случаев и душевное общение позволяют замещающим родителям выходить из сложных жизненных ситуаций с наименьшими потерями. Замещающие родители при этом приобретают способность самостоятельно, профессионально и компетентно решать проблемы детей и всей семьи, желание повышать квалификацию и мастерство.

Региональная волонтерская служба поддержки замещающей семьи имеет перспективу участия в работе служб содействия устройству воспитанников в семьи граждан по следующим направлениям: оказание методической, нормативно-правовой и информационной помощи замещающим родителям; создание адаптивной среды для самореализации и самовыражения приемных родителей; организация и проведение социокультурных тематических мероприятий для замещающих родителей и их детей; привлечение общественности, руководителей органов местного самоуправления, учреждений и организаций района к проблемам замещающих семей. Реализация всех этих направлений работы существующими объединениями будет способствовать развитию института замещающей семьи, увеличению замещающих семей, что ведет к сокращению числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В то же время выявлен и ряд проблем в работе волонтеров:

1. Трудности организационного характера. Сложно собраться вместе

(дальнее расстояние, семейные дела и проблемы и т. д.).

2. Отсутствие электронной связи (Не у всех волонтеров есть компьютеры и возможность общения в интернете).

3. Существует проблема обучения волонтеров и замещающих родителей работе на компьютере в режиме онлайн и электронной почте.

4. Информационный «голод». Очень важна и необходима информационная кампания (распространение информации) о волонтерском движении. Замещающие семьи должны знать, к кому можно быстро обратиться в сложной ситуации.

5. Слабая поддержка волонтеров со стороны государственных служб. Необходима поддержка и самим волонтерам. Ничто так «не разваливает» волонтерские группы, как пренебрежение к ним и скептицизм в отношении их деятельности.

В Вологодской области службы содействия устройству воспитанников в семьи используют разнообразные способы поощрения: похвала, вручение грамоты Департамента образования, благодарственное письмо, личная благодарность от известного человека (представителя администрации города), представительство на конференции, выставке, публичное признание заслуг с привлечением прессы или ТВ, вручение при большом стечении народа материальных вознаграждений или памятных подарков.

Таким образом, результаты деятельности региональной волонтерской сети поддержки замещающей семьи Вологодской области заключаются в следующем:

1. Во всех районах Вологодской области созданы муниципальные сети

волонтерских групп, которые под руководством служб содействия сплотили под своим началом замещающие семьи закрепленной территории (23 района Вологодской области и 3 города, всего – 66 волонтеров).

2. В 10 районах Вологодской области, г. Вологда и г. Череповец созданы советы приемных матерей и Клубы выходного дня.

3. Созданы мобильные бригады, состоящие из волонтеров и специалистов служб содействия, оказывающие экстренную помощь замещающим семьям.

4. На базе ресурсного центра создан актив (группа замещающих родителей-волонтеров), который принимают участие в занятиях школы кандидатов в замещающие родители, в праздниках-акциях, проводимых учреждениями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

5. Организована активная работа со СМИ с целью искоренения негативного общественного мнения о замещающих семьях. Создаются рубрики в районных газетах, где освещаются все стороны жизни замещающих семей.

6. За 2009–2012 гг. волонтерами было привлечено 48 граждан к приему детей-сирот в семью.

7. Создан паспорт волонтерской сети г. Вологды.

Региональная волонтерская сеть помогает замещающим родителям Вологодской области объединиться и в ситуациях отдаленности населенного пункта от квалифицированных специалистов, оказывать друг другу необходимую помощь и поддержку в решении различных проблем и трудностей. Таким образом, это положительно влияет как на развитие детско-родительских взаимоотношений между

членами замещающих семей, так и на общую политику семейного устройства воспитанников детских домов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Закон Вологодской области от 28.12.2012 №2950-ОЗ (ред. от 06.05.2013) «О добровольческой деятельности в Вологодской области» // Красный Север. – 2013. – № 3.
2. Онищенко Е.В. Перспективы развития волонтерского движения России // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2011. № 2. – С. 183–187.
3. Решетников О.В., Решетникова О.Н. Работа добровольцев с детьми, находящимися в социальной эксклюзии. – М., 2009. – 240 с.

УДК 159.925

Розенова М.И.*Московский государственный областной университет***ПРОЕКТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАВИСТИ**

Аннотация. Настоящая статья посвящена психологическому ракурсу изучения зависти. В статье рассмотрены существующие в отечественной и зарубежной психологии определения и описания феномена зависти, перечислены разновидности и определена симптоматика этого чувства. Приводится феноменологический анализ проявлений проективной скрытой зависти: рассмотрены ее возможные варианты и составляющие. В работе приведен обобщенный перечень возможных психологических защит, которые маскируют присутствие зависти в человеке.

Ключевые слова: зависть, проекция, изучение, состояние, личностная, черта, свойство, проявления, феноменология, механизмы.

M. Rosenova*Moscow State Regional University***PROJECTIVE MECHANISMS OF ENVY**

Abstract. The article is devoted to the psychological aspect of studying envy. The present domestic and foreign definitions and descriptions of the phenomenon of envy are given. The author enumerates the types of envy and defines the symptoms of this feeling. Phenomenological analysis of envy manifestations is described: possible variants of envy and its components are analyzed. The article presents the summarized list of possible psychological defenses which mask envy in a person's character.

Key words: envy, projection, study, state, personal trait, characteristic, manifestations, phenomenology, mechanisms.

Интерес и изучение человеческих страстей имеет давнюю историю. Калейдоскоп эмоциональных проявлений человека столь разнообразен, что его можно сравнить со звездным небом над нашими головами.

В многообразии наиболее сильных человеческих чувств и переживаний особое место занимает зависть. Эта особенность определяется не только ее преобладающей негативностью на уровне восприятия, но и реальной социальной опасностью, которая под-

тверждена всем ходом человеческой истории.

В спектре самой зависти наиболее интересной с психологической точки зрения выступает проективная зависть, т. е. та, при которой субъект зависти позиционирует себя объектом зависти, обвиняя других в зависти к себе, опираясь на возможные формальные преимущества перед другими. Рассмотрению проективной зависти и посвящена настоящая работа.

В научной литературе (психологической, психиатрической, психоанали-

тической) довольно распространено мнение о недостаточной разработанности данной темы [8; 11]. В частности, Ц.П. Короленко и Т.А. Шпикс, исследуя особенности ревности и зависти с точки зрения психиатрии и психоанализа, однозначно констатируют недостаточность понимания и недооценку проблематики зависти в современной отечественной науке. Очень часто, по мнению авторов, проблема зависти рассматривается в контексте проблем ревности, исследование которой полностью и превалирует в научной теории и практике. Эта недооценка особенно чувствительна для возможности диагностики зависти (как состояния и как свойства личности), что в условиях ее потенциальной социальной опасности является насущно актуальным. К тому же, недооценка исследования и научно-обоснованного понимания зависти создает уязвимость и несовершенство профилактической и терапевтической работы в этой сфере человеческих переживаний и отношений [11].

Определения и понимание зависти в психологии

Зависть в научной литературе имеет довольно много трактовок. Она определяется как свойство личности (Е.П. Ильин), как личностная черта (А.А. Дьяченко, М.И. Кандыбович), как неотъемлемая часть человеческой природы и конституции (М. Кляйн, Шопенгауэр), как аспект мотивации человека (С.Ю. Головин), как эмоция и переживание (К. Муздыбаев, Г. Бреслав, И. Котова) как социальный феномен (Т. Бескова, В. Гусова) и, наконец, как один из тяжких смертных грехов, за который в чистилище полагается

страшная пытка сшивания век (Данте) [3; 4; 5; 7; 10; 12].

Многообразие определений зависти тем не менее не исключили принципиальной схожести и отражение того факта, что зависть есть пребывание в ненависти по отношению к другой личности, которая сравнительно с субъектом зависти обладает некими преимуществами, находясь в более благоприятном положении (физическом, социальном, психологическом) [11].

Этически (данные словарей по этике) зависть трактуется как неприязненное, враждебное отношение к успеху, популярности, *моральному превосходству* [курсив наш. – М.Р.], преимущественному положению другого [9].

В психологии зависть принадлежит к числу обобщенных понятий, используемых для описания и характеристики черты личности, переживаний, эмоций и чувств, мотиваций, защитных реакций, проявляемых по отношению к другим людям.

Л.А. Дьяченко и М.И. Кандыбович определяют зависть как социально-психологическую черту личности, проявляющуюся в недоброжелательности по отношению к другим; считают это пороком, признаком ограниченности ума и мелочности [9; 18]. Р. Kutter полагает, что зависть является следствием чувства неполноценности, первично возникающей между родителями и детьми, братьями и сестрами, мужчинами и женщинами [23].

Н. Schoeck определяет зависть базовой антропологической категорией, отмечает, что она широко и практически повсеместно (т. е. в каждом) распространена, но тщательно маскируется [25; 26].

М. Кляйн (M. Klein) выводит зависть из конституциональной природы человека и его объектных отношений в ранний период. Зависть полагается внутриспсихическим феноменом, связанным с инстинктом смерти: люди рождаются с разными конституциональными тенденциями в плане выражения зависти и эти задатки могут быть усилены или сублимированы в зависимости от ряда факторов, в числе которых опыт внутриутробного развития, особенности рождения, специфика взаимодействия с материнской грудью и матерью как целостным объектом [21].

М. Лоуренс и М. Магуир солидарны с М. Кляйн в части того, что потенциалы зависти формируются на ранних этапах онтогенеза в процессе диадных отношений [25].

В то же время W.G. Joffe утверждает обратное предшествующим авторам: младенцы не удерживают чувство зависти, а рождается зависть как следствие психологических проблем, которые постепенно формируются и накапливаются в личности. Позитивное преодоление психологических проблем способствует и снижению зависти [20].

Анализируя позиции объектной психологии М. Кляйн и критического анализа W.G. Joffe, мы можем утверждать, что радикальных противоречий в этих концептуальных моделях нет, поскольку авторы немного о разном говорят, находясь в рамках одной обсуждаемой проблемы. Нам представляется, что, когда М. Кляйн рассуждает о младенческих переживаниях она, скорее, имеет в виду некие специфические потенциалы ощущений и не имеет в виду те реальные ощущения зависти,

которые свойственны уже более зрелому организму и о которых говорит W.G. Joffe.

Е.П. Ильин предполагает, что зависть формируется на более поздних этапах онтогенетического развития, когда ребенок может испытать действие конкуренции в отношениях (в игровой деятельности, например), депривации потребности в признании и сделать оценку своего положения среди других не в пользу своей персоны [10].

Взгляды Карла Абрахама и Эрнса Джонса о том, что зависть, как любой сложный феномен человеческой природы, формируется постепенно в процессе развития ребенка и его контактов с окружающим миром, нам представляются более сбалансированными [22]. При соединении позиций Абрахама и Джонса и основ объектной психологии М. Кляйн, проявления человеческой зависти и их понимание-трактовка могут быть более точными относительно влияния на характер профилактики, терапии и психокоррекции данных состояний или свойств личности.

В структуре зависти выделяют: субъект зависти (тот, кто завидует), объект зависти (тот, кому завидуют) и предмет зависти (то, чему завидуют). К.К. Платонов еще выделяет наличие какого-то соревнования и переживание страдания от мысли, что у другого есть то, чего нет у субъекта [9].

Исследование зависти с точки зрения ее **разновидностей и форм** проявления позволяет констатировать, что традиционно выделяют:

– *открытую зависть*, когда субъект напрямую выражает свое не самое положительное отношение к объекту,

что хорошо иллюстрирует высказывание Г. Гельмгольца о том, что по усиливающейся грубости противника можно судить о размерах собственного успеха [9, с. 135]. Но сразу заметим и акцентируем внимание на то, что речь идет об отношении «противника» и, видимо, реальных фактах неприязни, потому что в человеческом восприятии иногда происходят странные трансформации, в силу которых нейтральные и безобидные, обыденно-бытовые стимулы со стороны других могут оцениваться как враждебные и направленные против субъекта или его статуса, хотя на самом деле это не так;

– *скрытая зависть*: более сложная по архитектонике переживаний и, как правило, более опасная, поскольку имеет не прямое выражение неприязни (к чему человек уже может быть готов), а окольно-манипулятивное на фоне спрессованности сдерживаемого недовольства.

Это, видимо, более распространенный тип зависти, поскольку подобное чувство и личностное свойство является общественно порицаемым, табуируемым и негативно воспринимаемым. По данным К. Муздыбаева, подавляющее число исследуемой в его опросе выборки (участвовало в исследовании 700 человек) оценили зависть как отрицательное понятие [13];

– *«черная зависть»* – крайняя и наиболее отрицательная форма выражения зависти, сопровождающаяся сильными негативными эмоциями с тенденцией совершать злонамеренные действия по устранению чужого успеха, радости или благополучия [9, с. 136].

– *«белая зависть»* – социально-адаптированный вариант зависти,

являющийся источником мотивации достижения, двигателем прогресса, обретения конкурентоспособности, азарта и стимулом творческой активности (чужой успех выступает в качестве зарядной батареи для собственного продвижения и роста).

Продолжая «цветную» классификацию, А.Б. Орлов выделяет еще «красную зависть» и «зеленую зависть» [20].

– *«Красная зависть»*, или «зависть-поклонение», понимается как влюбленность и обожание, непреодолимое желание обладания и восхищения объектом.

– *«Зеленая зависть»*, или «зависть-любовь», – это любовь к Единому, возвышенное редкое катарсическое состояние подлинной влюбленности.

На наш взгляд, последние «цветовые» решения вышеприводимой классификации выглядят надуманными и малообоснованными и скорее укладываются в совершенно иную проблематику – проблематику любви [11; 17]. Помимо выше перечисленных разновидностей зависти, выделяют еще следующие ее виды-уровни:

– *осознанную зависть*, при которой субъект отдает себе отчет, осознает и оценивает свое положение как более низкое по отношению к окружению; и

– *бессознательную (неосознаваемую) зависть*, которая активизирует бессознательные защитные механизмы, комплексы и архетипы, задающие многообразие форм ее проявления [9].

В уровневом подходе к пониманию зависти выделена следующая градация (приводится по Н.В. Дмитриевой):

– эмоциональный уровень – отражает переживание чувства обиды, досады, раздражения, злобы из-за более низкого своего положения;

– поведенческий уровень – отражает реальные намерения и действия по дискредитации чужого успеха, разрушению, устранению и прямой агрессии в адрес объекта зависти;

– мотивационный уровень – в мотивационной сфере преобладают современательные мотивы и мотивы блокировки чужого успеха;

– невротический уровень – развитие невротической симптоматики и деструктивных реакций на чужой успех;

– депрессивный уровень – отражает развитие депрессивных состояний;

– деструктивный уровень – течение зависти носит хронический характер, приводит к деформации личности, с постоянным переживанием недовольства собой и миром, ощущением неполноценности, повышенной скрытности, тревожности и жалости к себе, возможными психосоматическими расстройствами [9, с. 138].

Приводимые уровни носят несколько смешанный характер, но самое важное, что здесь есть, – это отражение *симптоматики зависти* и особенности переживаний завистника.

На основе приведенного выше мы можем выделить в качестве **значимых критериальных и диагностических маркеров зависти** и завистника следующие:

– наличие негативных переживаний и страданий по поводу нехватки каких-либо субъективно ценных аспектов внешней или внутренней реальности;

– наличие *реальных* (невымышленных, нефантазийных (т. е., в силу искажений восприятия, субъективно раздутых до уровня опасных и враждебных нейтральных стимулов)) нега-

тивных проявлений в отношении объекта зависти вплоть до деструктивных действий (наносящих вред или ущерб объекту или сопряженным с ним живым и неживым объектам), в число которых попадает и инициация разрыва в отношениях с обвинительными претензиями.

Выяснив симптоматику и ключевые признаки зависти, мы можем перейти к следующей части нашей работы, в которой будет отражена сложность и непрямолинейность проявления человеческой зависти.

Проекция зависти

Как мы уже отметили, в обычной зависти, которая весьма распространена в человеческой жизни и отношениях, основания недопонимания (конфликтогенны, конфликты, недовольство и пр.), охлаждение или даже разрыв отношений инициирует именно та сторона (тот человек), которая завидует (субъект зависти) в силу непереносимости тягостных и угнетающих эмоций и состояний.

Когда же это происходит со стороны того, кто считает, что *ему завидуют*, и это происходит избыточно и чрезмерно по отношению к фактам реальности – имеет место субъективная надуманность: усилены малозначимые компоненты ситуаций (что приводит, обычно, в недоумение партнеров по общению или отношениям). Это является одним из *ведущих критериев* возможной *имеющейся зависти со стороны того, кто в этом обвиняет других*. В этих ситуациях тот человек, который позиционирует себя объектом зависти, является, по сути, подлинным субъектом зависти. Механизмами,

обеспечивающими такие сложности отношений, выступают проективные психологические защиты личности.

Действительно, с психологической точки зрения, более интересными представляются случаи *завуалированной, скрытой, проецируемой зависти*, когда человек приписывает зависть к себе со стороны других лиц, при полном наборе вышеуказанной симптоматики у него самого. Довольно часто это может происходить в ситуации, когда в объективной реальности человек с потенциалом скрытой зависти имеет некие преимущества перед другими людьми (материальные, социальные и т. п.). Эти преимущества могут иметь даже чисто символический условный характер (но они субъективно глобализируются, когда в системе ценностей такого человека преобладают формально сравнительные оценки бытия) и используются в качестве ширмы, маскирующей подлинное положение дел.

Чаще всего провокаторами такой скрытой, проецируемой зависти являются проблемы больного самолюбия, которые, в свою очередь, порождаются некими тонкими психологическими нюансами отношений с родителями в детстве и опытом отношений с другими в процессе роста и развития человека.

Чувствительное болезненное самолюбие, обеспеченное чрезмерной эгоцентрической (фиксированной исключительно на своих интересах и своем комфорте) позицией внутреннего мира, *делает восприятие человека искаженным*: поведение окружающих (любые действия, в том числе небезобидная информация (взгляды, интонации, жесты и т. п.) рассматривается не само по себе как особенность их натуры или просто ситуативные дей-

ствия, порождаемые массой разнообразных обстоятельств, не имеющих отношения непосредственно к другим, а рассматривается *применительно к СЕБЕ*, к своей персоне и, чаще всего, в ракурсе того, что: «меня намеренно проигнорировали», «ко мне намеренно опоздали и тем самым выразили пренебрежение ко МНЕ» и т. п. [19]

В результате это самое болезненное самолюбие заикленного на личном комфорте человека высылает «карательные отряды» обвинений в адрес других по поводу их недостойности и несовершенства. Но, поскольку прямое обвинение в стиле «ты меня недостойн» все-таки имеет очевидность (даже на бытовом уровне) некой паранойальности в попытках самовозвышения, социально порицается и может быть осуждено со стороны других (а значит человек «не сохранит свое лицо») или недостаточно адекватно понято, то в качестве аргумента выдвигается: «Они мне завидуют». Этот аргумент, при условии, которое мы обозначили выше (наличие некоего объективного, хотя и возможно условного преимущества), для личности завистника является приемлемым, в силу его «обработки» со стороны бессознательных психологических защит (ведущими из которых выступают механизмы проекции), и помогает сохранить идею собственной безупречности, т. е. возвеличивания над остальными и снятия напряжения угрозы разоблачения.

В качестве объектов такой проекции (т. е. тех на кого обрушивается обвинение в зависти) могут выступать и достаточно нейтральные объекты, но чаще это те, с кем человек находится в каких-либо отношениях (профессионально-служебных, лично-дружеских и пр.).

Эти объекты проекции зависти скрытого завистника чаще всего находятся либо в зоне объективной конкуренции (например, коллеги по работе, которые могут претендовать на определенные статусы или блага, наравне с самим завистником), либо не находятся в области прямой конкуренции, но обладают неким психологическим преимуществом. Например, выраженными нравственными составляющими натуры (хотя человек их не выпячивает, но они естественно и органично в нем проявлены, без особых напряжений), широтой, разнообразием и интенсивностью опыта переживаний (даже негативного или трагического, но обогащающего человека, делающего его более пронизательным и глубоким) или наличие широкого круга способностей, в том числе по стрессоустойчивости и оптимистичности и т. п.

К обладанию кем-то широким спектром подлинных переживаний особенно бывают восприимчивы люди творческих профессий, для которых одним из источников и существенных факторов глубины и подлинности их творчества является широта и разнообразие опыта и переживаний. Кроме того, люди данных профессий пребывают в некой, уже задолго до них созданной, высококонкурентной и завистливой среде (многообразие интервью с людьми актерских, писательских и т. п. профессий это наглядно иллюстрирует), и постепенно привычка рассматривать «сквозь зависть» многие аспекты человеческого бытия входит, что называется, в «кровь».

Последнее приводит к утрате способности дифференцировать профессиональные и личные отношения, а также отношения с посторонними и с

близкими (родственники, друзья), которые довольно часто являются объектом безопасной разрядки, т. е. объектом обвинения в зависти или неких близких к тому вещах. Безопасность разрядки для скрытого, проецирующего завистника в таких случаях обеспечена подсознательной уверенностью, что эти «близкие» вряд ли «нанесут ответный удар», хотя бы просто потому, что по инерции будут исходить из близких или дружеских отношений, что и выступит опорой «безопасности их критики» – в крайнем случае, они просто не ответят и отойдут.

Довольно распространенная ситуация проецируемой зависти возникает и в случаях, когда человек выстраивает для самого себя (и старается акцентировать это для других) образ социально-нормативной безупречности и непогрешимости – «Мисс/мистер совершенство» («Я всегда поступаю по правилам»; «Я никогда не перехожу границы»; «Я веду себя исключительно по этикету и максимально нравственно») – что типично, например, для людей с выраженной эпилептоидной акцентуацией. В реалиях же своего поведения и отношений с другими такая натура может запросто попирать самые элементарные и естественные человеческие нормы: проявляет черствость, отличается формальностью отклика на нужды других, не чувствует подлинного сопереживания (или оно затмевается рационализацией ситуации), не испытывает подлинной благодарности, связанной с отдачей нервно-психических ресурсов (особенно в адрес родителей) и т. п.

В результате, карательные инстанции супер-эго и совести начинают давить чувством вины, тревоги, вну-

треннего напряжения, которые для эгоцентричного человека, с идеей личной безупречности и сосредоточенного на личном комфорте, просто не переносимы. Субъект начинает искать выход, и если в окружении есть некто, кто в нравственном и естественно-человеческом аспекте (компоненты которого мы только что перечислили) превосходит претендента на «звездный олимп совершенства», то на него и обрушится та самая проекция зависти.

Таким образом, обвинения окружающим в том, что они завидуют достижениям кого-либо, в случаях отсутствия объективных критериальных признаков и симптомов, чаще всего есть проекция собственной зависти скрытого завистника, а в качестве аргументов приводятся поверхностные, субъективно раздутые придирки уязвленного самолюбия по поводу неких ситуативных или просто индивидуально-специфических моментов в поведении других.

При этом субъект скрытой зависти не только не высказывает напрямую свои возникающие неудовольствия другим, что само по себе могло бы внести корректировку в ситуацию и возможно даже исключить основания этого неудовольствия¹, но и скрыва-

¹ Если человеку напрямую сказать (а это практически всегда можно сделать, выбрав соответствующую форму и ситуацию), что именно в его поведении раздражает, не нравится, приносит напряжение, то он почти всегда реагирует на это изменением своего поведения (просто начинает в большей мере себя контролировать, чтобы не досаждал конкретному другому, поскольку спонтанно человек может об этом не догадываться, не обращать внимание, не фиксировать сознание, не замечать и пр.). В случае, когда люди стремятся к сохранению, поддержанию или оптимизации отношений, самое простое всегда было и будет –

ет и накапливает это неудовольствие иногда годами, для того чтобы получить побольше субъективно раздутых болезненным самолюбием оснований для обвинений другого «во всех грехах» разом. И в этой ситуации субъект скрытой зависти получает бессознательную катарсическую разрядку снятия с себя вины за наличие у себя такой неприятной вещи, как зависть, спроецировав ее на другого.

Результатом такого развития события в отношениях чаще всего выступает охлаждение или полный разрыв (потому как для окружающих приводимая аргументация является надуманной, огульной и малопримемой²), что также является предметом вожделения скрытого завистника: эгоцентризм внутреннего мира и сосредоточенность на идее выгод для себя заставляет его избегать и уничтожать любые отношения (кроме тех, которые непосредственно питают и обеспечивают защищенное бытие), потому что они провоцируют необходимость «вкладов», пусть даже и минимальных не в себя, а в другого, а это уже сопряжено с опасностью генеральной линии бытия – сохранения любой це-

прямая просьба или обратная связь: «Мне не нравится, что ты часто опаздываешь на встречу со мной», «Меня бесит, что ты можешь ответить кому-то по телефону в тот момент, когда мы разговариваем» и т. п. Практически в 100% такие коммуникации обеспечивают снятие напряжений неудовольствия и более оптимальную подстройку людей друг к другу.

² В ситуации такого обвинения у людей (особенно с которыми были длительные и возможно близкие, непосредственные, а не официальные отношения) возникает масса вопросов: «Почему раньше не поднималась эта проблема?», «Почему отказывался выяснить напрямую суть и источники непонимания-охлаждения?» и т. п.

ной личного комфорта [6]. Под такой «расклад» скрытого завистника могут попадать любые лица, включая родителей, детей, друзей и т. п., и все, что субъективно воспринимается как угроза личному комфорту или идее-образу личного величия-совершенства.

Нетрудно догадаться, что лучшим средством сохранения жизненных и значимых отношений по прежнему остается святая правда о том, что перед тем, как указать на соринку в глазу другого, рассмотри бревна в собственных очах, а перед тем, как сделать карательный обвинительный реверанс в сторону других, хорошо бы посмотреть в зеркало на самого себя.

Но не всегда такое доступно: потребности статуса и личного возвеличивания (даже на уровне мысли), болезненность и уязвимость самолюбия человека выступают препятствием и блокиратором нормального самоанализа и саморефлексии. Тогда уже в качестве арбитра или регулятора жизнедеятельности у таких скрытых завистников с сильными эгоцентрическими тенденциями в личности будут работать другие механизмы, например, психосоматика. Последний вариант весьма распространен, поскольку поддержание имиджа, рожденного психологическими защитами, и реальные действия по разрушению отношений и обвинению других требуют много энергии и внутренних напряжений, которые и создают многочисленные «истории болезни», в числе которых депрессии, неврозы, инсульты, тики, ослабление зрения и слепота, глухота, немота и т. п. Мы назвали крайние варианты на шкале большого разнообразия болезней «от нервов», которые, как известно, часто сопровождают внешне

вполне благополучных и успешных людей.

Помимо проективных механизмов зависти, которые мы так подробно рассмотрели с точки зрения феноменологии, существуют и другие ширмы этого социально неодобряемого качества личности, или переживания:

– *отказ от деятельности* – человек готов бросить занятие, подозревая или оценивая ситуацию таким образом, что он не сможет «обойти конкурентов»;

– *компенсация* – ориентируясь на других, человек развивает собственные способности и сильные стороны. Правда, в случае сверх-компенсации (по А. Адлеру) эта ситуация может обернуться стремлением к принижению других и возвышением себя за счет их падения [1; 2].

– *защитное фантазирование* – пассивный путь снятия негативных переживаний, посредством воображения у себя каких-либо преимуществ;

– *избегание* – удаление себя из возможной конкурентной ситуации, или проявление равнодушия, или блокирование отношений и общения, что так же может оградить от травмирующих переживаний;

– *самовозвеличивание* – фокусировка на собственных достоинствах, стремление продемонстрировать свое превосходство перед окружающими, стремление вызвать в свой адрес почитание и подчинение (в том числе в вариантах восхваления, восхищения, покорности);

– *вытеснение* – удаление из сознания травматического опыта и объектов их вызывающих?

– *проекция* – прямое обвинение других в зависти и завистливости (фено-

менология ситуации зависти в случае преобладания проективных защит нами приведена выше в настоящей работе);

– *сублимация* – развитие творческих способностей и креативных направлений выхода напряжений сравнения;

– *идеализация* – объект зависти возвышается на недостижимую высоту, порождая в субъекте усиливающееся чувство никчемности, но оно оправдывается недостижимостью объекта;

– *девальвация объекта* – принижение или уничтожение каких-то сторон объекта (например, девальвация женской прокреативности и возвышение роли мужчины);

– *обесценивание объекта* (реально или в воображении) – интерпретация достоинств или достижений объекта как не имеющих значения (идея «слишком зеленого винограда» из басни И. Крылова). На некоторое время человек получает облегчение, но потом приступы негативных переживаний, сопряженных с завистью, подступают с новой силой и интенсивностью;

– *девальвация себя* – уничижительная оценка самого себя, позиционирование себя как недостойного, самобичевание и принижение собственной ценности. Вследствие этого развиваются тенденции депрессии, суицида, враждебности ко всем, повышенной агрессивности, как декомпенсации чувства неполноценности [24].

Таким образом, способы сокрытия человеком потаенных уголков своей души достаточно разнообразны и проблема, с точки зрения психологии, как обычно, заключается именно в утаивании от себя чего-то важного. Только при открытом осознании и признании наличия в себе неких, пусть и неприят-

ных и осуждаемых, потенциалов своей природы, человек способен получить над ними контроль. Способы и модели научной психолого-педагогической профилактики представлены нами несколько ранее и требуют отдельного комментария.

Подводя итоги представленного исследования зависти, можно констатировать, что зависть представляет собой сложный феномен, свойственный человеческой природе, детерминированный различными факторами, имеющий многообразие форм и степеней выраженности. Будучи социально неодобряемой и порицаемой, зависть имеет тенденции неосознанного функционирования в личности, порождая различные модификации проявлений, обеспеченные активизацией механизмов психологической защиты, и может приводить к нарушению, разладу, ненависти и деструкции в человеческих отношениях. В силу этого данный феномен требует дополнительного, кропотливого изучения (на современном уровне развития естественно-научных и гуманитарных технологий) со стороны разных наук, изучающих человека и его различные проявления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Понять природу человека. – СПб., 1997. – 102 с.
2. Березина Т.Н. Развитие духовных способностей человека // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 2. – С. 23–30.
3. Бескова Т.В. Социальная психология зависти. – Саратов, 2010. – 191 с.
4. Бреслав Г.М. Ненависть как предмет психологического исследования // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 138–148.

5. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М., 2004. – 544 с.
6. Гуревич П.С. Крещен до нарциссического безумия // Психология и психотехника. – 2009. – № 11. – С. 9.
7. Гусова В.А. Зависть как социальный феномен: Дисс. ...канд. философ. наук. – М., 2006. – 130 с.
8. Дескюре Ж.Б. Зависть и ревность. – СПб., 1899. – 32 с.
9. Дмитриева Н.В. Психология зависти // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 133–141.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб., 2001. – 752 с.
11. Короленко Ц.П., Шпикс Т.А. Психология и психопатология зависти у женщин // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2011. – № 4. – С. 93–96.
12. Котова И.Б. Зависть как личностный феномен / Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25–28 июня 2003 г.: В 8 т. – СПб., 2003. – С. 424–426.
13. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 3–11.
14. Розенова М.И. Феноменология зависти // Психология и психотехника. – 2013. – № 10. – С. 961–972.
15. Розенова М.И. Человеческое взаимодействие в контексте физического пространства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. – С. 33–38.
16. Розенова М.И. Отношения любви в контексте образования и развития личности. Дисс. ...докт. психол. наук. – М., 2006. – 500 с.
17. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности: психологические парадоксы // Психология и психотехника. – 2013. – № 6 (57). – С. 536–545.
18. Соколова Е.Е. Психология зависти // Педология. Новый век. – 2010. – № 10. – С. 10–14.
19. Шульга Т.И. Социально-психологические проблемы выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. – С. 68–75.
20. Joffe, W.G. (1969) "A critical review of the status of the envy concept" / W.G. Joffe // International Journal of Psycho-Analysis. – № 50. P. 533–545.
21. Klein M. Envy and Gratitude // The Writing of Melanie Klein. – N. Y., 1957. – Vol. 3. – P. 176–235.
22. Klein, M. (1977) "Envy and gratitude", in Envy and Gratitude and Other Essays, Delta edition / M. Klein. – N.Y.: Dell Co, 1977.
23. Kutter P. Liebe, Haß, Neid, Eifersucht. – 2. Aufl – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1998. – 109 S.
24. Minchell, J (1974) Psychoanalysis and Feminism / J. Minchell. – London, Allen Lane.
25. Schoeck H. Der Neid. Eine Theorie der Gesellschaft – Freiburg/München: Verlag Karl Alber, 1966, 2. Auflage 1968 (späterer Titel: Der Neid und die Gesellschaft). – 164 S.
26. Schoeck H. Envy: A Theory of Social Behavior / H. Schoeck. – N. Y.: Harcourt, Brace and World, 1969.

УДК 316.35

Шульга Т.И., Левицкая В.С.*Московский государственный областной университет***ПЕРЕЖИВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ
РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ ЛЮДЕЙ**

Аннотация: Статья посвящена изучению восприятия социальной напряженности в обществе разными социальными группами. Исследование этой проблемы затруднено тем, что социальная напряженность имеет двойственную природу: объективна, поскольку порождена объективно существующими предпосылками и находит выражение в наблюдаемом поведении, и субъективна, так как опирается на индивидуальную интерпретацию объективных условий. В результате социальная напряженность представляет собой феномен социального сознания и восприятия, в том числе восприятия «обобщенного другого». Результаты изучения трех социальных групп показывают, что 40% респондентов переживают социальную напряженность как актуальное психическое состояние. Наиболее остро это состояние переживают работающие респонденты и в меньшей степени студенты и безработные граждане. Работающие чаще переживают потребность в организации перемен, что способствует снижению социальной напряженности. Наименее остро потребность в переменных переживают безработные. Социальная напряженность переживается и мужчинами, и женщинами. Женщины испытывают потребность в переменных несколько острее мужчин. В группе респондентов, наиболее явно ощущающих социальную напряженность, значительно выражен процент людей, одновременно ориентированных на себя и открытых изменениям, а также людей, ориентированных на других и открытых изменениям, т. е. респонденты, четко ощущающие социальную напряженность, – наиболее открытая для изменений группа в выборке.

Ключевые слова: социальная напряженность, ценности, фрустрации, смысловая сфера, адаптационный синдром, жизненные отношения.

T. Shulga, V. Levyts'ka*Moscow State Regional University***THE WAY VARIOUS GROUPS OF PEOPLE COME
THROUGH SOCIAL TENSION**

Abstract. The article is devoted to the study of the way different social groups come through social tension in the society. The study is complicated by the fact that social tension has dual nature: it is objective, as it is generated by objectively existing premises and finds expression in observable behavior; and it is subjective, as it is based on an individual interpretation of objective conditions. Consequently, social stress is a phenomenon of social consciousness and perception, including the perception of “the generalized other”. The results of studying three social groups show that 40% of respondents experience social tension as a relevant mental state. The respondents who work take it the hardest, while students and the unemployed the least. Those,

who work, are more often in need of changes and it promotes the decrease of social tension. The unemployed have the least necessity of changes. Social tension is experienced both by men and women. Women have a bit greater need of changes than men. Among the respondents, who were most obviously affected by social tension, there was a significant percentage of people, who were both self-centered and open for changes, as well as people who were both oriented on others and open for changes. That means that the respondents, who have distinct feeling of social tension, are the group most open for changes

Key words: values, social tension, frustrations, semantic field, the adaptation syndrome, relations in real life.

Социальная напряженность (СН) изучалась в психологической науке как макросоциальный и микросоциальный феномен в рамках научных школ структурного функционализма (Т. Парсонс, Р. Мертон), конфликтологии (Л. Козер, Ю.В. Платонов, А.И. Желтухин, Ю.Г. Запрудский, Д.А. Шмонин, П.И. Куконков, В.О. Рукавишников, Г.У. Солдатова) [2; 17], концепции «социального стресса» и «адаптационного синдрома» (Дж. Хаймс, В. Дэвис, Х. Кантрил, Ю.М. Плюснин), теории социальных изменений (И.В. Пирогов), психологии смысла (В.И. Митрохин, М.Н. Муханова). [4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 13; 16]. Систематизация накопленных исследователями знаний о сущности социальной напряженности позволяет определить ее как специфическое для человеческой психики отражение неравновесности социального бытия, являющееся условием взаимодействия, взаимообмена социальных и психических форм, опосредованного потребностями, интересами, нормами и ценностями, присутствующими отдельным людям и социальным группам. Результатом данного взаимодействия является репрезентация социальных отношений и процессов в индивидуальной психике, воплощенная в смысловых формах.

Под социальной напряженностью в узком смысле традиционно понима-

ют выраженный на индивидуально-психологическом уровне в психоэмоциональных состояниях, смысловых формах и поведенческих установках результат неприятия тех или иных аспектов социального бытия, длительного и неразрешимого (кажущегося неразрешимым) рассогласования между потребностями, ценностями и социальными интересами некоторой части населения и мерой их неудовлетворения.

В исследованиях российских конфликтологов социальная напряженность рассматривается как феномен, в пространстве которого происходит осуществляемый в идеологических формах процесс осознания и осмысления объективных социальных противоречий и их трансформации в совокупность понятий, отражающих в сознании субъектов конфликта сущность их отношений (П.И. Куконков) [3], либо как особое состояние сознания, восприятия, оценки действительности, присущее вовлеченным в социальный конфликт людям и группам, изменяющее и создающее мотивы общественного поведения (В.О. Рукавишников, Г.У. Солдатова) [14; 15; 16].

И.В. Пирогов [11] трактует социальную напряженность как величину, характеризующую вероятность трансформации социальной системы и за-

действующую в распространении флуктуаций в социальной системе. Социальная напряженность, по его мнению, порождается изменениями в мотивационно-потребностной сфере социальных субъектов и ее фрустрацией. Ю.М. Плюснин [12] рассматривает социальную напряженность как «адаптационный синдром» трансформирующегося социума, в котором актуальный образ социального порядка перестает соответствовать нормативному.

Наконец, В.И. Митрохин [7] понимает социальную напряженность как следствие неравновесности и динамики социальной системы, базисную характеристику общества, неизбежный модус бытия социальной системы, основание ее существования, развития, формирования смыслов.

Теоретическая разработка концепции социальной напряженности, разработка ее диагностических и прогностических инструментов актуальна в современной социальной психологии и для успешного решения этой задачи социальным психологам необходимо изучать развитие феномена социальной напряженности, ее воздействие на образ жизни, мышление, ценности и поведение людей.

Однако изучение социальной напряженности до сих пор сталкивается с двоякого рода методологическими трудностями. Основной из них является разработка и внедрение в социальную психологию адекватного понятийного тезауруса для описания динамических процессов социальной напряженности. Исследователи, изучая социальную напряженность, неизбежно имеют дело с представленными в индивидуальной психике и в сознании групп убеждениях. Второй

проблемой, связанной с изучением социальной напряженности, является творческая переработка социальной психологией теоретических и методологических достижений психологии личности и психологии смысла. Социальная психология рассматривает социальную напряженность как следствие фрустрации. Между тем, на данном этапе накопления знаний о социальной напряженности имеется возможность рассматривать ее как потребляющую и производящую смысл.

Подходы авторов на рассмотрение природы и функции социальной напряженности представлены в следующей таблице.

Таким образом, подходы авторов позволяют сделать вывод о том, что социальная напряженность формируется из базовой витальной напряженности в системе межличностных связей и отношений, опосредованных потребностями, интересами, нормами и ценностями, присущими данным социальным группам [16; 18; 19].

Порождающая и движущая сила социальной напряженности имеет мотивационно-ценностный характер, на бессознательных своих уровнях она связана с коллективными социальными архетипами (справедливости, равенства, власти, свободы, нравственности и т. п.), определяющими ее динамику и направленность [6].

Таким образом, социальная напряженность в своем существовании неразрывно связана с таким феноменом, как смысл. Напряженность порождает смысл, смысл трансформирует напряженность. Смысл как превращенная форма жизненных отношений субъекта [4] и как надделение сигналов информативностью [5], пронизывает и

Таблица 1

Подходы к рассмотрению социальной напряженности

Парадигма	Автор	СН как феномен социального (макроуровень)	СН как феномен психического (микроуровень)
Структурный функционализм	Э. Дюркгейм	Отсутствие в обществе органической солидарности, слабость нормативного регулирования человеческих желаний, распад социальных структур.	Аномия как субъективное переживание бессмысленности бытия, потеря целей и ценностей, утрата чувства включенности в общество.
	Т. Парсонс	Мера отклонения компонентов общества от гомеостатического равновесия социального порядка, признак трансформации социальных структур и нормативно-ценностных систем.	Движущая сила социализации, формирования личностной структуры, мотивационно-ценностных связей. Следствие фрустрации потребностей и ожиданий индивида, ролевых конфликтов различных типов.
	Р. Мертон	Следствие конфликта между составными частями системы ценностей социума: а именно, нормами-целями и институциональными средствами их достижения.	Специфическое состояние сознания, характеризующееся распадом иерархии ценностей и отсутствием значимых идеалов.
Концепция «социального стресса»	Дж. Хаймс, В. Дэвис, Х. Кантрил, Вейсс, Ингленд и Лофтквист (опросник MSQ)	Макросоциальная среда рассматривается как статичная.	Исключительно психологическое состояние, следствие стресса, неадаптированности, нарушения механизмов социализации, депривации, рассогласования между имеющимся и желаемым.
Конфликтология (западная)	Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Болдуинг, Й. Галтунг, Л. Крисберг, Р. Райсиг и др.	Базисная характеристика социума, движущая сила общественного развития, следствие столкновения противоречивых социальных целей и ценностей, феномен, сопровождающий конфликтное противостояние, структурное насилие. Одновременно основа общественной связи.	Феноменологическое проявление, обобщенная характеристика состояния личности, вовлеченной в социальный конфликт. Нередко сопровождается переживанием социальной несправедливости, ущемления законных прав, нелегитимности собственного существования. Зачастую ясно не осознается.
Конфликтология (российская)	Ю.В. Платонов, А.И. Желтухин	СН – уровень конфликтности общества, следствие противоположности интересов социальных групп.	Не рассмотрен. В целом верно то же, что и для западных конфликтологов.
	Ю.Г. Запрудский, Д.А. Шмонин	Характеристика состояния социальных отношений с точки зрения вероятности их перехода в открытый конфликт.	Не рассмотрен. В целом верно то же, что и для западных конфликтологов.
	П.И. Куконков	СН рассматривается как ситуация, в которой формируются предпосылки для перехода противоречий между сторонами в форму конфликта.	Феномен, в пространстве которого происходит осуществляемый в идеологических формах процесс осознания и осмысления объективных социальных противоречий и их трансформации в совокупность понятий, отражающих в сознании субъектов конфликта сущность их отношений. То есть речь идет о процессе переработки внешних реалий в смысловые формы.

Парадигма	Автор	СН как феномен социального (макроуровень)	СН как феномен психического (микроуровень)
	В.О. Рукавишников	Особое состояние общественной жизни, отличающееся обострением противоречий социальных субъектов как объективного, так и субъективного характера, рассогласованием потребностей и ценностей социальных групп и мерой их удовлетворения.	Особое состояние сознания, восприятия, оценки действительности, присущее вовлеченным в социальный конфликт людям и группам, изменяющее и создающее мотивы общественного поведения. Феномен, сопровождающий репрезентацию конфликтных и кризисных феноменов в психике.
И.В. Пирогов		Энтропийная величина, характеризующая вероятность трансформации социальной системы. Механизм распространения флуктуаций в социальной системе.	Следствие фрустрации как разрушения системы удовлетворения потребностей или его предвидения. Осознание и принятие факта фрустрации представляет собой акт индивидуальной интерпретации социальной действительности и своего места в ней, включающий аффективный, когнитивный (в том числе нормативно-ценностный) и конативный компоненты.
Ю.М. Плюсин		«Адаптационный синдром» трансформирующегося социума.	Проявляющееся на индивидуально-психологическом уровне в виде неудовлетворенности расогласование между идеальным и реальным образом социального порядка. Для изучения доступны порождаемые СН установки, ценностные диспозиции и эмоциональные состояния.
М.Н. Муханова		Следствие дестабилизированной, кризисной социальной ситуации.	Функция отражения в сознании индивидов характеристик дестабилизированной, кризисной ситуации. Для непосредственного изучения доступны результаты воздействия СН на психику: как психофизиологические и эмоциональные состояния, так и смысловые формы.
В.И. Митрохин		Следствие неравновесности и динамики социальной системы, базисная характеристика общества, неизбежный модус бытия социальной системы, основание ее существования, развития, формирования смыслов. В узком смысле – неравновесность стартовых жизненных возможностей людей и социальных групп, социальная несправедливость.	Единственно возможный способ человеческого бытия, залог существования внутреннего мира личности, отличного от внешнего. Движущая сила социализации, самоактуализации, деструктивных форм поведения личности, а также рефлексии, символизации, осмысления себя и другого. В узком смысле – особое психологическое состояние субъектов, для которых характерно неприятие тех или иных обстоятельств неравновесного бытия.

объединяет всю систему деятельности: мотивацию, ориентировку, память, принятие решения и целеполагание, действие и анализ его результатов. Смысл выступает связующим звеном между личностью и социальной действительностью, интегративной основой личности.

Личность невозможна без деятельности, деятельность невозможна без смысла, смысл невозможен без напряженности как следствия неравновесности, осуществляющей деятельность системы (смысл существует лишь тогда, когда существует различие).

Социальная напряженность в узком понимании данного термина возникает в результате длительного и неразрешимого (кажущегося неразрешимым) рассогласования между потребностями, ценностями и социальными интересами некоторой части населения и мерой их неудовлетворения. Она порождена неприятием тех или иных аспектов бытия, ресурсной, статусной и ценностной структуры общества. Борьба, продиктованная социальной напряженностью, ведется не за ресурсы и место в статусной структуре как таковые, а за представления участников о социальном мире, их идеальные социальные ценности [13].

Социальная напряженность имеет двойственную природу: она объективна, поскольку порождена объективно существующими предпосылками и находит выражение в объективно наблюдаемом поведении, и субъективна в той мере, в которой опирается на индивидуальную интерпретацию объективных условий и представляет собой феномен социального сознания и восприятия, в том числе восприятия «обобщенного другого».

Социальная напряженность задействована в процессе трансформации объективных противоречий в феномен сознания социальных субъектов, ее продуктом является репрезентация трансформационных и кризисных процессов общества (а также любых общественных проблем, требующих осознания) в индивидуальной психике. Социальная напряженность есть напряженность осмысления себя и другого (в узком смысле – контрсубъекта напряженности) в сложившейся системе социальных структур и онтологических смыслов.

Цель работы – изучить переживание социальной напряженности разными социальными группами.

Гипотезой исследования являлось предположение, что переживание социальной напряженности через смысловые структуры определяет ценности, уверенность в завтрашнем дне.

В исследовании принимало участие 86 человек в возрасте 20–40 лет г. Москвы и Московской области. Они были разделены на три социальные группы: работающие, безработные, студенты.

Для исследования социальной напряженности и связанных с ней личностных особенностей респондентов были использованы следующие методики: методика диагностики скрытой социальной напряженности Ю.М. Плюснина; методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана; методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка; тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева; тест ценностных ориентаций Ш. Шварца [1; 4, 5, 12].

Изучение переживания состояния социальной напряженности представлено на рис. 1.

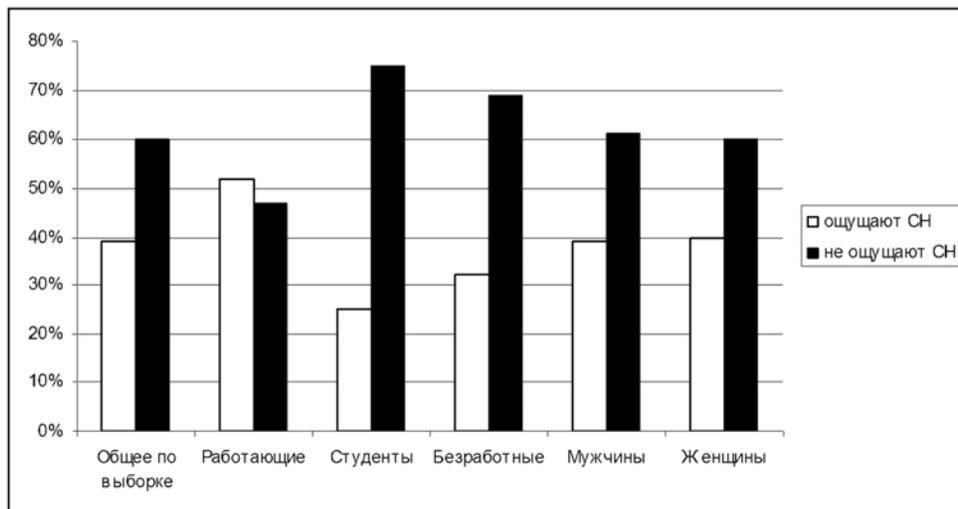


Рис. 1. Переживание состояния социальной напряженности

Результаты, представленные на рисунке, показывают, что 40% респондентов переживают социальную напряженность как актуальное психическое состояние. Наиболее остро переживают СН работающие респонденты – 52%, среди студентов их 25% и безработных 32%. Социальная напряженность переживается мужчинами и женщинами в равной мере.

Наиболее острое переживание СН в группе работающих позволяет считать, что она определяется неуверенностью в постоянстве работы. Выраженность данного показателя в группе безработных позволяет предположить, что безработица в Москве и Московской области носит добровольный, а не вынужденный характер. Согласно ответам опрошенных респондентов, она не воспринимается как социальная катастрофа. При этом взаимоотношения респондентов с соседями и близкими описываются как уровень социальной разобщенности, как одно из проявлений социальной напряженности.

Выявлено, что 40% респондентов испытывают потребность в действиях по изменению социальной действительности. Работающие переживают потребность в организации перемен острее, чем другие группы населения (48%), безработные – наименее остро (32%). Женщины испытывают потребность в переменах несколько острее мужчин (44% женщин против 37% мужчин).

Полученные данные позволяют по-новому взглянуть на декларируемую уверенность респондентов в собственных силах и их эмоциональную устойчивость. Появляются основания говорить о том, что они проявляются не благодаря уверенности в завтрашнем дне, а вопреки ощущению отсутствия будущего.

Интегральная удовлетворенность социальными достижениями оценивается как удовлетворительная (53% респондентов) и высокая (40% респондентов). Социальная фрустрация принимает высокие значения лишь у 7% респондентов.

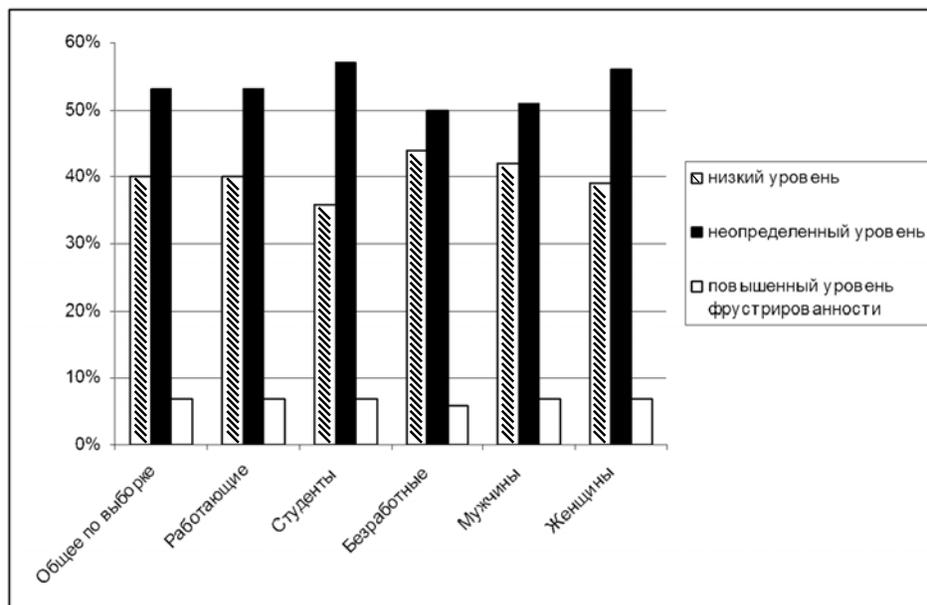


Рис. 2. Уровень социальной фрустрированности

У безработных выявлен преимущественно добровольный характер безработицы (своего рода «дауншифтинг»; проявление ретритизма как варианта аномии). Возможно также, что безработные региона активно ищут именно устраивающую их по всем параметрам работу (а не какую-нибудь, лишь бы она была) и по своим личностным особенностям во многом приближаются к студентам. Значимых различий между группами респондентов по критерию удовлетворенности социальными достижениями нет.

Выборочный анализ удовлетворенности социальными достижениями в макросоциальных сферах (обстановка в обществе, положение в обществе, материальное положение, работа социальных институтов) несколько меняет общую картину – высокий уровень удовлетворенности социальными достижениями демонстрируют 31% опрошенных, удовлетворительный – 51%

и неудовлетворительный – 17%, что в два раза выше, чем в предыдущем случае. Зависимость психического состояния респондентов от потребности в действиях по изменению социальной действительности имеет сходную динамику: рост потребности в переменах сопровождается ростом фрустрации, тревожности и ригидности респондентов.

Наиболее характерной интегральной ценностной ориентацией для данной выборки является сочетание ориентации на собственное благополучие и консерватизм (38% общей выборки). Второй из выраженных ценностных ориентаций выступает сочетание ориентации на собственное благополучие с открытостью изменениям (20% общей выборки). На третьем месте – сочетание ориентации на благополучие других (сообщества) и консерватизм (18% общей выборки).

Работающие респонденты чаще других описывают себя как ориентирован-

ных на благополучие других (41% данной группы). И, напротив, среди них меньше всего консервативных индивидуалистов (всего 28%). Работающие респонденты (ориентированные как на себя, так и на других) чаще открыты изменениям (31%). Среди работающих респондентов сравнительно часто встречается сочетание ориентации на благополучие других с открытостью изменениям (13%), в других социальных группах почти не наблюдаемое.

Среди студентов в сравнении с другими социальными группами больше всего респондентов, одновременно ориентированных на себя и открытых изменениям (24%). С другой стороны, ориентированных на себя консерваторов среди студентов больше (44%).

Более половины безработных сочетают ориентацию на собственное благополучие и консерватизм (53%). Группа безработных сравнительно с другими социальными группами имеет самый большой процент консерваторов в своих рядах (67%).

Мужчины сравнительно с женщинами чаще демонстрируют открытость изменениям. У мужчин по сравнению с женщинами менее четко выражена ориентация по шкале индивидуализм-коллективизм (меньше однозначно трактуемых результатов).

Результаты исследования показывают, что больше всего респонденты ценят личностную зрелость, что, возможно, до определенной степени выступает компенсаторным механизмом («ну и что, что все вокруг плохо, зато я зрелый и духовный, а это в жизни главное»). Также высоко значимыми ценностями выступают конфликтующие друг с другом стремления к самоопределению (самостоятельности)

и безопасности. Достаточно ценными представляются наслаждения и достижения. Недостаточно значимыми ценностями – социальная власть и поддержка традиций. Можно сделать вывод, что консерватизм москвичей и жителей области обусловливается в основном потребностью в безопасности.

В группе респондентов, четко ощущающих СН, значительно выражен процент людей, одновременно ориентированных на себя и открытых изменениям (31%), а также людей, ориентированных на других и открытых изменениям (23%). Данная ценностная ориентация встречается только в этой группе. Респонденты, четко ощущающие СН – наиболее открытая изменениям группа в выборке (54% опрошенных от общего числа группы).

В группе респондентов, воспринимающих СН как некое смутное переживание, особенно велика доля конфликтных ценностных ориентаций, когда направленность оказывается менее выраженной.

Среди людей, недостаточно четко ощущающих СН, встречается сочетание ориентации на других и консерватизм (25%). В других группах данная ценностная ориентация не встречается.

Наконец, в группе, совершенно не ощущающей СН, доминирует ценностная ориентация, сочетающая индивидуализм и консерватизм (69%).

Таким образом, открытость изменениям понижается, а тенденция к консерватизму повышается по мере угасания социальной напряженности.

Полученные в ходе исследования данные позволяют нам объяснить природу и особенности социальной напряженности в современном российском обществе.

В соответствии с самоотчетом респондентов, менее половины выборки испытывает негативные переживания, связанные с социальной напряженностью. Эти переживания с трудом поддаются вербализации и четкому осознанию: лишь небольшой процент респондентов способен однозначно определить их и назвать их причины. Большая же часть респондентов переживает социальную напряженность как смутное, не поддающееся описанию чувство, подобное висцеральной боли.

Социальная группа работающих достоверно чаще ощущают социальную напряженность в сравнении со студентами ($p=0,007$). Сравнение работающих респондентов с безработными дает основание предполагать, что работающие в Москве и Московской области уязвимее к социальной напряженности, чем безработные.

Основной причиной социальной напряженности в исследованной выборке является отсутствие стабильного прогнозируемого будущего и, возможно, будущего вообще. Это объясняется тем, что 50% опрошенных оценивает будущее России как катастрофическое. Менее половины респондентов затрудняется с прогнозированием исхода проводимых в России реформ, и лишь небольшой процент опрошенных уверен в благополучном будущем страны. Такого рода картины будущего при высокой либо находящейся в границах нормы удовлетворенности актуальными социальными достижениями порождают фрустрацию у человека системы потребностей в будущем и, таким образом, поддерживают и воспроизводят социальную напряженность.

Отсутствие картины будущего угрожает искажением и размыванием системы деятельности людей. Так, обнаружены статистически достоверные корреляции уверенности в катастрофическом будущем России со снижением ценности достижений ($p=0,015$), конформизма ($p=0,002$), равенства ($p=0,003$), т. е. можно говорить о тенденции к утрате доверия к социуму с одновременным свертыванием деятельности. Следовательно, ради поддержания и функционирования системы деятельности мобилизуются защитные механизмы психики (главным образом, вытеснение и отрицание). Вероятно, именно их вмешательством следует объяснять достаточно высокие оценки респондентами своего эмоционального состояния, уверенности в собственных силах, а также эмоционального состояния окружающих. Так, состояние окружающих как стрессовое оценивает половина опрошенных. Психоэмоциональное состояние самих респондентов находится в границах нормы, они воспринимают свою жизнь как осмысленную, сохраняя способность связывать прошлое с будущим. Тем не менее половина респондентов не испытывает удовольствия от проживания самого процесса жизни «здесь-и-сейчас», перенося смыслы своей деятельности либо в прошлое, либо в будущее. Возможно, это тоже своего рода «анестезия», направленная на защиту системы деятельности от травмирующего контакта с реальностью, искусственное замыкание смыслов деятельности самих на себя.

Менее половины опрошенных респондентов испытывают потребность в действиях, направленных на изменение социальной действительности.

Однако готовность респондентов к активному протесту охватывает только четверть выборки, при этом чуть больше четверти опрошенных имеют опыт участия в акциях протеста.

Основной причиной пассивности опрошенных на когнитивном уровне является убежденность в том, что протестные действия бессмысленны, что таким способом ничего нельзя решить. Соответственно, социальная напряженность большинства респондентов никак не снимается в действии, продолжая накапливаться в своих латентных формах (табл. 2).

Переживание респондентами социальной напряженности статистически достоверно связывается с их повышенной фрустрированностью, как на психоэмоциональном, так и на когнитивном уровне; повышенной тревожностью и общим негативным эмоциональным фоном; устойчивым восприятием состояния окружающих как стрессового, что, вероятно, является разновидностью атрибуции; актуализацией потребности в действиях, направленных на изменение социальной действительности, и ростом готовности к активным

протестным действиям; снижением интегральной осмысленности жизни и всех ее составляющих при повышении ригидности психических процессов.

Выявлено, что меньше всего при этом претерпевает изменения сформированность целей и уверенность в управляемости жизни, т. е. мотивационная составляющая действия сохраняется актуализацией и упрочением связей с родственниками как разновидностью микросоциальных связей.

Многочисленные корреляции позволяют выделить устойчивую модель восприятия реальности, связанную с социальной напряженностью. Помимо негативного психоэмоционального фона и «выпадения» респондентов из восприятия «здесь-и-сейчас» в качестве защитной реакции, она характеризуется аномическими тенденциями при повышенной устойчивости оставшихся смысловых связей и паттернов поведения (ригидность), а также ростом готовности к действиям по изменению фрустрирующей ситуации при угасании уверенности в собственных силах, тенденции к формированию выученной беспомощности (табл. 3).

Таблица 2

Ощущение социальной напряженности разными социальными группами

Параметр	Группа	Ср. значение	t-критерий	Значимость
Ощущение СН	Работающие	2,67	2,759	0,007
	Студенты	2,07		
Готовность к участию в протесте	Мужчины	2,83	1,756	0,083
	Женщины	2,33		
Тревожность	Мужчины	8,22	-2,015	0,047
	Женщины	10,02		
Фрустрация	Мужчины	7,41	-1,702	0,093
	Женщины	8,91		

Таблица 3

**Взаимосвязь групп, переживающих социальную напряженность,
со смысловой сферой**

Параметр	Группа	Ср. значение	t-критерий	Значимость
Самооценка эмоционального состояния	Ощущающ. СН	6,285	-2,769	0,007
	Не ощущ. СН	7,079		
Оценка эмоционального состояния окружающих как стрессового	Ощущающ. СН	1,90	5,529	0,001
	Не ощущ. СН	1,34		
Оценка помощи близких	Ощущающ. СН	1,74	4,974	0,001
	Не ощущ. СН	1,17		
Потребность в переменах	Ощущающ. СН	2,91	4,391	0,001
	Не ощущ. СН	2,08		
Опыт участия в акциях протеста	Ощущающ. СН	1,50	2,432	0,017
	Не ощущ. СН	1,25		
Социальная фрустрация	Ощущающ. СН	1,76	4,189	0,001
	Не ощущ. СН	1,24		
Тревожность	Ощущающ. СН	10,59	2,621	0,010
	Не ощущ. СН	8,23		
Психэмоц. фрустрация	Ощущающ. СН	11,00	6,090	0,001
	Не ощущ. СН	6,37		
Ригидность	Ощущающ. СН	12,56	3,891	0,001
	Не ощущ. СН	9,50		
Цели в жизни	Ощущающ. СН	29,38	-2,122	0,037
	Не ощущ. СН	31,87		
Процесс жизни	Ощущающ. СН	27,15	-3,645	0,001
	Не ощущ. СН	31,13		
Результат жизни	Ощущающ. СН	22,62	-3,459	0,001
	Не ощущ. СН	25,77		
Я – хозяин жизни	Ощущающ. СН	19,12	-3,693	0,001
	Не ощущ. СН	21,67		
Управляемость жизни	Ощущающ. СН	29,41	-2,118	0,037
	Не ощущ. СН	31,67		
Интегральная осмысленность жизни	Ощущающ. СН	127,68	-3,472	0,001
	Не ощущ. СН	142,12		

Потребность в действиях по изменению социальной действительности, в свою очередь, устойчиво связана с актуализацией переживания социальной напряженности ($p=0,001$), негативным психоэмоциональным фоном ($p=0,031$), тревожностью ($p=0,046$);

устойчивым восприятием состояния окружающих как стрессового, что, вероятно, является разновидностью аттитюда или атрибуции ($p=0,007$); опытом участия в акциях протеста ($p=0,007$); уверенностью в катастрофическом будущем России ($p=0,027$); фру-

стрированностью в макросоциальной сфере ($p=0,003$); психоэмоциональным переживанием фрустрации ($p=0,006$); ригидностью (не заметно при сравнении средних, заметно при вычислении корреляций, $p=0,014$); снижением удовольствия от проживания процесса жизни и уверенности в собственных силах ($p=0,021$). Протестная готовность взаимосвязана с потребностью в переменах и актуализацией связей с соседями как разновидности микросоциальных связей. Значимых корреляций по осмысленности жизни между группами, характеризующимися протестной готовностью и ее отсутствием, не выявлено.

Таким образом, ввиду высокой корреляции между самими факторами социальной напряженности и потребности в переменах (70% респондентов, испытывающих СН, ощущают и потребность в переменах), можно сделать следующие выводы.

1. Социальная напряженность возникает как реакция на социальную фрустрацию. Данная реакция обязательно задействует психоэмоциональную сферу (тревожность, общий негативный эмоциональный фон, падение уверенности в собственных силах, защитная «анестезия» в виде прерывания связи с собой «здесь-и-сейчас»), однако ее воздействие на смыслы деятельности может оказаться в разной степени разрушительным.

2. При значительной деструкции смысловой сферы социальная напряженность, вероятно, проявляется в аномии и апатии. При сохранности смысловой сферы социальная напряженность проявляется в актуализации потребности в действенных переменах и протестной активности.

Обращает на себя внимание совпадение ценностной ориентации, доминирующей в социальном окружении (50% респондентов) и ценностной ориентации, характерной для отвергаемого социального мира (43% респондентов). Этим общим мировоззрением является сочетание ориентации на собственное благополучие с консерватизмом.

Проанализировав статистически расхождения между сформировавшимся у респондентов образом собственной ценностной структуры, социального окружения и отвергаемого социального мира, мы обнаружили следующую закономерность. У респондентов присутствует достоверная тенденция к обесценению и обезличиванию социального окружения при отсутствии четко противопоставленной внешнему миру собственной системы ценностей. Что касается образа отвергаемого социального мира, то респонденты в большинстве своем выступают «за все хорошее против всего плохого» при отсутствии сколь бы то ни было реалистичных моделей отвергаемого мироустройства.

С одной стороны, респонденты явно противопоставляют ценности самоопределения (самостоятельности), нового опыта, равенства, доброты и личностной зрелости негативной ценности социальной власти (реальное социальное окружение занимает в этом смысле промежуточное положение между собственной позитивной моделью и моделью отвергаемого мира).

С другой стороны, респонденты сами с легкостью жертвуют самостоятельностью и возможностью получения нового опыта ради безопасности (как личной, так и общественной) и, констатируя «порочность» наслажде-

ния и достижения, не противопоставляют им последовательно альтернативные ценности равенства и доброты. Высоко оцениваемая респондентами личностная зрелость в данных условиях приобретает эскапистский характер, так как не проявляется в социальном действии.

Выяснено, что ценностная система респондентов в большинстве случаев оказывается организованной *точно так же*, как и отвергаемая ими модель мира. Негативно оценивая ценностную модель «эгоизм-консерватизм», большинство респондентов не могут в действительности противопоставить ей *никакую другую*, не могут организовать собственную деятельность *никак иначе* и, будучи честны с собой, должны негативно оценивать и собственную систему деятельности. Последнего не происходит в явном виде вследствие подключения защитных механизмов психики, но в целом мы имеем дело с достоверным описанием массовой аномии.

Данное описание является релевантным для всех изучаемых социальных групп, вне зависимости от того, испытывают ли респонденты социальную напряженность или нет.

Корреляционный анализ полученных данных позволяет с достоверностью $p=0,01$ разделить ценностную структуру респондентов и соответствующий ей образ социального мира на две противоположных и противоположающихся направленности. Ценности в этих ориентациях сгруппированы вокруг открытости изменениям и консерватизма.

Устойчиво связаны между собой трансформационные ценности: самоопределение (самостоятельность) и

потребность в новом опыте, а также ценность наслаждения (гедонизм). Значимость данных ценностей в ценностной структуре респондента соответствует восприятию социального окружения как ориентированного на безопасность, социальную власть и гедонизм, а также неприятию ценности традиций. Выявлена устойчивая связь консервативных ценностей: безопасность, конформизм, поддержка традиций. К этому блоку отчасти примыкает и социальная власть (авторитет). Значимость данных ценностей в ценностной структуре респондента соответствует менее дифференцированному восприятию социального окружения (бессистемные положительные корреляции всего со всем в образе социального окружения). Для таких респондентов характерно неприятие самоопределения (самостоятельности), гедонизма, нового опыта, равенства и личностной зрелости как ценностных основ социального мира. Данный блок в целом соответствует блоку «консерватизм».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что рост социальной напряженности взаимосвязан с утратой идентификации с социальным окружением. При сформированности ценностной позиции самого респондента, низкой ценности авторитета (властей и традиций) и конформного поведения в его ценностной структуре, его уверенности в управляемости жизни и тенденции к агрессивному реагированию возрастает вероятность активности по изменению существующих условий. Данная активность характеризуется обесцениванием оснований существующей реальности и изменением направленности ценностной

ориентации респондента с консерватизма (безопасности) на открытость изменениям. Полученные результаты позволяют сделать выводы.

1. Теоретический анализ исследований показывает, что до настоящего времени социальная напряженность изучается с двух точек зрения: социологической и психологической. В последнее десятилетие предпринят ряд попыток описания социальной напряженности как взаимной трансформации социального и психического, т.е. как феномена, организующего личность как систему потенциальных и актуальных отношений с внешним миром.

2. Под социальной напряженностью в широком смысле следует понимать специфическое для человеческой психики отражение неравновесности социального бытия, являющееся условием взаимодействия, взаимобмена социальных и психических форм, опосредованного потребностями, интересами, нормами и ценностями, присущими отдельным людям и социальным группам.

Под социальной напряженностью в узком смысле понимают выраженный на индивидуально-психологическом уровне в психоэмоциональных состояниях, смысловых формах и поведенческих установках результат неприятия тех или иных аспектов социального бытия, длительного и неразрешимого рассогласования между потребностями, ценностями и социальными интересами некоторой части населения и мерой их неудовлетворения.

3. Основной причиной социальной напряженности в регионе является отсутствие стабильного прогнозируемого будущего, убежденность в не-

избежности грядущей катастрофы всей общественной системы, что при высокой актуальной удовлетворенности социальными достижениями порождает угрозу фрустрации всей системы потребностей опрошенных респондентов. Наибольшее неудовлетворение социальные сферы связано с макросоциальной обстановкой.

4. Общую уверенность в катастрофичности будущего дополняет характерная для исследованной выборки аномия, выражающаяся в неспособности противопоставить отвергаемым образцам социального действия (сочетанию индивидуализма и консерватизма при доминирующих ценностях власти и наслаждения).

5. Полученные данные позволяют говорить об устойчивой модели восприятия реальности, связанной с социальной напряженностью. Помимо негативного психоэмоционального фона, тревожности и прерывания связи с собой «здесь-и-сейчас» в качестве защитной реакции, социальная напряженность сопровождается аномическими тенденциями при повышенной устойчивости оставшихся смысловых связей и паттернов поведения (ригидность), ростом готовности к действиям по изменению фрустрирующей ситуации при угасании уверенности в собственных силах, тенденции к формированию выученной беспомощности. Для респондентов, переживающих социальную напряженность, характерна устойчивая оценка состояния окружающих как стрессового, что, вероятно, является разновидностью аттитюда или атрибуции, характерна также актуализация микросоциальных связей при одновременной утрате идентификации с макросоциумом.

6. Дальнейшее развитие смысловой сферы переживающих социальную напряженность респондентов и выбор ими той или иной модели поведения зависит от сохранности их ценностно-смысловой сферы и уверенности в оправданности собственных усилий. При значительной деструкции смысловой сферы и снижении веры в собственные силы социальная напряженность проявляется в аномии и апатии, фрустрация потребностей не компенсируется в связи с отказом от действий.

При сформированности ценностной позиции респондента, сохранности интегральной осмысленности жизни, мотивационных предпосылок действия социальная напряженность проявляется в актуализации потребности в действенных переменных и протестной активности. Данная активность характеризуется обесцениванием оснований существующей реальности, отказом от конформизма и власти социального авторитета, развитием собственных мировоззренческих оснований и трансформацией направленности ценностной ориентации респондента с консерватизма на открытость изменениям. При этом интегральный уровень осмысленности жизни респондентов положительно связан с их открытостью новому опыту. Даже при актуализации данной (более позитивной) модели социальная напряженность продолжает восприниматься как болезненное, травмирующее переживание.

Описанные тенденции являются релевантными для всей исследованной совокупности вне зависимости от разделения ее на группы по полу и социальному положению. Вместе с тем

следует отметить, что работающие респонденты достоверно чаще переживают социальную напряженность, чем безработные или студенты. Можно предположить, что это связано с более богатым жизненным опытом работающих респондентов и повышенной сложностью среды, в которой протекает их деятельность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Бербин М.А. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение. – СПб., 2004. – 28 с.
2. Желтухин А.И. Социологическая концепция конфликта // Социологические исследования. – 1994. – № 4. – 140–144.
3. Куконков П.И. Социальная напряженность и конфликты в сфере общего образования. Дисс. ...канд. соц. наук. – Нижний Новгород, 1996. – 204 с.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М., 1992. – 16 с.
5. Логинова И.О. Особенности устойчивости жизненного мира человека в кризисных условиях жизнедеятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2011. № 2. – С. 21–26.
6. Луман Н. Общество общества: Общество как социальная система. – М., 2011 – 640 с.
7. Митрохин В.И. Сущность и критерии социальной напряженности. – М., 2000. – 160 с.
8. Муханова М.Н. Социальная напряженность в Калмыцкой АССР // Социологические исследования – 1991. – № 7. – С. 100–102.
9. Муханова М.Н. Социальная напряженность: региональный аспект: автореф. дисс. ...канд. соц. наук. – М., 1995. – 13 с.
10. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М., 2000. – 880 с.

11. Пирогов И.В. Социальная напряженность: теория, методология и методы измерения // Дисс. ...канд. соц. наук. – Иваново, 2002. – 177 с.
12. Плюснин Ю.М. Концепция скрытой социальной напряженности. [электронный ресурс]. URL: <http://www.sati.archaeology.nsc.ru/Home/pub/Data/?html=chc.htm&id=880>
13. Ромм М.В. Философия и психология адаптивных процессов. – М., 2006. – 296 с.
14. Рукавишников В.О. Социальная динамика и политический конфликт в России: весна 1993 года – адаптация к кризису // Социологические исследования. – 1993. – № 9. – С. 28–42.
15. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., 1998. – 389 с.
16. Солдатова Г.У. Социально-психологические аспекты межэтнической напряженности // Духовная культура и этническое самосознание. – 1991. – Вып. 2. – С. 178–199.
17. Шмонин Д.А. Методологические предпосылки оценки социальной напряженности в сфере социально-трудовых отношений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psb.ru/samara/univer.html>. (дата обращения: 15.12.2013)
18. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35–32.
19. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово, 2000. – 203 с.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.73 – 057.874

Замищак М.И.

*Дрогобычский государственный педагогический университет
им. Ивана Франко (Украина)*

МОТИВАТОРЫ МОРАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема становления моральной самооценки у младших школьников. Показано, что младший школьный возраст – сенситивный период для становления нравственно-духовной сферы личности. Моральная самооценка – это совокупность когнитивно-чувственных нравственных представлений о собственных психических, личностных и социальных свойствах, которые проявляются в моральном поведении и их критическое осознание. Анализ эмпирического материала позволил выявить мотиваторы (ситуации), которые побуждают детей к моральному самооцениванию. В результате проведенных исследований сделан вывод об актуализованности мотиваторов морального самооценивания, которые предопределяют становление мотивационно-смысловой системы оценивания.

Ключевые слова: моральная самооценка, мотиваторы моральной самооценки, нравственность, моральный поступок, младший школьник.

M. Zamishchak

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Ukraine

MOTIVATORS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S MORAL SELF-APPRAISAL

Abstract. The article deals with the problem of junior schoolchildren's moral self-appraisal. It is shown that primary school age is a sensitive period for forming a person's moral and spiritual sphere. Moral self-appraisal is the aggregate of children's cognitive and sensory moral ideas about their own physical, personal and social properties that show up in moral behavior and their critical perception. The analysis of empiric material allowed to detect motivators (situations) that induce children to the moral self-appraisal. As a result of the research performed it is concluded that motivators of moral self-appraisal are relevant and predetermine the formation of the motivational and meaningful system of evaluation.

Key words: moral self-appraisal, motivators of self-appraisal, morality, moral action, junior schoolchild.

© Замищак М.И., 2014.

Проблема становления моральной самооценки у младших школьников приобрела сегодня особенное значение в связи с возрождением в жизни общества духовно-моральных норм межличностного взаимодействия. Известно, что аутентичная нравственность личности предопределена ее духовностью и одновременно она есть отражение социальной морали.

Одним из новообразований моральной сферы на этапе младшего школьного возраста является моральная самооценка. Рассматривается она как процесс и результат оценки ребенком своих морально-духовных качеств, знаний, навыков и умения идентифицировать себя с образом положительных или отрицательных морально-оценочных эталонов, независимо от различных условий, ситуаций. Моральная самооценка является результатом актуального морального сознания, функция которого сводится к обеспечению осведомленности о нравственных аспектах своей личности и активности, регулированию на этой основе моральных аспектов собственного поведения. Приобретенный в детстве опыт морального самооценивания является весьма весомым и действительным для формирования морального самосознания на подростковом этапе и в течение всей жизни. Особую актуальность приобретает вопрос о полноте предмета и адекватности моральной самооценки, в частности оценки моральных характеристик деятельности, поведения и внутреннего мира, когда ребенок умеет понимать другого человека, внутренне идентифицировать себя с другими, осознает, как его воспринимают и оценивают другие люди или общности, стремится

эмпатийно отреагировать на проблемы другого.

Как показывают психологические исследования [1; 2; 3; 4], младший школьный возраст – сенситивный период для становления нравственно-духовной сферы личности, так как именно здесь закладывается почва для становления нравственного сознания и нравственного самосознания, нравственных убеждений и ряда других необходимых предпосылок до следующего этапа нравственного развития – подростка, юноши и взрослого человека. Разнообразные переживания, которые возникают у ребенка в многочисленных нравственных коллизиях, взаимодействуя между собой, создают своеобразное эмоционально окрашенное мировосприятие и миропонимание. В результате их систематических повторений возникает эмоциональная и когнитивная составляющая духовного существования детской личности, который является важным побуждением всех проявлений ее активности. Развитие нравственности – это процесс позитивных изменений в а) моральном сознании, б) умственной, эмоциональной, побудительной и действенно-волевой сферах, в эстетическом мировосприятии. Результатом является его достижение высшего уровня сформированности целостности и гармоничности личности и ее поведения.

Изучения возрастных особенностей моральной самооценки у младших школьников являются важными по нескольким причинам. Во-первых, как показал анализ теоретико-экспериментальных исследований [1; 2; 3; 5], эта проблема является малоизученной (большинство ученых рассматрива-

ли данный вопрос опосредствовано, в контексте изучения других проблем); во-вторых, в нашем исследовании участвовали дети 1–4 классов, что дало возможность выявить возрастную динамику становления моральной самооценки в течение всего этапа младшего школьника.

Наше изучение проблемы позволяло определить моральную самооценку как совокупность когнитивно-чувственных нравственных представлений о собственных психических, личностных и социальных свойствах, которые проявляются в моральном поведении, и их критическое осознание. Это также умение оценивать свои нравственные качества и поступки, морально-духовные нормы общества, определенного менталитета людей и осознания нравственных ценностей собственной идентичности независимо от переменчивых условий социума.

Моральная самооценка – это оценивание себя как субъекта нравственности (моральные аспекты поведения, деятельность и общение, нравственные качества, нравственные привычки, отношения и позиции, ценности, выбор относительно другого) на основе усвоенных нравственных норм, идеалов и в результате нравственной идентификации и самоидентификации с образом позитивных или негативных нравственно-оценочных эталонов, независимо от условий, ситуаций. Она имеет четырехкомпонентную структуру: 1) когнитивный; 2) эмоционально-мотивационный; 3) поведенчески-волевой; 4) морально-духовный составляющие.

У ребенка формируется моральное представление о себе, основанное на моральных представлениях о другом, с

которым он взаимодействует, совместно принимает решение, составляет план совместных действий. М. Савчин утверждает, что именно в такой ситуации представляется возможным оценивание человека человеком, изменение собственного поведения и поведения другого, формирование стратегии собственного поведения. Реализовав моральное намерение в поступок, личность автоматически не переключается на следующий шаг, поскольку происходит его когнитивно-эмоциональное переосмысление. Она, как утверждает М. Савчин [6, с. 174], еще долгое время вовлечена в проведение предварительного поступка, в частности, происходит переосмысление поступка, что и является актуальным этапом мотивационного процесса. Ребенок оценивает собственные поступки и поступки других людей. И здесь главными механизмами выступают моральная самооценка и уровень моральных притязаний.

Функционально моральная самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общения и взаимодействия с другими людьми. Это важная нравственная инстанция позволяет регулировать собственное поведение и деятельность с точки зрения нормативно-нравственных критериев в соотношении с социальными и нравственными нормами.

Наши исследования свидетельствуют, что основными факторами становления моральной самооценки младших школьников являются: 1) оценивание взрослыми (родителями, педагогами) моральных аспектов поведения младших школьников. При этом важно, чтобы взрослые приводили четкие

критерии оценки, параллельно извлекаемая предмет оценивания (поступок, отношение, позицию и т. п.); 2) система оценочных отношений в классе, при этом предметом оценки является моральное поведение (моральные идеалы, критерии оценки, толерантные нормы оценки моральных аспектов поведения сверстников и т. п.); 3) актуализация педагогом действий самооценивания в условиях реальной деятельности и общения (развитие у младших школьников моральных норм и потребностей личности как критериев самооценки, которое достигается посредством реализации моральных приоритетов в игре, общении, обучении).

Актуализация мотивации морального самооценивания на основе развитых моральных представлений и чувств, морального опыта поведения, внутренние усилия школьников направлены на моральный выбор, где актуализируется их субъектная позиция; мотивация осуществления прогностической, актуальной, ретроспективной моральной самооценки, обеспечения интеграции парциальных моральных самооценок в целостную моральную самооценку; 4) обеспечение осознания младшими школьниками предмета и способов морального самооценивания на основании моральных норм, морального идеала, ценностей другого; 5) решение задач с моральными коллизиями (оценки героев ситуации, создание психологических условий для функционирования моральной рефлексии, моральной оценки и самооценки через актуализацию морально-духовного потенциала личности); 6) обеспечение позитивного самоотношения и преодоления отчуждения от собственной личности и поведения

(эмоционально-образное сосредоточение школьников на морально-ценностных аспектах их жизнедеятельности, когда нравственное чувство и моральное сознание, опосредующие взаимодействие и общение школьников, ведут к осознанию и обоснованию собственной моральной позиции).

Целеустремленное формирование моральной самооценки предусматривает актуализацию внутренних личностных ресурсов младших школьников, актуализацию его личностной активности и создание соответствующих условий для функционирования этой самооценки. Кроме осознанности предмета морального самооценивания и владения самооценивающими действиями, важное значение имеют ситуации, которые актуализируют сам процесс самооценивания. Мы использовали авторские диагностические методики «Волшебный магазин», «Шарики», «Домик» и «Лестницы».

Эксперимент проводили на выборке младших школьников (661 учеников 1–4 классов: 1 кл. – 167 учеников, 2 кл. – 172 ученика, 3 кл. – 174 и 4 кл. – 148 учеников). Одним заданием эмпирического исследования было выявление мотиваторов этого процесса.

Анализ эмпирического материала, полученного с помощью предложенных методик исследования, позволил выявить следующие мотиваторы (ситуации), которые побуждают детей к моральному самооцениванию: 1) нравственный поступок, на который активно обращают внимание родные («Молодец», «Хорошо сделал!», «Так нельзя делать, будешь наказан»); 2) нравственный поступок, на который активно обращают внимание педагоги («Благодарю, что меня пропустил»; «Будь

послушный»; «Не бегай, не дерись»); 3) нравственный поступок, на который активно обращают внимание ровесники (взаимопомощь, взаимопонимание, умение порадоваться за друга, умение сопереживать с другом, искать выходы из ситуации); 4) собственный нравственный поступок, на который обращают внимание родные, педагоги, сверстники («Молодец, ты поступил, как настоящий человек», «Справедливо поступил», «Честно поступил»); 5) внутренняя потребность в моральном самооценивании (какой я человек, нравственная рефлексия, стремление самоутвердиться, довести свою нравственность); 6) самоинициативная реакция на собственный безнравственный поступок («Так я неправ», «Я не сдержался», «Я не знаю, почему я так поступил»); 7) самоинициативная реакция на собственный нравственный поступок под воздействием христианской веры («Я хорошо поступил, правда?», «Я помог старенькой бабушке укладывать продукты в магазине», «Я сегодня заступился за одноклассника, потому что его обижали»); 8) наблюдение высоко-нравственного поступка сверстника, на который обращают внимание другие сверстники, взрослые («Молодец!», «Поступил, как настоящий герой», «Стремитесь так поступать»); 9) наблюдение высоко-нравственного поступка другого взрослого («Вы должны брать пример с этого человека», «Это настоящий человек», «Такой поступок должен стать примером для тебя»); 10) наблюдение реального безнравственного поступка сверстника («Такой поступок нельзя повторять», «Поступать так тоже нельзя», «Настоящий человек так не поступает»); 11) наблюдение

реального безнравственного поступка взрослого («Такой поступок не стоит вам делать», «Это необдуманное поступок», «Настоящий человек так не поступает»); 12) впечатление от нравственного поступка, который описан в художественном произведении: «Это счастливый человек, который умеет делать лишь добрые поступки, умеет заботиться о других и помогать всем», «Этот человек благородный», «Этот человек с открытым и добрым сердцем»; 13) впечатление от безнравственного поступка, который описан в художественном произведении: «Это несчастный человек, который так поступает. У него искаженное виденье мира», «Так не следует поступать», «Воспитанный человек не может свершить такие поступки»).

Специальное исследование (наблюдения, беседы, моделирование и анализ ситуаций) показало, что самым значимым мотиватором является осуществленный нравственный поступок, на который активно обращают внимание родные (табл. 1.). Количественным показателем (%) соотношения выступает количество ситуаций, которые актуализировали процесс морального самооценивания в соотношении с общим количеством зафиксированных экспериментатором соответствующих ситуаций. В частности, этот мотиватор является актуальным для 28,2% школьников 1 класса, 27,9% школьников 2 класса, 27,2% школьников третьего класса и 26,4% школьников 4 класса. Вторым по значимости мотиватором является нравственный поступок, на который педагог активно обращает внимание (22,1% – 1 класса, 23,4% – 2 класса, 22,3% школьников 3 класса и 21,9% – 4 класса). Менее значимым

Таблица 1

Значимость мотиваторов для младших школьников

№	Мотиваторы моральной самооценки	Всего	1 класс (%)	2 класс (%)	3 класс (%)	4 класс (%)
1	Нравственный поступок, на который активно обращают внимание родные	181	28,2	27,9	27,2	26,4
2	Нравственный поступок, на который активно обращают внимание педагоги	148	22,1	23,4	22,3	21,9
3	Впечатление от нравственного поступка, который описан в художественном произведении	124	18,7	18,5	18,4	19,7
4	Впечатление от безнравственного поступка, который описан в художественном произведении	66	10,3	10,1	9,5	10,0
5	Наблюдение реального безнравственного поступка сверстника	51	7,4	8,2	7,2	8,5
6	Наблюдение высоконравственного поступка сверстника, на который обращают внимание сверстники и взрослые	37	5,2	6,2	6,0	6,2
7	Наблюдение высоко-нравственного поступка другого взрослого	16	2,0	3,1	2,6	2,5
8	Наблюдение реального безнравственного поступка взрослого	12	1,7	1,9	1,6	1,9
9	Собственный нравственный поступок, на который обращают внимание родные, педагоги, сверстники	8	1,5	0,3	1,4	1,5
10	Самоинициативная реакция на собственный нравственный поступок под воздействием христианской веры	6	1,3	0,2	1,2	0,9
11	Нравственный поступок, на который активно обращают внимание сверстники	6	1,0	0,1	1,0	0,4
12	Самоинициативная реакция на собственный нравственный поступок	5	0,6	0,1	0,9	0,1
13	Потребность в моральном самоощущении	1	0	0	0,7	0

мотиватором является впечатление от морального поступка, описанного в художественном произведении (18,7% учащихся 1 класса, 18,5% школьников 2 класса, 18,4% школьников 3 класса и 19,7% школьников 4 класса. Еще менее значимым мотиватором выступает впечатление от безнравственного поступка, описанного в художественном произведении (10,3% – 1 класса, 10,1% – 2 класса, 9,5% – 3 класса и 10,0% – 4 класса). Наблюдение реального без-

нравственного поступка сверстника является значимым для 7,2% школьников 1 класса, 8,2% школьников 2 класса, 7,2% школьников 3 класса и 8% – 4 класса. Самым незначимым мотиватором оказалось наблюдение высоко-нравственного поступка ровесника, на который обращают внимание другие ровесники и взрослые (5,2% – 1 класса, 6,2% – 2 класса, 6,0% – 3 класса, 6,2% – 4 класса). В единичных случаях (0,1% – 2,0%) побуждают к самооцениванию

остальные мотиваторы: наблюдение высоко-нравственного поступка другого взрослого («Вы должны брать пример с этого человека», «Это настоящий человек», «Такой поступок должен стать примером для тебя»); наблюдение реального безнравственного поступка взрослого («Такой поступок не стоит вам делать», «Этот поступок не обдуман», «Настоящий человек так не поступает»); собственный нравственный поступок, на который обращают внимание родные, педагоги, сверстники («Ты ответственно отнесся», «Справедливо поступил», «Честно поступил»); самоинициативная реакция на собственный нравственный поступок под воздействием христианской веры («Я хорошо поступил, правда?», «Я помог старенькой бабушке собрать продукты в магазине», «Я сегодня заступился за одноклассника, потому что его обижали»); нравственный поступок, на который активно обращают внимание ровесники (взаимопомощь, взаимопонимание, умение порадоваться за друга, умение сопереживать с другом, искать выходы из ситуации); самоинициативная реакция на собственный нравственный поступок («Я не прав», «Я не сдержался», «Я не знаю, почему я так поступил»); потребность в моральном самоощущении (какой я человек, моральная рефлексия, стремление самоутвердиться, доказать свою правоту);

Итак, актуализованность мотиваторов морального самоощущения предопределяет становление мотивационно-смысловой системы самоощущения. При этих условиях у младше-

го школьника возникает потребность быть активным субъектом морального самоощущения нравственных аспектов жизнедеятельности и собственной личности. Это позволяет педагогу эффективно и целенаправленно управлять процессом становления моральной самооценки у младших школьников. Эффективное педагогическое управление развитием моральной самооценки требует адекватного понимания внутреннего мира ребенка как неповторимой личности с присущим ей образом Я-моральное, моральной самооценкой, моральными идеалами, ценностями, духовными знаниями. Одновременно школьник должен находиться в роли субъекта воспитательного взаимодействия, который нуждается в постоянном самоутверждении, самореализации, самовыражении.

Педагог должен осуществлять позитивное влияние на социально-моральный климат в классе, в частности на функционирование морального самоощущения в разных видах деятельности. В первую очередь это касается умения педагогов эмоционально обнаруживать свое отношение к моральным или аморальным проявлениям в поведении школьников, их родителей. Целесообразно обращать внимание на важность экспрессии чувств педагогов, функция которой заключается в обращении внимания на определенные проявления в поведении детей, в том числе научить их понимать переживания окружающих по поводу того или иного поступка, дать понять, что учитель отвечает за них, развить моральную мотивацию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности : автореф. дис. ... доктора психол. наук. – К., 1992. – 42 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 145–148; 1979. – № 2, 4. – С. 180–181.
3. Боришевский М.И. Духовность личности: социально-психологическая сущность, детерминанты становления и развития // Проблемы общей и педагогической психологии. Сборник научных трудов Института психологии имени Г.С. Костюка АПН Украины / Под ред. С.Д. Максименка. – Киев, 2007. – Т. IX. – Ч. 5. – С. 25–32.
4. Захарова А.В., Боцманова М.Е. Как формировать самооценку школьника // Начальная школа. – 1992. – № 3. – С. 58–65.
5. Карпюк Ю.Я. Влияние христианской морали на ценностно-ориентационную сферу младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – 2012. – 20 с.
6. Савчин М.В. Психология ответственного поведения. Монография. – Ивано-Франковск, 2008. – 280 с.

УДК 159.9:378

Лотова И.П.*Московский государственный областной университет*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Статья посвящена проблемам психологического сопровождения образования в высшем учебном заведении. Автор рассматривает создание службы практической психологии образования как фактор гуманизации всей системы образования, способствующий переходу от педагогики «знаний, умений и навыков» к педагогике развития, переориентации образования на индивидуальное развитие и саморазвитие личности. Данный подход, по мнению автора статьи, является гарантом будущей профессиональной успешности и конкурентоспособности сегодняшнего студента.

Ключевые слова: личностно-развивающее образование, модель специалиста, служба практической психологии образования, психологический мониторинг личностно-профессионального развития студента.

I. Lotova*Moscow State Regional University*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article is devoted to the problems of psychological maintenance of educational process at a higher educational institution. The author considers the creation of practical psychology service for education as a factor of humanization of the whole system of education promoting the transition from the pedagogics of “knowledge, abilities and skills” to the pedagogics of development, reorientation of education to individual development and self-development of a personality. This approach, according to the author of the article, is the guarantor of future professional success and competitiveness of present day students.

Key words: personal developing education, model of an expert, practical psychology service for education, psychological monitoring of students' personal and professional development.

Одним из важнейших условий модернизации и инновационного развития экономики является ее кадровое обеспечение: на предприятиях по всей России нужны молодые специалисты, владеющие современными знаниями, имеющие навыки применения этих знаний в своей практической деятельности, а также мотивированные к саморазвитию и достижению про-

фессионального успеха. Для достижения указанных целей изменяются уровни образования, расширяется видовое разнообразие образовательных программ [13, с. 37]. Студентам предоставляются возможности выбора различных учебных курсов в самой образовательной организации или вне ее. Это и использование модульных технологий обучения, дистанционных образовательных технологий и элек-

© Лотова И.П., 2014.

тронного обучения, а также сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Вышеперечисленное требует самого серьезного внимания к одной из центральных категорий проблемы гуманизации образования – личности, развитие и саморазвитие которой является гарантом будущей профессиональной успешности и конкурентоспособности сегодняшнего студента [1, с. 19].

Личностно-развивающее образование, по мнению Б.Б. Коссова, должно опираться на следующие принципы.

Первый принцип связан с созданием в высших учебных заведениях условий, когда и преподаватели, и студенты становятся равноправными субъектами образовательного процесса, взаимно заинтересованными в формировании высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда.

Второй принцип – это обеспечение индивидуального подхода и непрерывности в личностно-профессиональном развитии личности студента. Это возможно, когда на всем протяжении обучения в ВУЗе, начиная с формирования студенческих групп и заканчивая распределением выпускников вуза, учитываются личностные особенности студентов, их стартовые возможности, предпочтения и наклонности, уровень усвоения знаний и приобретенных практических навыков, итоги курсовых работ и практики на рабочих местах.

Это чрезвычайно важно, так как профессионализацию необходимо рассматривать как заключительный этап общего личностно-профессионального развития будущего специ-

алиста. Вот почему так важно опираться не только на профиограммы, но и на психогаммы специалиста, акцентирующие внимание, прежде всего, на профессионально важных личностных особенностях (свойствах).

Четвертый принцип – это опора на свободный выбор студентами параметров учебной и практической деятельности во время обучения в ВУЗе, способствующих реализации личностно-развивающего высшего образования (спецкурсов, факультативных занятий и т. п.).

Учет возрастных и социальных особенности студентов, акцент на их саморазвитии и самообразовании, выражающихся в их активности, необходимо рассматривать как пятый принцип.

Важным условием саморазвития личности студента является регулярная и оперативная диагностика и самодиагностика (шестой принцип).

Последний (седьмой) из рассматриваемых принципов личностно-развивающего образования в вузе, по мнению Б.Б. Коссова, касается создания условий психологической поддержки развития личности студентов – психологической службы для оказания индивидуальной консультативной помощи студенту [4, с. 17].

Не нужно доказывать, что студенческий возраст является самым ответственным и с точки зрения социальной адаптации, социальной и социально-психологической зрелости личности, и с точки зрения ее нравственных, человеческих качеств.

Непривычность вузовских форм работы, режима студенческой жизни, отсутствие постоянного контроля процесса занятий, их кажущаяся легкость

по сравнению с обучением в школе, неумение на первых порах самостоятельно и рационально организовывать свой учебный труд и отдых, сложность вхождения в студенческий коллектив, изменение самооценки – все эти и многие другие факторы являются своеобразными психологическими барьерами для первокурсников, которые приходится преодолевать. Они нарушают процесс адаптации, мешают сохранению устойчивой умственной работоспособности студентов. Процесс адаптации затрудняет также коренная перестройка сложившихся представлений и интересов в связи с избранной профессией. Кроме того, первокурсник, которого принято считать взрослым, в свои 17–19 лет достигает лишь физической акселерации, которая намного опережает психическую, а тем более социальную зрелость. Неуровновешенность и неустойчивость психических процессов в этом возрасте, еще более усиленные непривычными вузовскими условиями, также снижают уровень интеллектуальных возможностей и волевой активности студентов.

Актуальность проблемы заключается в том, что процесс адаптации не происходит автоматически, а необходимо специальное адаптационное сопровождение студента-первокурсника.

Кроме того, педагогическими психологами не раз отмечалось, что именно в отношении личности студента возникает реальная опасность ее искусственной ограниченности усвоением знаний, оторванных от будущих профессиональных задач, опасность социального инфантилизма, а иногда и полной выключенности из студенческой жизни.

В настоящее время существующая организация педагогической практики лишь в незначительной степени позволяет студенту воспитать в себе профессиональную самостоятельность, ответственность, осмыслить свое место в будущей профессиональной деятельности на основе знания своих способностей, наметить перспективу их развития.

В ВУЗах до сих пор не достаточно широко практикуются коллективные обсуждения, дискуссии, способствующие выработке способов коллективной экспертизы, принятию совместных решений. В итоге не формируются ни готовность к предстоящей профессиональной деятельности, ни социальная зрелость.

Подробнее остановимся на **психологическом мониторинге** как средстве контроля и оптимизации процесса личностно-профессионального развития студентов, который, по сути, является целью личностно-развивающего образования в вузе.

В психологии и акмеологии под личностно-профессиональным развитием понимается процесс формирования личности (в широком понимании) и ее профессионализма в саморазвитии, обучении, профессиональной деятельности и взаимодействиях [2, с. 49]. Для того чтобы процесс личностно-профессионального развития студентов в период их обучения в вузе был эффективным, необходимо соблюдение ряда условий:

- определение исходного уровня знаний, умений, личностно-деловых и профессионально важных качеств абитуриентов, поступающих в вуз;

- определение их творческого потенциала, «силы личности»;

– разработка моделей обучения и траектории личностно-профессионального развития студентов;

– разработка моделей профессионализма студентов («идеальных образов» или системы требований к уровню и содержанию профессионализма студентов после обучения);

– периодический контроль уровня профессиональных знаний, умений, личностно-деловых и профессионально-важных качеств и психологических умений в процессе обучения (по степени приближения к идеальным моделям профессионализма);

– итоговый контроль с рекомендациями по трудоустройству.

Данные условия можно рассматривать как этапы психологического сопровождения обучения студентов в вузе. В методическом отношении они составляют сущность и содержание психологического мониторинга личностно-профессионального развития студентов.

Впервые основные компоненты психологического мониторинга были реализованы в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАГС) еще в 1993 г. [8, с. 43].

В 1997–1999 гг. мониторинг личностно-профессионального развития студентов проводился в Российском государственном социальном университете на кафедре социальной акмеологии и психологии профессиональной деятельности.

Структурно психологический мониторинг включает в себя: входной, промежуточный и выходной контроль. В методическом отношении это психологическое тестирование, собеседование, анализ документов и результатов

обучения.

Рассмотрим содержание отдельных подструктур психологического мониторинга.

Исследование закономерностей, условий и факторов оптимизации личностно-профессионально развития студентов должно базироваться на всестороннем изучении самого объекта – личности студента. Первым шагом в решении данной комплексной проблемы является описание психологических характеристик студентов.

Входная диагностика при поступлении в вуз позволяет определить стартовый уровень личностно-профессионального развития, выступить исходной точкой отсчета при отслеживании динамики личностно-профессионального роста студента. С другой стороны, в ее задачи входит выявление существенных психологических ограничений, позволяющих поставить вопрос о возможности обучения в ВУЗе. Наряду с этим входная психологическая диагностика позволяет определить круг индивидуальных психологических проблем абитуриента, которые могут быть решены (скомпенсированы) в процессе его обучения в ВУЗе.

Входная диагностика студентов, поступающих в вуз предусматривает проведение массового обследования в течение достаточно жестко лимитированного времени. В связи с этим входную диагностику целесообразно проводить в два этапа.

Задачей *первого этапа* является предварительная оценка психологических особенностей абитуриентов. Основным потребителем результатов этой работы выступает приемная комиссия высшего учебного заведения. Весьма важно то, что данные вход-

ного контроля должны учитываться приемной комиссией вуза не только «при прочих равных условиях». В ряде случаев (например, при выявлении выраженных противопоказаний к отдельным видам деятельности, низком уровне психологической готовности отдельных претендентов к обучению и т. п.) с учетом данных психологической диагностики приемная комиссия вуза должна иметь право принимать решение независимо от результатов сданных экзаменов.

Первый этап входной диагностики проводится во время сдачи вступительных экзаменов и, как правило, включает психологическое тестирование абитуриентов, а также включенное наблюдение специалиста-психолога в ходе вступительного экзамена. Психологическое тестирование абитуриентов включает компьютерную психодиагностику с использованием нескольких методических процедур: личностно-профессиональный опросник РАГС; тестовый опросник СМОЛ (Экспресс ММРІ); опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека; тест интеллектуального развития (модифицированный КОТ). Полученные данные должны выступать основой для получения интегральной оценки личностно-профессионального потенциала абитуриента, которая является первой составляющей в итоговой оценке поступающего в вуз, предоставляемой приемной комиссией.

Заключительным шагом первого этапа входной психологической диагностики выступает подготовка индивидуальных психологических характеристик абитуриентов, которые в начале учебного года должны передаваться на кафедры учебного заведения

для максимальной индивидуализации учебного процесса с учетом личностных характеристик студентов.

Второй этап психологической диагностики направлен на разработку конкретных программ оптимизации личностно-профессионального роста и психологической коррекции. Она проводится для успешной адаптации абитуриентов в течение первого года их обучения в ВУЗе. Итогом второго этапа выступает разработка для студентов высшего учебного заведения индивидуальных карт личностно-профессионального развития. При этом работа для студентов, отнесенных к различным группам, строится по-разному. Ведет эту работу кабинет психодиагностики, входящий в структуру Психологической службы высшего учебного заведения. Сотрудники службы определяют тематику тренинговых групп, формируют группы обучения студентов по рекомендуемым направлениям в рамках дополнительной психологической подготовки и коррекции, разрабатывают расписание занятий и информируют студентов и преподавателей. Данные о прохождении рекомендуемой программы отмечаются преподавателем, ведущим спецкурс, в индивидуальной карте личностно-профессионального развития студента.

Текущая диагностика служит основой для проведения индивидуальной психоконсультационной и, если необходимо, коррекционной работы.

Выходная (итоговая) диагностика проводится непосредственно перед выпуском студентов из высшего учебного заведения, ее задачами являются: оценка изменения динамических профессионально-значимых психологи-

Таблица

**Направления психокоррекционной работы в группах
с различным психологическим потенциалом**

Группа подготовки	Основные направления работы
Высокий потенциал, нет психологических ограничений или они незначительные	Разработка индивидуальной программы саморазвития и самосовершенствования, диагностика динамики личностного и профессионального роста
Высокий потенциал, существенные психологические ограничения	Участие в работе групп коррекции, посещение специальных семинаров, спецкурсов, тренингов, индивидуальная коррекционная работа по снятию ограничений
Невысокий потенциал, отсутствие особых психологических ограничений	Работа по повышению личностно-профессионального потенциала, индивидуальная и групповая психокоррекционная работа
Невысокий потенциал, значительные психологические ограничения	Не рекомендуется к поступлению из-за высоких затрат на коррекцию. В случае поступления и наличия желания психокоррекционная работа проводится на договорной основе

ческих характеристик выпускников; оценка итогового интегративного уровня личностно-профессионального развития (потенциала); вынесение заключения о перспективах профессиональной карьеры выпускника высшего учебного заведения; составление характеристик-рекомендаций на наиболее подготовленных выпускников (для продолжения обучения в аспирантуре и т. д.).

По результатам выходной диагностики для выпускников высшего учебного заведения готовится индивидуальная карта личностно-профессионального развития с указанием возможных перспектив использования выпускника ВУЗа с учетом полученных знаний, приобретенных навыков и личностных, профессиональных характеристик. Кроме того, данные о

выпускниках вносятся в базу данных выпускников вуза.

Особое место в деятельности Психологической службы должна занять консультативная работа с преподавателями и сотрудниками вуза. Необходимость в психологе возникает при развитии конфликтных ситуаций между преподавателями и учебной группой, что достаточно часто имеет место на первых курсах. Немаловажная помощь оказывается в организации анонимных психологических консультаций с самими преподавателями по их личным проблемам. Чрезвычайно эффективным методом в этом направлении является использование компьютерных методик самодиагностики психического состояния и личностных качеств преподавателей в кабинете психологической консультации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гобатова Р.Е., Сергеев В.М., Чудинов В.Н. Определение содержания обучения на основе программно-целевого подхода // Содержание подготовки специалистов с высшим образованием / Под ред. Н.Н. Нечаева. – М., 1988. – С. 16–23.
2. Деркач А.А., Дьячков В.М. Психологические характеристики госслужащих регионального управления и их личностно-профессиональное развитие // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 47–54.
3. Коссов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития (личностно-развивающее образование) // Вопр. психол. – 1995. – № 6. – С. 9–20.
4. Коссов Б.Б., Сергеев О.Л., Татур Ю.Г. и др. Концепция высшего образования // Концептуальные вопросы развития высшего образования / под ред. Б.Б. Коссова. – М., 1991. – С. 8–17.
5. Михалева Т.Г., Селезнева Н.А., Романкова Л.И. Квалификационные характеристики специалиста: Обзорн. инф. НИИ ВО. – М., 1989. – 127 с.
6. Нечаев Н.Н. Деятельностный подход как основа системного построения модели специалиста // Содержание подготовки специалистов с высш. и сред. образованием / под ред. Н.Н. Нечаева. – М., 1998. – С. 7–20.
7. Проблемы психологии образования / под ред. А.А. Вербицкого. – М., 1992. – 132 с.
8. Психология профессиональной деятельности кадров государственной службы. – М., 1996. – С. 39–58.
9. Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы / под ред. Б.Б. Коссова. – М., 1993. – 145 с.
10. Рабочая книга по прогнозированию / под ред. Н.В. Бестужева-Лады. – М., 1972. – 221 с.
11. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М., 1990. – 137 с.
12. Щербаков Р.Н. Социокультурные функции науки в процессе обучения // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 67–73.
13. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара. – Самара, 2001. – С. 34–41.

УДК 159.928.22: 372.4

Паненкова Ю.В.*Прикарпатский университет (г. Ивано-Франковск, Украина)***ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения адаптации одаренных детей младшего школьного возраста и её прикладные аспекты в формате современных психологических подходов к идентификации и оценке детской одаренности. Приведены результаты теоретико-экспериментального исследования признаков одаренности и личностной адаптации, неадаптации и дезадаптации младших школьников. Представлена программа психолого-педагогического сопровождения адаптации одаренных детей младшего школьного возраста, определены его задачи, мероприятия и условия.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребёнок, младший школьный возраст, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, психотренинг, тренинговые технологии.

Yu. Panenkova*Prekarpathian University, Ivano-Frankovsk, Ukraine***APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF GIFTED CHILDREN'S ADAPTATION IN PRIMARY SCHOOL**

Abstract. The article deals with the problem of psychological and pedagogical support of adaptation of gifted children of primary school age and its applied aspects in the format of modern psychological approaches to the identification and evaluation of children's cleverness. The results of theoretical and experimental study of the features of cleverness and of primary pupils' personal adaptation, non-adaptation and deadaptation are shown. The program of psychological and pedagogical support of adaptation of gifted children of primary school age is presented, its problems, measures and conditions are determined.

Key words: endowment, a gifted child, primary school age, adaptation, psychological and pedagogical support, psychological training, training technologies.

Поскольку интеллектуальный, творческий потенциал человека, общества в целом – основа научно-технического, экономического и культурного развития, естественным является интерес науки и практики к творческим способностям, одаренности, таланту. Современные тенденции психологии

© Паненкова Ю.В., 2014.

развития определяют приоритет личностно ориентированной модели, в контексте которой личность младшего школьника и идея ее целостного развития приобретает особое значение. Поэтому проблема идентификации одаренности и создание оптимально комфортной сферы для обучения и развития способностей детей младше-

го школьного возраста в центре внимания многих учёных.

Неоднозначность трактовки феномена одаренности и сложность его диагностики создает определенные, весьма серьезные трудности в становлении собственного «Я», самореализации и социализации одаренных детей и требует от взрослых (родителей, учителей) внимательного к ним отношения. Обращаясь к феномену одаренности, чаще всего исследователи задаются вопросами диагностики (в том числе, ранней), развития и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. В связи с этим многие современные отечественные научные работы Д.Б. Богоявленской, А.Ю. Бурова, Ю.З. Гильбуха, Е.И. Кульчицкой, В.А. Моляко, Н.С. Лейтеса, В.И. Панова, А.И. Савенкова, Р.А. Семеновой, В.С. Юркевич и др. посвящены определению сущности одаренности, диагностике одаренности и особенностям работы с одаренными личностями [2; 4; 15; 6; 7; 8; 11; 16; 13].

Ю.З. Гильбух, диагностируя интеллектуально одаренных детей и наблюдая за ними, делал попытки проведения разъяснительной работы среди «обыкновенных» детей для гармонического перехода одаренных из класса в класс, что способствовало расширению контактов и «развитию социального интеллекта одаренного ребенка» [6].

Особенный принцип работы с одаренными детьми предложила В.С. Юркевич [13;14]. По мнению ученой, одаренные дети требуют специальной психологической подготовки, повышения «психологического иммунитета» путем «метода развивающего дискомфорта», сущность которого заключается в том, что:

– отрицательные эмоции играют особую роль в личностном и познавательном развитии одаренных детей, потому что при помощи дискомфортных ситуаций необходимо формировать у них сценарий победителя, что включает в себя, с одной стороны, уверенность в победе, а с другой – психологическую готовность к неудаче;

– необходимо формировать у одаренного ребенка стремление к активности в дискомфортных ситуациях как условия достойного выхода из ситуации;

– важным является момент успешного выхода с дискомфортной ситуации, учитывая и ее последствия.

Большой вклад в исследование детской одаренности и поддержки развития одаренных детей внесли зарубежные ученые Б. Блум, Дж. Гилфорт, М. Карне, Дж. Рензулли, К. Текекс, Ф. Уильямс и др. Так, при разработке программы обучения и развития одаренных детей в США было использовано четыре концептуальные модели, которые условно названо: «Свободный класс», «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда, «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли, «Таксономия целей обучения» Б. Блума. Используя параметры концептуальных моделей, педагоги смогли индивидуализировать процесс обучения одаренных и талантливых детей и, опираясь на возрастные нормы их развития, с большим вниманием относиться к ним и более реалистично подходить к оценке их общего развития.

К. Текекс, много лет работая над проблемами выявления и воспитания одаренных детей, давала советы взрослым, как понимать одаренность детей и преодолевать трудности при общении с

ними. Указывая, что талант обязательно требует внимательного отношения, ученая советует родителям учиться правильно формулировать одобрение, поддерживать самостоятельность в изучении ребенком мира, быть активным посредником между ребенком и окружающим социумом [20].

Одаренный ребенок, находясь в состоянии почти постоянного дискомфорта, стресса и тревожности, с точки зрения взрослых, должен саморазвиваться и совершенствоваться. Поэтому взрослому необходимо стать другом и советником ребенка. Это значит, что взрослые (родители, учителя) должны выступать в роли фасилитатора по отношению к одаренному ребенку. По мнению К. Роджерса, способность к фасилитации включает такие важные компоненты, как [9]:

- истинность, открытость – способность откровенно высказывать и передавать свои собственные мнения и переживания (в нашем случае, взрослым, которые сотрудничают с одаренными детьми);

- принятие, доверие – личностная уверенность в возможностях и способностях клиента (в нашем случае – одаренного ребенка);

- эмпатийного понимания – видение внутреннего мира и поведения каждого клиента (одаренного ребенка) со своей позиции.

Рассматривая проблемы диагностической, профилактической, коррекционной и учебно-воспитательной работы с одаренными детьми в контексте психолого-педагогического сопровождения, невозможно не вспомнить воспитательную систему М. Монтессори, чьи идеи сегодня реализуют многие учебные и воспитательные уч-

реждения мира. Школа М. Монтессори способствует формированию независимости, целенаправленности, навыков сотрудничества со сверстниками.

Решить вопросы, связанные с необходимостью коррекционного влияния, помогают, по мнению М. Монтессори, такие психологические индикаторы неблагополучия:

- нарушения коммуникации в системе «ребенок – взрослый», «ребенок – сверстник», отсутствие взаимопонимания, дезинтеграция ранее сформированных форм общения;

- переживания ребенком состояния эмоционального напряжения, стресса, депрессии [19].

Проблема идентификации одаренных детей тесно связана с проблемой социальной среды развития одаренности. Психологические исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют, что может произойти задержка развития одаренности детей на каждом этапе школьной жизни. Одаренные дети находятся в состоянии большого риска социальной изоляции. Реальный уровень способностей одаренных детей не всегда понимается окружением и нормальный для таких детей процесс развития оценивается как аномальная неприспособленность к жизни. Кроме того, у одаренных детей могут существовать проблемы в эмоциональном развитии. В сложных ситуациях они могут проявлять инфантильную реакцию: критические замечания могут провоцировать плач, а любой неуспех – приводить к отчаянию. В связи с этим у одаренных детей могут возникать трудности в общении и взаимоотношениях со сверстниками, родителями, учителями [4; 15; 6; 8; 16; 11; 13; 14; 20]. Поэтому

необходимость психолого-педагогического сопровождения как системы психолого-педагогической деятельности, направленной на своевременную диагностику одаренности и адаптивности, психолого-педагогическую помощь и поддержку, коррекцию развития и адаптации одаренных детей является очевидной.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения адаптации одаренных детей в условиях начальной школы следующие:

- психодиагностическое (выявление одаренных детей);
- психопрофилактическое, психокоррекционное, развивающее (создание психолого-педагогических условий для адаптации и личностного развития одаренных детей; положительному результату способствуют ролевые и психогимнастические игры, упражнения, этюды, тренинги, групповое обсуждение, рисование как средство коррекции др.);
- учебно-воспитательное (обучение и воспитание одаренных детей);
- психолого-педагогическое консультирование и просвещение родителей и учителей (эффективными формами работы являются индивидуальные консультации и психолого-педагогические консилиумы).

Действенным средством адаптации одаренных детей является психотренинг. Разработанные зарубежной и отечественной социальной и педагогической психологией тренинговые технологии направлены на личностное развитие (Р. Ассаджиоли, К. Роджерс, В. Сатир, Т. Яценко и др.). Как замечает И.В. Вачков, групповой психологический тренинг является «совокупностью активных методов практической

психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [5].

Р. Бакли считает тренинги синтетической антропотехникой, что является составной акмеологической практики, направленной на преобразование способностей и потенциальных возможностей человека в пространство перспектив личностной реализации [1]. Процесс так называемого преобразования происходит при условии реализации функционального содержания тренинга – психологической коррекции, психологической терапии и развивающего обучения.

К. Рудестам определяет такие преимущества групповой формы реализации тренинга:

- групповой опыт помогает решению межличностных проблем;
- в группе участники могут идентифицировать себя с другими и сопереживать с ними;
- группа облегчает процессы самораскрытия, самоанализа и самопознания [10].

Доминирующими методами работы в детской тренинговой группе принято считать метод упражнений, метод беседы, метод ролевой игры, метод психорисунка (А.Ф. Бондаренко, И.В. Вачков, К. Рудестам, К. Фопель, Т.С. Яценко) [3; 5; 10; 12; 18]. Так, упражнения как метод тренинговой работы помогают решать задачи, которые возникают в процессе группового общения. Они облегчают процедуру знакомства участников тренинга и межличностное общение, способствуют сплочению детской тренинговой группы. Использование беседы как метода в условиях тренинговых занятий требует от его участников определенного запаса эм-

пирических знаний, представлений, жизненных наблюдений, необходимых для компетентного участия в обсуждении вопросов, для обобщений и выводов. Игра эффективна в создании условий для самораскрытия, нахождения ребенком своего творческого потенциала, для проявления искренности и открытости.

Реализуя психоаналитический подход к интерпретации психорисунков, Т.С. Яценко считает, что «психорисунок создает возможность человеку отразить в образах действительность и проектировать содержание психики в символах». Ученый, анализируя разнообразие методических приемов использования психорисунков, указывает на:

– свободное рисование (каждый рисует, что хочет);

– дополнительное рисование (лист бумаги передают по кругу, каждый участник вносит свою деталь в рисунок);

– общее рисование (вся группа рисует на одном листе одновременно) [17].

Предлагаемая нами программа психолого-педагогического сопровождения состоит из таких мероприятий, как психодиагностика одаренности и адаптированности, тренинг личностного роста, создание благоприятной образовательной среды и решает задачи самопознания, рефлексии, межличностного взаимодействия, формирование положительных личностных качеств, переоценку ценностей, развитие индивидуальности одаренных детей младшего школьного возраста (рис. 1).



Рис. 1. Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации одаренных детей младшего школьного возраста

Идентификационными показателями одаренности в нашем исследовании были: познавательная активность (опросник Н.Г. Лускановой), сообразительность (тест В.Д. Шадрикова) и креативность («Отдаленные ассоциации», невербальная модификация теста А. Медника). Для диагностики адаптированности использован опросник А.В. Фурмана «Насколько адаптированы к жизни?». Компоненты личностной адаптации диагностировались при помощи следующих методик: релевантные личностные черты (общительность, (малообщительность), уверенность (неуверенность), тревожность, импульсивность, агрессивность) – методика З.С. Карпенко ДОЛР (диагностика отклонений личностного развития), самооценка – опросник Г.М. Казанцевой, рефлексия – опросник Т.П. Скрипкиной, ценностное сознание – методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн, модифицированная Ю. Бабаян.

По результатам нашего исследования было идентифицировано 109 одаренных детей ($n=2800$), что составляет почти 4% от общего количества испытуемых, и выявлено 86 адаптированных, 11 неадаптированных и 12 дезаптированных одаренных детей. У адаптированных одаренных детей доминирует общительность и уверенность, адекватная самооценка, развитая рефлексия и сформированное ценностное сознание.

Все неадаптированные и дезаптированные одаренные дети малообщительные, неуверенные в себе, тревожные, импульсивные, агрессивные; у них низкий уровень развития самооценки, рефлексии и ценностного сознания.

Программа тренинга личностного роста для одаренных детей младше-

го школьного возраста включала восемь занятий продолжительностью 40 минут каждое. Тренинговые занятия проводились один раз в неделю на протяжении двух месяцев. Темами тренинговых занятий были: «Знакомство», «Эмоциональная открытость», «Осознание страха», «В окружающей среде», «Совместная деятельность», «Переживание детского опыта», «Познание себя и других», «Мир детских фантазий».

С целью создания благоприятной образовательной среды для одаренных детей проводились целенаправленные встречи с родителями и учителями респондентов и ученическими социальными группами общеобразовательных школ. Во время общения с родителями и учителями акцентировалось внимание на необходимости помощи и поддержки одаренных детей, важности доброжелательной и внимательной семейной и школьной атмосферы.

Проверка эффективности программы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях начальной школы основывалась на повторной диагностике личностной адаптации и признаков одаренности в экспериментальной и контрольной группах соответственно разработанного алгоритма психодиагностического исследования. Мы усреднили результаты нашего диагностического исследования личностной адаптации (релевантные личностные качества – положительные и отрицательные, самооценка, рефлексия, ценностное сознание) и признаков одаренности (познавательная активность, сообразительность, креативность) исследуемых детей экспериментальной и контрольной групп до и после экспе-

римента (контрольная и экспериментальная группы создавались из неадаптированных и дезадаптированных одаренных детей) и тенденцию их изменений представили в графическом изображении (рис. 2–5).

Анализ данных свидетельствует (рис. 2), что у одаренных детей экс-

периментальной группы после эксперимента показатели общительности и уверенности повысились с 16,3% до 32,4%, а в контрольной группе – почти не изменились (15,9% и 16,1%).

Как свидетельствуют диагностические данные (рис. 3), у одаренных детей экспериментальной группы после

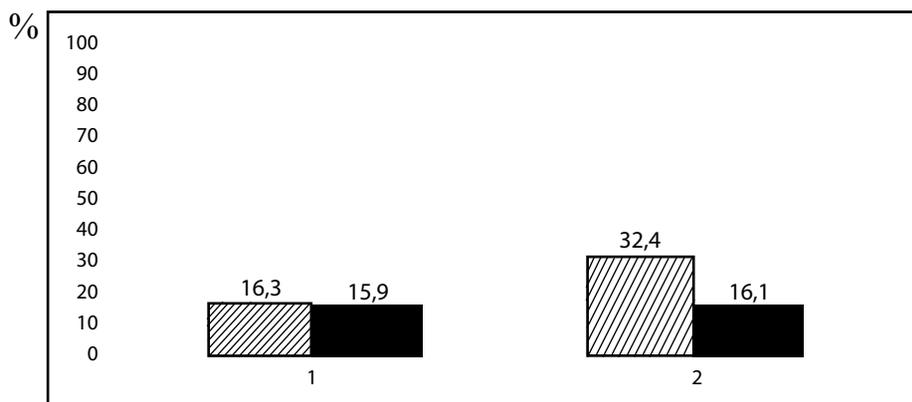


Рис. 2. Динамика релевантных личностных качеств одаренных детей (общительность, уверенность) (усредненные показатели у%)

Примечание: 1. На оси ординат – уровень развития общительности и уверенности в %; на оси абсцисс: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента.
2. ▨ - экспериментальная группа, ■ - контрольная группа

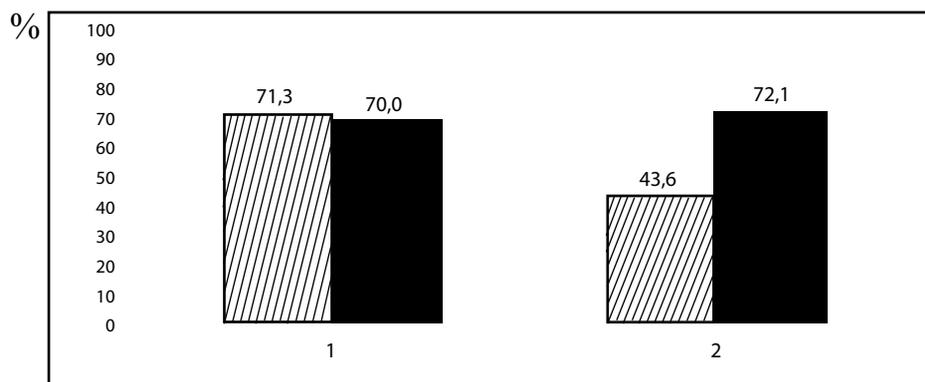


Рис. 3. Динамика релевантных личностных качеств одаренных детей (тревожность, импульсивность, агрессивность) (усредненные показатели в %)

Примечание: 1. На оси ординат – уровень развития тревожности, импульсивности, агрессивности в %; на оси абсцисс: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента.
2. ▨ - экспериментальная группа, ■ - контрольная группа.

эксперимента показатели тревожности, импульсивности и агрессивности снизились с 71,3% до 43,6%, а у детей контрольной группы – немного повысились с 70,0% до 72,1%.

Диагностические данные (рис. 4) указывают на то, что у одаренных детей экспериментальной группы после эксперимента показатели самооценки,

рефлексии, ценностного сознания повысились с 28,5% до 47,3%, а у детей контрольной группы – только с 29,4% до 31,2%.

Анализ результатов исследования (рис. 5) свидетельствует, что у одаренных детей экспериментальной группы после эксперимента показатели признаков одаренности (познаватель-

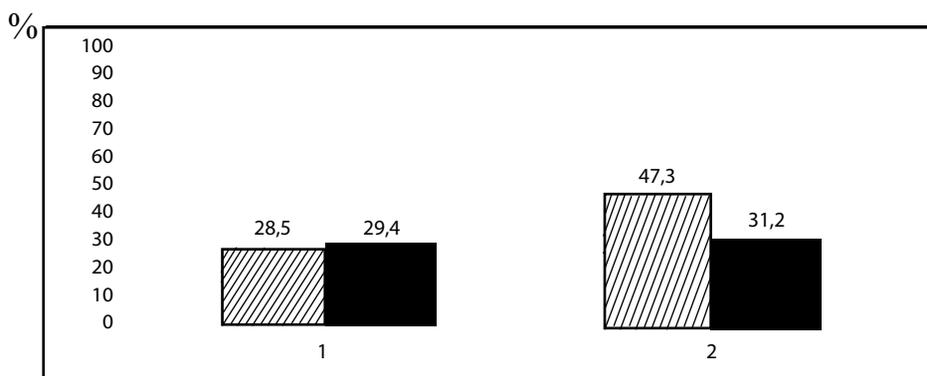


Рис. 4. Динамика самооценки, рефлексии и ценностного сознания одаренных детей (усредненные показатели в %)

Примечание: 1. На оси ординат – уровень развития самооценки, рефлексии, ценностного сознания в %; на оси абсцисс: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента.
2. ▨ – экспериментальная группа, ■ – контрольная группа.

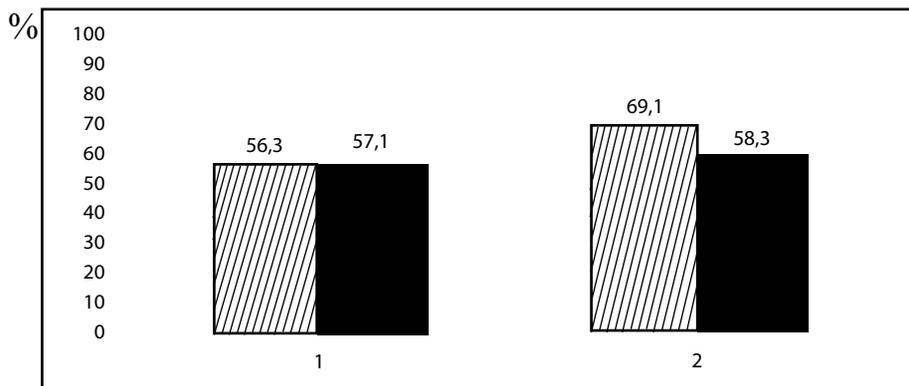


Рис. 5. Динамика признаков одаренности (усредненные показатели в %)

Примечание: 1. На оси ординат – уровень развития признаков одаренности у детей (познавательная активность, сообразительность, креативность) в %; на оси абсцисс: 1 – до эксперимента, 2 – после эксперимента.
2. ▨ – экспериментальная группа, ■ – контрольная группа.

ная активность, сообразительность, креативность) повысились с 56,3% до 69,1%, а у детей контрольной группы – только с 57,1% до 58,3%.

Таким образом, мероприятия психолого-педагогического сопровождения адаптации одаренных детей (психодиагностика одаренности и адаптированности, тренинг личностного роста, создание благоприятной образовательной среды) способствовали снижению тревожности, импульсивности, агрессивности, развитию общительности, уверенности, адекватной самооценки, ценностного сознания и повышению показателей признаков одаренности, что указывает на взаимосвязь и взаимообусловленность адаптированности и одаренности в адаптационном процессе одаренных детей младшего школьного возраста.

Экспериментальное подтверждение эффективности разработанных мероприятий по повышению уровня адаптированности у одаренных детей экспериментальной группы указывает на возможность и необходимость внедрения данной программы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в практику работы школьной психологической службы.

Согласно данным нашего исследования, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей возможно при определенных отношениях, которые складываются между школьным психологом и одаренным ребенком, между учителями и одаренным ребенком, между родителями и одаренным ребенком. Оно может успешно реализоваться, если:

– одаренный ребенок принимает помощь и поддержку школьного психолога, учителей, родителей;

– между школьным психологом, учителями, родителями и одаренным ребенком сложились партнерские отношения, основанные на уважении, доверии, доброжелательности, сотрудничестве;

– школьный психолог, учителя, родители придерживаются принципов защиты прав, здоровья, человеческого достоинства одаренного ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга. – СПб., 2002. – 352 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. – Самара, 2009. – 416 с.
3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К., 1997. – 216 с.
4. Буров А.Ю. Квалиметрия одаренности: проблемы и реальность // Одаренный ребенок. – 2011. – № 2. С. 39–46.
5. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М., 2007. – 416 с.
6. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир, 2008. – 316 с.
7. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13–18.
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб., 2007. – 353 с.
9. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1998. – 480 с.
10. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М., 1993. – 368 с.
11. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург, 2004. – 272с.
12. Фопель К. Сплоченность и толерант-

- ность в группе. Психологические игры и упражнения. – М., 2006. – 336 с.
13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М., 1996. – 243 с.
 14. Юркевич В.С. Развивающийся дисконформат как принцип и метод в работе с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – URL: http://biblos/iod.gov.ua/docview.php?doc_id=22. (дата обращения: 27.12.2013)
 15. Гильбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка. – К., 1992. – 212 с.
 16. Психологічна діагностика обдарованості: монографія [Р.О. Семенова, Д.К. Корольов, М.О. Мельник та ін.] / за ред. Р.О. Семенової. – Кіровоград, 2012. – 172 с.
 17. Яценко Т.С. По той бік символіки психомалюнків // Практ. психологія та соц. Робота. – 1999. – № 7. – С. 25–26.
 18. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання. – К., 2004. – 679 с.
 19. Montessori M. The Discovery of the Child. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1988. – Vol. 2. – 339 p.
 20. Takacs C. They don't get gifted until fourth grade: what parents can do until then / C.Takacs. Roeper Review. Volume 9, 3 February 1987. – P. 188–193.

УДК 371.111:37.011.31-051

Филинкова Е.Б., Князева И.А.*Московский государственный областной университет***ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ**

Аннотация. Статья посвящена изучению социальных представлений учителей о деятельности руководителей школ (директора и завучей). Выявлено типичное понимание функций директора школы, а также трудностей, которые возникают в его работе. Проведено сравнение характеристик деятельности учителей и руководителей школ в представлении учителей. В результате исследования был сделан вывод, что учителя не имеют четкого представления о труде руководства школы и в своих представлениях о его работе руководствуются принятыми в обществе стереотипами.

Ключевые слов: социальные представления, психологическое отношение, управленческие функции, трудности деятельности, учитель, директор школы.

E. Filinkova, I. Knizeva*Moscow State Regional University***TEACHERS' UNDERSTANDING OF SCHOOL DIRECTORS' ACTIVITIES**

Abstract. The article is devoted to the study of teachers' social perception of school directors' activities. Typical perception of functions, as well as of the problems in the work of a school director is given. The authors compared the characteristics of teachers' activities with the characteristics of school directors' activities, the way they are understood by teachers. The study resulted in the conclusion that teachers have a vague understanding of school directors' professional activities. Besides, teachers are greatly influenced by public opinion stereotypes.

Key words: social perception, psychological attitude, managerial functions, work problems, teacher, school director.

Проблема управления человеческими ресурсами была актуальна всегда, поскольку эффективность организации непосредственно зависит от работы ее персонала. Для организаций сферы образования в связи с повышением автономизации образовательных учреждений эта проблема приобретает еще более актуальный характер: именно слаженная работа всего педагогического коллектива формирует «лицо» школы, ее имидж в глазах общества, а это, в свою очередь,

прямо сказывается на ее конкурентоспособности в борьбе за учеников, а в конечном итоге – в борьбе за финансовые ресурсы.

Одним из важных аспектов в рамках психологии управления персоналом являются социальные представления исполнителей о руководителе и его деятельности. Необходимость для руководителей школ знания и учета в своей деятельности мнений учителей об их работе обусловлена следующими соображениями. Управленческие отношения как система взаимоотношений

и взаимодействия между людьми по реализации управленческих функций существенно зависят от того, насколько каждый участник удовлетворен процессом и результатом этого взаимодействия. И если оценка *процесса* взаимодействия с руководителем для исполнителя не составляет никакого труда, поскольку представлена наглядно, то оценка *результата* деятельности руководителя любого ранга (результата управленческого взаимодействия) для исполнителей крайне затруднена. Управленческие отношения обладают одной особенностью: они сами по себе не создают никакого продукта – ни материального, ни духовного. Управленческие отношения создают *условия* для нормальной работы и развития организации. Именно поэтому так трудно учителям увидеть результаты труда непосредственно директора школы, вычленив их из результатов деятельности всего коллектива.

Работа руководителя школы по построению системы управления школой заметна учителям только на начальном этапе функционирования организации (или на начальном этапе деятельности нового директора школы по реорганизации). Когда же система управления налажена, у исполнителей появляется иллюзия, что руководитель ничего не делает, всё течет само собой («*сидит просто в своем кабинете*»). При этом, чем выше эффективность функционирования системы управления организацией, тем сильнее возникающая у исполнителей иллюзия. Это создает определенные психологические трудности, осознаваемые учителями как неудовлетворенность деятельностью директора, что выливается на практике в конфликты и нежелание

исполнять требования руководства (почему я работаю, а он нет?). А если при этом директор школы придерживается жесткого авторитарного стиля, то негативная оценка его деятельности значительной частью педагогического коллектива может привести к ухудшению психологического климата, формированию у учителей неудовлетворенности своей работой и в итоге возникновению у какой-то части педагогического состава планов перехода в другую организацию.

Высокая практическая и теоретическая значимость обозначенной проблемы обусловила проведение специального исследования в рамках общей программы изучения психологии деятельности руководителей сферы образования, проводимой в Московском государственном областном университете [1; 3; 5]. Целью исследования 2012 г., результаты которого излагаются ниже, было изучение представлений учителей о деятельности руководителей школ.

В исследовании решались две задачи:

- 1) изучить представления учителей о функциях директора школы;
- 2) изучить представления учителей об особенностях деятельности и трудностях в работе директора школы.

В исследовании приняли участие учителя средних общеобразовательных учреждений Москвы и Московской области в возрасте от 20 до 73 лет, со стажем работы от 1 года до 53 лет; всего 94 человека. Основным методом исследования – глубинное стандартизированное интервью, содержащее открытые и закрытые вопросы.

Первоначально нами задавался вопрос: «Каковы, по-вашему, основные

функции директора школы?». Ответы на него позволили выделить пять основных направлений деятельности руководителя школы, с точки зрения педагогов. То есть учителя считают, что директора школ занимают пятью видами деятельности: управленческой, хозяйственно-экономической, педагогической, представительской и социальной [названия даны нами. – Е.Ф., И.К.].

Представления учителей об управленческой деятельности директоров школ. Самый главный вид деятельности руководителей школ, или, по-другому, наиболее важная задача, решаемая ими – управление (к этому виду деятельности относятся 66% всех высказываний). Наибольшее значение в управленческой деятельности директора школы, с точки зрения педагогов, имеют функции «управление в целом», «руководство», «организация» и «контроль» (23%, 16%, 14% и 10% от общего количества высказываний, соответственно). Наименее значимыми управленческими функциями учителя считают координацию учебного процесса и планирование (1% и 2%, соответственно). То есть из пяти управленческих функций, выделяемых классиками теории управления Г. Кунцем и С. О'Доннелом [2], учителя не только назвали все пять (планирование, организация, контроль, руководство и координация), но и добавили еще одну – «управление в целом». При этом общая доля высказываний, относящихся к этой категории, самая большая как относительно высказываний, характеризующих другие управленческие функции, так и относительно высказываний, характеризующих другие виды деятельности директора.

«Управление в целом» как смысловая категория, отражающая самые общие аспекты управленческой деятельности директора школы, была сформирована нами на основе объединения таких высказываний педагогов как «управление учебно-воспитательным процессом», решение «административных вопросов», работа с «нормативно-правовыми актами», «координация всей деятельности школы», «обеспечение производственной работы школы» и т. п. Доминирование высказываний педагогов, относящихся к категории «управление в целом», в рамках, их социальных представлений об управленческой деятельности, позволяет сделать два вывода.

1. Учителя очень слабо знакомы с реальной повседневной работой высшего руководителя школы. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что частота управленческих контактов между директором школы и конкретным учителем невелика, во всяком случае, меньше, чем аналогичная частота контактов между учителем и завучем как непосредственным руководителем педагога (исследование показало, что представления о работе завуча у учителей более развернутые, четкие и детализированные). С другой стороны, как уже говорилось выше, результаты труда директора не очень заметны учителям. Все это и детерминировало затруднения учителей в определении содержания управленческой работы директоров школ.

2. Высокая степень обобщенности представлений учителей о функциях директоров средних школ в какой-то степени обусловлена неспособностью педагогов дифференцировать деятельность руководителей и вычленившие ее составляющие.

Функция **«руководства»**, реализуемая директорами школ, понимается учителями достаточно широко и полно. В понятие руководства учителя включают не только деятельность по урегулированию повседневных вопросов, возникающих в работе педагогического и детского коллективов и помощь учителям в трудной ситуации, но и мотивирование сотрудников, решение конфликтных ситуаций. Представления учителей о содержании функции **«организации»** у директоров школ отличаются очень высокой степенью обобщенности, что, по-нашему мнению, является свидетельством слабого понимания педагогами того, что же на самом деле делает руководитель, реализуя функцию «организация». Педагоги назвали следующие аспекты организационной деятельности руководителей школы: организация работы коллектива и учебного процесса, создание условий функционирования школы.

Еще с большим трудом рефлексировалась учителями функция **«планирование»**, осуществляемая руководством школы. Эта функция присутствовала в высказываниях всего четырех человек, остальные учителя либо ее не заметили, либо не придали ей серьезного значения. Но понимание этой функции теми немногими субъектами, которые назвали планирование в числе важнейших управленческих функций директора школы, очень верное. Учителя отводят директорам роль стратега – человека, разрабатывающего долгосрочную программу развития школы, определяющего конечную цель и концепцию этого развития. Если учесть тот факт, что ведущими управленческими функциями у руководителей высшего звена управления являются

стратегическое планирование и организация (крайне слабо осознаваемые педагогами), то становится понятным, что выявлен один из источников формирования негативной оценки учителями деятельности конкретных директоров школ, а именно тех руководителей, которые придают наибольшую значимость в своей работе планированию и организации системы управления школой.

В противовес рассмотренным выше управленческим функциям – планированию и организации, – которые присутствуют в общественном сознании очень небольшой доли учителей, функция **«контроль»**, исполняемая директором школы, значительной частью педагогов осознается. Однако и в данном случае четкости в понимании того, что конкретно должен контролировать директор школы, нет. То есть какое-либо смысловое наполнение понятия «контроль», применяемое в отношении деятельности директоров, в высказываниях педагогов отсутствует. Учителя, говоря об этой функции, формулировали ответы очень просто: **«контроль»**, **«общий контроль»**, **«контроль за соблюдением устава школы»**. Мы интерпретируем данный результат двояко. Это может быть еще одно свидетельство того, что педагоги школ не видят результатов труда или не могут вычленить роль директора школы в общем производственном процессе. Либо этот факт есть отражение в сознании учителей достаточно типичной реальной ситуации, при которой директор школы вмешивается абсолютно во все мелочи и стремится контролировать всех и всё, что не позволяет вычленить какие-либо отдельные аспекты этого контроля.

Представления учителей о других видах деятельности директоров школ. Второй по важности (после управленческой деятельности), с точки зрения учителей, у директоров школ оказалась **«хозяйственно-экономическая деятельность»** (21,4% всех высказываний). Хозяйственно-экономическая деятельность директора состоит, по мнению педагогов, из решения административно-хозяйственных проблем и финансово-экономических вопросов, обеспечения образовательного учреждения материально-техническими ресурсами и ведения кадровой документации.

На третье место по значимости среди всех видов деятельности директора школы учителя назвали **«заботу о подчинённых»**, в нашей терминологии – **«социальную»**, или **«социально-психологическую»**, функцию: организацию и поддержание здорового психологического климата, комфортных условий для творческого развития, охрану здоровья сотрудников и учащихся образовательного учреждения, а также защиту их в различных ситуациях (9,3%).

В конце списка среди всех видов деятельности, приписываемых учителями директорам школ, находятся **«представительство»** – связь организации с социумом и отстаивание интересов школы в органах образования (6,8%) и **педагогическая деятельность** (2,2% высказываний), к которой учителя относят работу с учащимися и родителями, а также **«способность остаться педагогом»**.

Рассмотрим психологические основания для формирования представлений учителей о работе руководителей школ. Мы спрашивали педагогов школ

о том, насколько хорошо они осведомлены о содержании деятельности руководителей школ разного ранга (завучей и директоров) в сравнении с руководителями производственных отраслей народного хозяйства. Необходимо было оценить уровень своей осведомленности по пятибалльной шкале (1 балл – минимальная осведомленность, 5 баллов – максимальная).

Анализ результатов показал, что самооценки осведомленности учителей о содержании деятельности руководителей образовательной и производственной сфер народного хозяйства находятся в границах средних значений или выше среднего (для завучей). Меньше всего, как и предполагалось, учителя знают о работе руководителей сферы производства (средний балл 2,9), несколько больше о работе директора школы (средний балл 3,4) и еще больше о содержании деятельности завуча школы (3,7).

Два аспекта этих результатов требуют детального рассмотрения. Во-первых, обратим внимание на близкую к среднему значению групповую учительскую оценку своих знаний о содержании труда руководителей производства, при отсутствии у наших респондентов какого-либо опыта работы вне образовательной сферы. Это говорит о том, что анализируемые представления, по сути, являются общественными стереотипами, мало перекликающимися с реальностью.

Во-вторых, наблюдается *переоценка* учителями своих знаний по данному вопросу. Оценки выше среднего (4-5 баллов) своим знаниям дали о работе производственных руководителей – 29% опрошенных, о работе директоров школ – 47%, завучей – 62%. Неадекват-

ность самооценки знаний учителей о содержании процесса труда директора школы видна невооруженным глазом: эта самооценка находится в прямом противоречии с ответами педагогов на вопрос о функциях директора школы, ответами, которые характеризуются расплывчатостью, излишней обобщенностью и неполнотой. В значительной степени именно наличием стереотипов о деятельности руководителей вообще и объясняется явно завышенная оценка учителями собственных знаний о работе директора школы.

Представления учителей об особенностях деятельности и трудностях в работе директоров школ. Еще одним очень значимым для практики аспектом содержания социальных представлений учителей о работе руководителей школ являются представления педагогов как исполнителей о различных характеристиках и трудностях в работе руководителей школы (директоров и их заместителей). Как показало наше более раннее исследование 2008–2009 гг. [4], негативные представления педагогов о деятельности завуча и директора школы являются *ведущим* фактором, препятствующим переходу учителей на управленческую работу. Среди характеристик деятельности руководителей школ, которые отрицательно сказываются на принятии решения исполнителями о переходе на управленческую работу, были названы (в порядке уменьшения значимости): очень высокая загруженность и малое время, остающееся на семью, высокая ответственность, само содержание работы (основной упор – на работу с документами, творчества практически нет), отрыв от педагогической деятельности, понижение заработной платы, отсут-

ствие видимых результатов в работе.

Представленные результаты нашего раннего исследования были получены в процессе интервьюирования уже состоявшихся завучей и директоров школ, сейчас мы имеем возможность сравнить их представления об особенностях будущей управленческой работы, имевшие место в период принятия решения о переходе в сферу управления, с аналогичными коллективными представлениями, существующими в учительской среде в целом.

Нами задавался открытый вопрос о том, каковы, по мнению учителей, основные трудности в работе директора школы. Оказалось, что наибольшее значение в деятельности директоров школ, согласно мнению учителей, имеют *сложности, связанные с условиями труда* (48% от общего числа высказываний по данному вопросу). В этой категории выделяются следующие проблемы.

– *Серьезные финансовые трудности*, обусловленные недостаточным финансированием школ (29% от общего количества высказываний). Это выражается не только в нехватке повседневно необходимых финансовых ресурсов, но и в низкой оснащенности школы в целом, необорудованности кабинетов, ограниченности возможностей материального стимулирования работников. В связи с этим учителя отдельно отмечают такие проблемы, как трудность поиска спонсоров для школы и наличие жесткой необходимости решать производственные проблемы в ситуации постоянной нехватки финансовых и материальных ресурсов.

– *Сами по себе условия труда* (10%): высокая ответственность у директоров школ, чрезмерная стрессогенность

деятельности и несвобода, обусловленная высокой регламентацией труда и существованием многочисленных запретов и ограничений.

– *Избыточная нагрузка* (9%): загруженность делами и, соответственно, недостаток времени на себя и свою семью, избыток информации.

Второй по значимости группой трудностей для директоров школ, с точки зрения учителей, являются проблемы, объединенные нами в категорию **«содержание деятельности»** (35%).

– *Сложности в реализации управленческих функций* (14%), связанные с большим количеством документации, написанием всевозможных справок и отчетов и избыточным контролем сверху.

– *Сложности в реализации представительской функции* (3%), выражающиеся в непростых взаимоотношениях с департаментом образования и трудностях в отстаивании позиций школы в вышестоящих органах.

– *Сложности во взаимодействии с коллективом* (14%), обусловленные, в первую очередь, проблемами подбора и расстановки кадров, работой с молодыми специалистами и коллективом в целом. Несколько менее значимыми трудностями в этой области для директоров являются: формирование хорошего психологического климата и поиск индивидуального подхода к сотрудникам.

– *Комплексность деятельности* (4%), выражающаяся, во-первых, в многообразии объектов управленческого воздействия (учителя, родители и ученики), а во-вторых, во множественности ролей, исполняемых руководителем. Как написала одна учительница, директор школы должен быть

«менеджером, завхозом, строителем» и, добавим от себя, еще и учителем.

Наконец, третья группа проблем, существующих в работе директора школы, с точки зрения учителей, представляет собой **«несоответствие личностных качеств требованиям должности»** (11%), иначе говоря, обусловлена личностью самого субъекта управления. Педагоги отметили следующие личностные особенности, препятствующие директору эффективно выполнять свои обязанности: неумение общаться с людьми, искать личный подход и понимать человека, равнодушие к людям, общая некомпетентность, отсутствие организаторских способностей и стрессоустойчивости. Стоит обратить внимание на то, что в данном случае преобладающими личностными характеристиками, отмеченными педагогами, оказались именно те, которые наиболее явно видны в управленческом взаимодействии, с одной стороны, а с другой – те, которые вызывают у учителей как участников этого взаимодействия наиболее сильный эмоциональный отклик.

Сравнение социальных представлений работающих учителей и педагогов, уже перешедших на управленческую должность, демонстрирует их значительное сходство. Это подтверждает, во-первых, валидность и надежность результатов, полученных в 2008–2009 гг., но, главное, говорит о широкой распространенности в педагогической среде представлений выше мнений о работе руководителей образовательных учреждений. Именно эти социальные представления, как показывают практика и наше исследование, чаще всего затрудняют принятие решения учителями о переходе на руководящую работу.

Таблица 1

**Представления учителей о характеристиках деятельности
учителя и директора школы (в % от ответивших)**

Характеристика деятельности	Субъект	Степень выраженности (баллы)					Средний балл
		1(min)	2	3	4	5(max)	
Сложность	Учитель	0	1,2	15,7	30,1	53,0	4,3
	Директор	0	1,2	3,5	11,8	83,5	4,8
Разнообразие	Учитель	0	3,5	15,1	20,9	60,5	4,4
	Директор	4,8	4,8	15,7	33,7	41,0	4,0
Креативность	Учитель	0,0	3,6	4,8	14,3	77,4	4,7
	Директор	4,8	7,1	23,8	26,2	38,1	3,9
Ответственность	Учитель	0	1,2	8,2	11,8	78,8	4,7
	Директор	0	0	3,6	3,6	92,9	4,9
Самостоятельность	Учитель	2,4	3,5	22,4	43,5	28,2	3,9
	Директор	2,4	2,4	11,9	32,1	51,2	4,3
Доходность	Учитель	18,1	22,9	42,2	12,0	4,8	2,6
	Директор	0	8,5	14,6	31,7	45,1	4,1
Рискованность	Учитель	1,2	7,3	30,5	19,5	41,5	3,9
	Директор	1,2	2,4	6,0	16,7	73,8	4,6
Психологический комфорт	Учитель	4,9	8,5	46,3	30,5	9,8	3,3
	Директор	6,1	8,5	29,3	32,9	23,2	3,6
Интенсивность труда	Учитель	0	1,2	7,3	25,6	65,9	4,6
	Директор	0	1,2	2,4	13,4	82,9	4,8

В заключение рассмотрим представления учителей о сравнительных характеристиках деятельности субъектов образовательного процесса. Задавая вопрос об оценке деятельности учителей и директоров школ, мы пытались понять, насколько привлекательной или непривлекательной представляется работа директора школы рядовым педагогам.

Качественный анализ результатов показывает, что из девяти изучаемых переменных педагоги поставили более высокие баллы работе учителя (по сравнению с работой директора) только по двум характеристикам деятельности: разнообразию и креативности. Это еще раз доказывает вывод о том, что в учительской среде имеет широкое распространение следующий стерео-

тип восприятия деятельности руководителя школы: основной акцент сделан на работу с документами, велика доля хозяйственной деятельности, происходит отрыв от собственно педагогической работы, и, как следствие всего этого, уровень творчества – низкий.

По всем остальным оценочным показателям деятельность директора школы превзошла работу учителя. Педагоги школ считают, что работа директора более сложная, ответственная, доходная, рискованная, интенсивная и связана с большей самостоятельностью и психологическим комфортом субъекта деятельности.

Количественный анализ позволяет увидеть, что различия в представлениях учителей об особенностях собственного труда и труда директора школы

носят не случайный, но закономерный характер. Деятельность руководителя школы достоверно¹ превосходит работу учителя по таким параметрам, как сложность, самостоятельность, доходность и уровень риска. В то же время педагогическая деятельность оценивается учителями как значимо более творческая, чем деятельность управленческая.

Ответим на вопрос о привлекательности управленческого труда для учителей. Повышение сложности, рискованности, интенсивности, ответственности при одновременном снижении разнообразия и креативности в труде директора школы говорит против него. Плюс, по мнению учителей, в работе директора только три: значительно более высокий уровень материального вознаграждения, несколько более высокие самостоятельность и психологический комфорт. Следовательно, общая эмоциональная окраска представлений учителей об управленческой деятельности руководителя школы – скорее негативная, чем позитивная, что в конечном итоге влияет на формирование малопривлекательного образа трудовой деятельности школьного руководителя.

Подведем итоги. Результаты исследования позволяют сделать несколько практических выводов.

Учителя слабо представляют себе конкретное содержание труда директора школы. В своих представлениях о его работе учителя в значительной степени ориентируются, во-первых, на российские общественные стереотипы о деятельности любых руководителей, а во-вторых, на стереотипы, распространенные только в педагогической

среде и касающиеся непосредственно директоров школ. Подлинная деятельность руководителей школ учителями либо мало замечается, либо очень слабо рефлексруется, либо оба фактора действуют совместно.

В то же время педагоги школ уверены, что они обладают достаточной информацией, чтобы судить о работе директора школы. Опираясь в своих суждениях больше на коллективные стереотипы, чем на реальный опыт, учителя, во-первых, могут формировать в своем сознании не очень привлекательный для них образ деятельности директора школы (работа с документами, хозяйственная деятельность, мало творчества), а во-вторых, в педагогическом коллективе могут возникать и распространяться негативные оценки деятельности конкретного руководителя. Последнее чаще всего будет иметь место в случае, если директор видит главными в своей деятельности долгосрочное планирование и организацию системы управления школой, т.е. те функции, реализация которых наименее заметна учителям.

Чтобы этого избежать, руководству школ следует не только чаще информировать подчиненных о решаемых им производственных задачах, но и привлекать учителей непосредственно к процессу принятия решений (метод партиципации), что позволит педагогам лучше понять содержание труда руководителя, проникнуться сложностью и разносторонностью его деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Краева М.Ю. Кризис профессиональной идентичности педагога в условиях модернизации образовательной системы // Вестник Московского государственного

¹ Расчет проводился по критерию Фишера

- ного областного университета. Серия «Психологические науки». 2011. № 4. – С. 103–1108.
2. Кунц Г., О'Доннел С. Системный и ситуационный анализ управленческих функций. Т. 1, 2. Пер. с англ. – М., 1981.
 3. Плахотникова И.В., Зотова Л.Э. Особенности личности преподавателя высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2011. – № 2. – С. 146–156.
 4. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 44. – С. 89–100.
 5. Филинкова Е.Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности: Монография. – М., 2012. – 174 с.

УДК 378 : 36

Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г., Бирюкова Р.М.
Московский государственный областной университет

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье рассматривается зарубежный опыт стандартизации профессиональной деятельности специалистов по работе с семьей. В историческом контексте представлены существенные различия, социально-экономические и политические факторы влияния на состояние и перспективы практики работы с семьей в США и европейских странах. Характеристика основных направлений профессиональной деятельности специалистов по работе с семьей дается на основе профессиональных стандартов по социальной работе, которые лежат в основе формирования национальных моделей профессиональной деятельности. Раскрывается взаимозависимость между потребностями рынка труда и изменениями в профессиональных стандартах.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, социальная работа с семьей, профессиональные стандарты, Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни, национальная модель по работе с семьей, основные профессиональные роли, ключевые компетенции, навыки, интервенции, профессиональное развитие, семья, потребитель услуг.

M. Firsov, I. Namesnikova, E. Studenova, R. Biryukova
Moscow State Regional University

STANDARDIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SPECIALISTS WORKING WITH A FAMILY: FOREIGN EXPERIENCE

Abstract. The article is devoted to the foreign experience of standardization of professional activities of specialists working with families. The authors represent in the historical context the essential differences, social, economic and political factors of influence on the state and the prospects for the practice of social work with the family in the USA and the European countries. The characteristics of the basic directions of the professional activities of specialists working with families are given on the basis of Social Work Professional Standards, which are the basis for the development of the national models of professional activities. The interdependence between the needs of the labor market and the changes in the professional standards is revealed. *Key words:* occupational activities, social work with a family, professional standards, European qualifications framework for lifelong learning, national model of working with families, basic professional roles, key competences, skills, interventions, professional development, family, services consumer.

1. Профессиональная деятельность. Исторический контекст

Специализированную работу с семьей в англосаксонских странах и Европе условно можно разделить на два этапа:

– после Второй мировой войны до начала 80-х гг. XX столетия;

– с 80-х гг. XX века по настоящее время.

На первом этапе специализированная профессиональная работа с семьей в Европе и США активизируется после Второй мировой войны, чему способствовали следующие факторы:

– рост экономики во многих странах;

– проблемы в семьях;

– «беби-бум» (рост рождаемости детей).

Данные факторы затрагивали, прежде всего, социальную сферу, поэтому программы поддержки семьи и детей находились в центре внимания национальных программ развития, что отразилось в формировании специализированных подходов к проблемам семьи и детей в рамках социальных профессий.

Однако англосаксонские и европейские страны шли различными путями. Так, в США разносторонняя помощь семьям и детям (консультативная, материальная, медицинская, образовательная, правовая и т. д.) шла в рамках единой профессии социальной работы. При этом начинало создаваться особое направление «социальная работа с семьей», которое оформилось в практический метод социальной работы. Но, если на американском континенте работа с семьей и детьми шла в рамках единой профессии, то ситуация в Европе была принципиально другой.

Так, во Франции появляется более 18 профессий, которые определенным образом способствовали помощи и поддержке семьи в вопросах воспитания, попечения, образования и т. д. Приблизительно такая же ситуация наблюдалась в Великобритании и Германии.

Однако к 80-м гг. XX столетия под воздействием *глобальных, политических, экономических и профессиональных факторов* наблюдаются существенные изменения в области практики работы с семьей, как на американском, так и на европейском континенте.

Среди *глобальных факторов*, повлиявших на развитие новых подходов к проблемам семьи, можно выделить этническую миграцию, которая охватила практически все страны мира. Ее тенденции стали нарастать после падения железного занавеса и распада СССР, стран Восточной Европы, Балтии. Этническая миграция изменяла структуру традиционных европейских семей, ценностей, межпоколенных коммуникаций, что приводило к жизни новые групповые и средовые риски. К тому же европейская политика мультикультурализма значительно осложнила жизнедеятельность семей, процесс социализации которых традиционно формировался в рамках доминирующей национальной культуры.

К основным *политическим факторам*, повлиявшим на изменение практики работы с семьей, относятся тенденции, связанные с объединением европейских стран в единое экономическое, политическое и образовательное пространство – ЕС, что наметило общность в подходах к формированию профессий, независимо от национальных традиций.

Экономические и профессиональные факторы были связаны с объединенным европейским рынком труда, который должен был стать конкурентно способным для стран с различными типами и уровнем развития экономики. Различные бизнес-корпорации поставили перед объединенным европейским сообществом задачи по унификации требований к специалистам, которых можно было бы оценивать на основе общих, а не национальных критериев. Например, во Франции, с такой инициативой выступила корпорация работодателей MEDEF. Как считали, европейские исследователи, «идеальным инструментом» для решения этих задач становились компетенции, которые заменили традиционный функциональный подход, характерный для многих европейских стран, описывавший профессиональную деятельность на основе трудовых функций.

Слабость функционального подхода в условиях объединенной Европы проявлялась в том, что он приводил к существованию большого многообразия групп профессиональных стандартов, которые не коррелировались между собой, и их эффективность невозможно было контролировать. А если они и поддавались контролю, то это требовало больших экономических затрат, что приводило к расширению контролирующих органов и, соответственно, к дополнительной нагрузке на бюджет государственных либо бизнес структур.

К тому же меняющиеся потребности сферы социальных услуг не могли до бесконечности, в условиях рынка, региональных и глобальных кризисов, воспроизводить или сокращать социальные профессии. Бизнес-логи-

ка, когда проблемы рентабельности и стабильности рынка труда связывали с профессиональным развитием, ставила перед необходимостью профессиональное и академическое сообщество включаться в процессы планирования рабочей силы, поэтому разработка профессиональных компетенций, необходимых и достаточных, становилась новой стратегией стандартов для работников различных производственных сфер, в том числе и социальной.

Динамика рынка труда и подходы к единым стандартам квалификации потребовали пересмотра той системы образования, которая воспроизводила корпус профессионалов на академическом уровне. С этой целью в Страсбурге 23 апреля 2008 г. принимается Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни (The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)).

Цель Европейской квалификационной рамки – способствовать мобильности между странами и способствовать непрерывному обучению. Как было декларировано в данном документе, независимые, но взаимосвязанные системы квалификаций направлены на воспроизводство квалификаций по единым точкам отсчета и оценок, сравнений на основе результатов обучения. Причем требования к образовательным и профессиональным компетенциям были идентичны. Многие европейские страны разработали свои национальные системы на основе требований EQF.

Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни предполагала непрерывное повышение квалификации профессионала либо на одном уровне – бакалавра,

либо она позволяла получать профессионалу академический статус магистра или доктора.

В европейском документе структуры рамки квалификаций для высшего образования предполагала общие ожидания, достижения, навыки, которыми должны были овладеть профессионалы и которые являлись результатом того или иного образовательного цикла, причем эти требования должны были стать обязательными для всего европейского пространства.

В контексте Европейской рамки квалификаций были определены общие подходы и требования к навыкам и компетенциям, которые описаны в терминах ответственности и автономии на соответствующих уровнях образования:

- базовые навыки, необходимые для выполнения простых задач в работе или учебе под непосредственным наблюдением в структурированном контексте;

- основные когнитивные и практические навыки, необходимые при использовании соответствующей информации для выполнения задач и решения повседневных проблем с помощью простых правил и приемов;

- работа или учеба под наблюдением с некоторыми элементами самостоятельности;

- ряд познавательных и практических навыков, необходимых для выполнения задач с проблемами выбора, применение основных методов, инструментария, материалов и информации;

- ответственность за выполнение задач в работе или учебе;

- умение адаптировать собственное поведение в ситуации решения проблем;

- ряд познавательных и практических навыков, необходимых для решения конкретных проблем в области работы или учебы;

- осуществление самоуправления в рамках принципов, работы или учебы, учет контекстов, которые, как правило, предсказуемы, но могут быть изменены;

- контроль над повседневной работой других, принятие на себя ответственности за оценку и улучшение работы или учебы;

- широкий спектр познавательных и практических навыков, необходимых для развития творческих решений абстрактных задач;

- управление и надзор над типовыми ситуациями в контексте работы или учебы, деятельности, в которой есть непредсказуемые изменения;

- оценка и формирование профессионализма в себе и других;

- передовые навыки, демонстрация мастерства и инновации, необходимые для решения сложных и непредсказуемых проблем в специализированной области работы или учебы;

- управление сложной технической или профессиональной деятельностью или проектами, принимая ответственность за принятие решений в непредсказуемых рабочих или учебных контекстах;

- умение организовывать профессиональное развитие отдельных лиц и групп;

- специализированные навыки решения проблем необходимые в исследованиях и/или инновациях в целях разработки новых знаний и процедур, в интегрировании знаний из различных областей;

- управление и трансформирова-

ние работы или учебы в контекстах, которые являются сложными, непредсказуемыми и требуют новых стратегических подходов;

– умение брать на себя ответственность за вклад в профессиональные знания и практики и/или за пересмотр стратегической эффективности групп.

Помимо интеграционных требований европейского пространства, рамки квалификаций решали и чисто прагматические задачи. В условиях изменяющегося рынка, постоянно обновляющихся социальных проблем, дефицита трудовых ресурсов в области социальной сферы было экономически неэффективно проводить обучение невостребованных профессионалов через биржу труда.

Европейский опыт показывает, что на основе общих подходов к компетенциям в образовании и практике, можно гибко изменять направления социальных профессий в контексте меняющихся социальных и экономических условий. На основе профессионального опыта специалиста можно расширять сферу его профессиональной компетентности через многоуровневую систему образования, в рамках существующей профессии, тем более, что квалификационные рамки в социальных профессиях становятся все более прозрачными. Не малую роль здесь играет и в целом европейский человеческий капитал в XXI в., для которого характерно не только высокий образовательный и квалификационный уровень, но и такие параметры, как трудовая активность, здоровье и продолжительность жизни, позволяющие расширять границы профессиональности не только в пространстве, но и во времени.

2. Британская национальная модель работы с семьей

2.1. Национальные профессиональные стандарты в области социальной работы

Британские национальные стандарты в области работы с семьей определяют специфику деятельности в рамках социальной сферы. Отсюда рамки профессиональных квалификаций в области работы с семьей разрабатывается на фундаменте социального попечения и социальной работы, на основе стандартов и кодексов практик, разработанных национальными ассоциациями.

Однако необходимо отметить, что Национальные профессиональные стандарты в области социальной работы, в свою очередь, ориентированы на понимание этой профессии в мировой практике, они учитывают европейские тенденции в области квалификационных требований к профессиям, национальное законодательство и разработанные рамки квалификаций национальных профессиональных ассоциаций.

Понимание социальной работы в Британии как профессии основано на международном определении социальной работы, принятом Международной ассоциацией школ социальной работы и Международной федерацией социальных работников в 2001 г., которые явились отправной точкой для формирования профессиональных стандартов, описывающих основные роли социального работника. Определение было дано в следующей, принятой интерпретации:

«Социальная работа как профессия способствует общественным изменениям, решению проблем человеческих

взаимоотношений; содействует активизации способностей людей к самостоятельному функционированию в обществе в целях повышения их благополучия. Используя теории поведения человека и общественных систем, социальная работа способствует взаимодействию людей с их окружением. Принципы прав человека и социальной справедливости являются фундаментом социальной работы» [2, с. 195].

На базе данного определения были разработаны Национальные профессиональные стандарты социальной работы (NOS) в 2002 г., которые были пересмотрены в 2011.

Ориентация на международное определение профессии позволило национальным профессиональным ассоциациям выйти на понимание ключевых ролей социального работника в современном обществе, определить его базовые компетенции и интеракции, позволяющие не только оказывать помощь клиентам, но и находиться под контролем как со стороны профессионалов, так и самих потребителей услуг.

Британские национальные профессиональные стандарты определили шесть основных ролей социального работника, которые он может реализовывать при работе с клиентами в различных ситуациях (кризиса, депрессии, агрессии и т. д.), центрах и учреждениях (агентствах, медицинских учреждениях, школах и т. п.), а также на уровне различных практик (индивидуальных, групповых, семейных и т. д.). Все эти ключевые роли были зафиксированы в национальных профессиональных стандартах в следующем виде:

Ключевая роль 1:

Подготовка и работа с отдельными лицами, семьями, опекунами, группами и общинами, оценка их потребностей и обстоятельств:

– работа с отдельными лицами, семьями, опекунами, группами и общиной, с целью оказания помощи им в принятии обоснованных решений.

Ключевая роль 2:

Планирование, выполнение, анализ и оценка социальной работы в практике с отдельными лицами, семьями, опекунами, группами, общинами и другими специалистами:

– развитие и поддержание отношений с отдельными лицами, семьями, воспитателями, группами и общинами;

– изучение индивидуумов, семей, опекунов, групп, общин, разработка доступной сети поддержки;

– работа с отдельными лицами, семьями, опекунами, группами, общинами, с целью инициации сети поддержки.

Ключевая роль 3:

Поддержка отдельных лиц, представление их потребностей и мнений:

– защита интересов индивидуумов, семьи, опекунов, сообщества, групп.

Ключевая роль 4:

Управление рисками индивидуумов, семей, опекунов, групп, и их средой:

– оценка и управление рисками человека, семьи, опекунов, групп и общества.

Ключевая роль 5:

Управление и ответственность под наблюдением в организации:

– ответственное выполнение обязанностей на основе профессионального понимания, основанного на знаниях и практике социальной работы;

– использование профессионального и управленческого контроля и поддержки для улучшения практики.

Ключевая роль 6:

Демонстрировать профессиональные компетенции в области практики социальной работы:

– осуществлять деятельность, основанную на знании социальных моделей и методов работы, для развития и совершенствования индивидуальной практики;

– использовать профессиональную настойчивость для обоснования решений и отстаивания профессиональной практики социальной работы на основе ее ценностей и этики;

– действовать в рамках принципов и ценностей, лежащих в основе практики социальной работы;

– использовать контроль и поддержку, принимать меры для удовлетворения постоянных потребностей в профессиональном развитии.

Кодекс практики для социальных работников и работодателей, принятый Генеральным советом по социальному обеспечению, актуализируется в следующих своих положениях:

1.5. Обеспечение равных возможностей для потребителей услуг и лиц, осуществляющих уход.

1.6. Уважение к разнообразию и различию культур.

3.8. Признание и ответственное использование власти в профессиональной деятельности с пользователями услуг и лицами, осуществляющими уход.

5.5. Дискриминация незаконна против пользователей услуг, лиц, осуществляющих уход, или коллег.

6.3. Информирование работодателей или соответствующие органы о

личных трудностях, которые могут повлиять на вашу способность делать свою работу квалифицированно и надежно;

6.4. Запрашивать помощь у вашего работодателя, если вы не чувствуете себя в состоянии быть подготовленным надлежащим образом для проведения любых аспектов вашей работы, или вы не уверены в том, как действовать в рабочих ситуациях.

Профессиональные образовательные компетенции выстраиваются исходя из проблем семьи, детей и молодежи.

Определение ключевых ролей позволило выйти не только на их основные номинации, но и на понимание того, что должно быть основой, базисом данных стандартов. Это понимание в результате дискуссий с различными профессиональными ассоциациями в области социальной сферы приняло следующий вид, который представлен ниже. Причем эти основания являются рамочными и в зависимости от социального и профессионального контекста могут меняться (см. табл. 1).

Необходимо отметить, что каждый стандарт от SW1 до SW20 имеет свою систему компетенций. В национальных стандартах компетенции понимаются как продукт *знаний, навыков и ценностей*. При всем многообразии компетенций выделяют шесть ключевых, трансверсальных компетенций (они характерны как для процесса обучения, так и для практики), в соответствии с ролями, обозначенными в национальных стандартах:

- 1) знать требования практики;
- 2) обладать способностью к интегрированию ценностей социальной работы,

Таблица 1

Сетка профессиональных стандартов социального работника

Роль социального работника	Название	Содержание национальных стандартов
Ключевая роль 1	Поддержка профессиональных обязанностей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Постоянно поддерживать и совершенствовать знания в области практической социальной работы (SW1). 2. Разрабатывать практику социальной работы посредством наблюдений и размышлений (SW2).
Ключевая роль 2	Применение практических навыков в социальной работе	<ol style="list-style-type: none"> 3. Управлять своей ролью, профессионального социального работника (SW3). 4. Профессиональное суждение в области социальной работы (SW4). 5. Управлять этическими вопросами, дилеммами и конфликтами (SW5). 6. Практика социальной работы в междисциплинарных контекстах (SW6). 7. Готовить профессиональные отчеты и записи, относящиеся к людям (SW7).
Ключевая роль 3	Содействие к вовлечению и участию	<ol style="list-style-type: none"> 8. Подготавливать к активной социальной работе (SW8). 9. Привлекать людей к практике социальной работы (SW9). 10. Стимулировать людей к участию в процессах принятия решений (SW10). 11. Выступать от имени клиентов (SW11).
Ключевая роль 4	Оценивание потребности, риски и обстоятельства	<ol style="list-style-type: none"> 12. Оценивать потребности, риски и обстоятельства в партнерстве с участвующими лицами (SW12). 13. Расследовать причиненный ущерб или насилие (SW13).
Ключевая роль 5	Планирование на основе человеко-центрированных результатов	<ol style="list-style-type: none"> 14. Планирование партнерских решений краткосрочных и долгосрочных вопросов (SW14). 15. Согласование планов управления рисками для обеспечения их самостоятельности и ответственности (SW15). 16. Согласование планов, в которых есть риск причинения вреда или злоупотребления (SW16).
Ключевая роль 6	Принятие мер для достижения изменений	<ol style="list-style-type: none"> 17. Применение методов и моделей вмешательства социального работника для содействия изменениям (SW17). 18. Доступ к ресурсам для поддержки человека (SW18). 19. Оценка результатов практики социальной работы (SW19). 20. Отделение от клиента в конце социальной работы (SW20).

3) обладать знаниями и применять их;

4) осмысливать и критически анализировать свою практику;

5) переносить знания в практику;

6) переносить навыки и ценности в практику.

Как считают британские исследователи, понятие «навык» является центральной характеристикой компетентности. Однако это слово часто используется как взаимозаменяемое с такими концептами, как компетентность, интервенция и техники [4, с. 12].

Навыки различаются по уровням и типам:

– базовые навыки;

– промежуточные навыки (для более сложных ситуаций);

– продвинутые навыки.

Интервенции в социальной работе относятся к целевым действиям, которые предпринимают профессионалы в определенной ситуации, они основаны на знаниях и понимании, приобретенными профессионалами, сформированных навыках и принятых ценностях. Поэтому интервенции выступают как знания, навыки, понимание и ценности в действии. В социальной работе данный термин осмысливается «по аналогии с медицинским термином “уход” (лечение) [3, с. 34]».

В социальной работе контекст интервенции может фокусироваться на индивидах, семьях, сообществах, группах или организациях [1, с. 147–148], может иметь несколько форм в зависимости от цели, общей или особенной природы работы. К основным методам интервенций, зафиксированных стандартами, относят:

– работу с индивидами (один на один);

– работу с группой (групповую работу);

– работу с семьями;

– работу с сообществами;

– работу с организациями.

Основными базовыми *навыками и интервенциями* в социальной работе, определяемыми стандартами, являются: планирование и подготовка интервью; создание контакта и установление взаимоотношений; доброжелательность; эмпатия и симпатия; роль самопознания и интуиции; открытые вопросы; закрытые вопросы; специальные вопросы; парафраз; выяснение; подведение итогов; установление обратной связи; следование целям и задачам интервью; побуждение; зондирование (исследование); разрешение и использование молчания; использование саморазоблачения; использование юмора; завершение интервью; закрытие случая и завершение взаимоотношений; совет; обеспечение информацией; обеспечение объяснением; предложение поддержки и подтверждение; обеспечение поддержкой и подбадривание; использование убедительности и способности к директивности; обеспечение практической и материальной помощи; обеспечение поддержки; обеспечение заботой; моделирование и обучение социальным навыком; рефрэйминг; предложение интерпретаций; адаптация; навыки консультирования; сдерживание тревоги; активизация внутренних ресурсов клиента; навыки ведения переговоров; навыки составления контрактов; навыки сетевой работы; навыки партнерской работы; навыки посредничества; навыки защиты интересов клиента; ассертативные навыки; способность бросать вызов и вступать

в конфронтацию; иметь дело с враждебностью, агрессией и насилием; обеспечение защиты и контроля; соблюдение профессиональных границ; навыки ведения записей; рефлексивная и эффективная практика; творческое использование супервизии.

Однако все эти базовые интервенции и навыки, которыми должен обладать профессионал, регулируются важнейшим документом – *Кодексом практики для социальных работников и работодателей*, принятым Генеральным советом социального обеспечения. Причем этот документ постоянно обновлялся, и последняя редакция относится к 2010 году. Суть этого документа в том, что в нем прописаны минимальные стандарты профессионального поведения социальных работников и работодателей, при этом закреплены обязанности работодателей в регулировании социальной помощи профессионалами на национальном уровне. В них также зафиксированы те ожидания, которые имеют пользователи услуг, коллеги, работодатели и общественность в целом.

Как было зафиксировано в данном документе – целью Кодекса «является защита и продвижение интересов потребителей и опекунов», тем самым данный документ дополняет широкий пакет законов, требований и рекомендаций, регулирующих деятельность социальных служб.

Кодекс практики коррелируется с основными ролями социального работника. Базовых положений шесть, каждое из которых имеет свою систему поведенческих и нормативных императивов:

1. Как социальный работник Вы должны защищать права и продвиже-

ния интересов пользователей услуг и лиц, осуществляющих уход.

2. Как социальный работник Вы должны стремиться к установлению и поддержанию доверия потребителей услуг и лиц, осуществляющих уход.

3. Как социальный работник Вы должны поддерживать независимость пользователей услуг, защищая их по мере возможностей от опасностей или потерь.

4. Как социальный работник Вы должны уважать права пользователей услуг, убедившись в том, что их поведение не наносит вреда им самим или их окружению.

5. Как социальный работник Вы должны поддерживать общественное доверие к социальной работе.

6. Как социальный работник Вы должны нести ответственность за качество вашей работы и брать на себя обязательства по поддержанию и совершенствованию своих знаний и навыков.

Каждое положение имеет свою систему нормативных требований к профессиональным отношениям, которые соответствуют ситуациям конкретной практики. Так, например, существуют требования к межличностным отношениям:

– относиться к каждому человеку как личности (п.п. 1.1);

– придерживаясь политики и профессиональных процедур, не принимать подарки и деньги от потребителей услуг и опекунов (п.п. 2.7);

– при обслуживании пользователей услуг не выстраивать не уместные формы личных отношений (п.п. 5.4.) и т. д. [1, с. 147–148].

В декабре 2010 г. в соответствии с Европейской рамкой квалификации в течение всей жизни в Великобрита-

нии разрабатывается многоуровневая рамка стандартов для работников социальной сферы, которая определяет стратегии профессионального роста для социальных работников на протяжении всей их карьеры.

Многоуровневая рамка профессиональных стандартов для работников социальной сферы определяет девять уровней их профессионального роста. Каждый уровень предъявляет свои требования к базовым квалификациям, которые должен демонстрировать профессионал. При этом квалификационные требования напрямую зависят от профессионального опыта специалиста, уровня его компетентности и тех способностей, которыми он обладает.

Способности, как считают специалисты, включают в себя ряд составных частей, которые определяют сущность профессионализма:

- профессиональное поведение (поведение, внешний вид и связи);
- управление личными/профессиональными границами в работе с детьми, взрослыми и семьями;
- использование супервизии;
- планирование собственного непрерывного образования и подготовки;
- использование самостоятельной эмоциональной устойчивости;
- быть эффективным социальным работником и в то же время защищать личное благополучие;
- содействие и защиту профессиональной репутации.

Профессиональными организациями были разработаны уровни развития карьеры социального работника на протяжении всей его жизни, в ней прописаны основные результаты профессионального развития (см. табл. 2):

Таким образом, профессиональные

стандарты формируются исходя из международных, общеевропейских и национальных документов. Они создаются профессиональными ассоциациями, а не временными научными коллективами, как в Российской Федерации, документы носят рамочный характер, т. е. определяются сроки их функционирования, и они подлежат обязательной модификации в зависимости от изменений политического, экономического, социального и профессионального контекста на международном и национальном уровне.

2.2. Основные подходы к формированию профессиональных стандартов в области работы с семьей

Профессиональные стандарты в области работы с семьей разрабатываются на основе общих стандартов. Профессиональное и академическое сообщество конкретизируют профессиональные роли, объем знаний, навыки, стратегии практического взаимодействия, необходимые и достаточные для социальной работы с детьми, молодежью и семьей.

Британский стандарт специалиста по работе с детьми, молодежью и семьями (BA Specialist Social Work with Children and Young People, their Families and Carers) формируется исходя из следующей логики:

1) определение клиента, нуждающегося в помощи, на основе законодательной базы и профессиональных подходов, сложившихся в данной области познания и практики;

2) определение уровня необходимой компетентности в рамках профессиональной квалификации;

3) определение специфики деятельности в различных учреждениях и базовых ситуациях;

Таблица 2

**Уровни развития карьеры социального работника
на протяжении всей его жизни**

Профессиональный уровень	Макро результаты	Комментарии / примеры
Начальный уровень	Демонстрировать понимание необходимости действовать в рамках профессиональных границ	Вопрос на собеседовании, например: Что бы вы сделали, если в качестве клиента окажется ваш близкий друг или родственник?
Квалификационный уровень	Демонстрировать применение соответствующих профессиональных границ	Понимание соответствующего уровня самораскрытия личной информации. Ссылки на прямое наблюдение для оценки
Новая квалификация социального работника (NQSW / ASYE)	Последовательно управлять собственными профессиональными границами, выявлять и реагировать на обстоятельства, которые могут существенно оспорить эти границы при поддержке посредством контроля	Положительное использование самораскрытия, где это необходимо, и проактивность в вопросах супервизии и командообразования
Социальный работник	Критическое осмысление и анализ использования себя в самых различных контекстах. Уверенная интеграция самостоятельно и профессионального поведения во всех рабочих ситуациях	Демонстрация более чем одного параметра работы, например, участие в работе судов, сложных ситуациях один на один, работа по обслуживанию и уходу, многочисленные профессиональные встречи
Старший практик или социальный работник	Последовательное поддержание профессиональных границ и отношений через устойчивые мероприятия со сложными и трудными факторами/ ситуациями. Модели «использования Я» как в собственном агентстве, так и в межведомственных отношениях	Очевидные случаи, которые включают в себя мультиинституциональные/ мультипрофессиональные ситуации
Опытный врач или социальный работник Менеджер команды Практик-педагог	Практика, оптимальная для возможностей старшего практика, возможности в поддержке других через профессиональное руководство	Предлагаемые результаты в отношении профессиональных границ: признает использование «Я» и личные/профессиональные вопросы через профессиональное развитие

4) выбор необходимых эффективных интеракций, позволяющих решать трудные социальные ситуации;

5) выявление общих и специальных компетенций, необходимых и достаточных, исходя из особенностей ролей профессионала в работе с данными типами клиентов.

Такой подход характерен не только для специалистов, работающих с семьей и детьми, но и для других профессиональных специализаций. Общая схема моделирования специализаций в рамках единой профессии представлена в табл. 3:

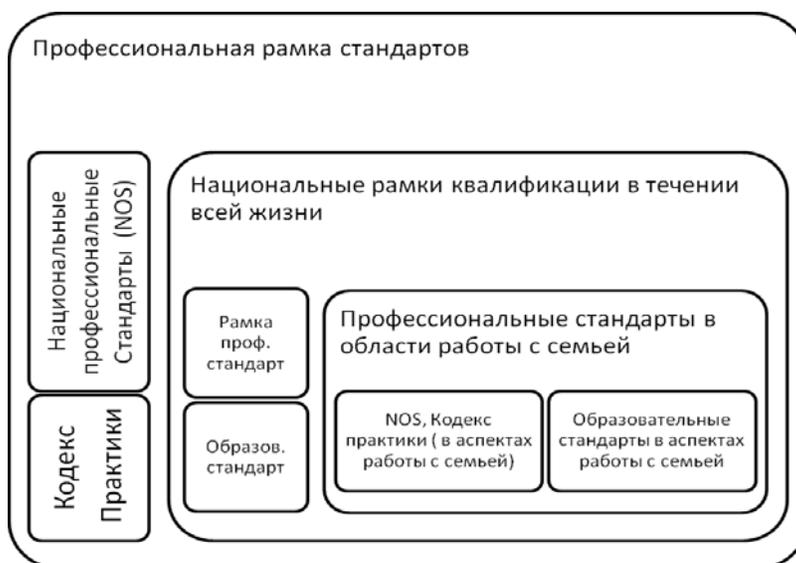
2.3. Понимание семьи как клиента в социальных профессиях

Как считают исследователи, понятие семьи как клиента имеет достаточно большой спектр мнений и определений в различных социальных науках, в том числе и социальной работе. По мнению британских исследователей, в научных и практических подходах к проблемам семьи доминируют интерпретации, связанные с расширенным пониманием детства, от проблем

родительства до проблем сопровождения, насилия, образования и материнства [5, с. 66]. Вместе с тем «семья» рассматривается как обширная сеть, включающая многопоколенные отношения, как смешение значительных и разнообразных ресурсов, потенций и трудностей. В этих рамках осмысливаются доминирующие позиции в ключевых ролях, особенности практики и необходимый минимум компетенций для работы с семьей.

Таблица 3

Моделирование специализаций в рамках единой профессии



ЛИТЕРАТУРА:

1. Наместникова И.В. Этические основы социальной работы: учебник для бакалавров. – М., 2012. – 367 с.
2. Фирсов М.В. Введение в профессию «Социальная работа»: учеб. пособие / М.В. Фирсов, Е.Г Студенова, И.В. Наместникова. – М., 2011. – 224 с.
3. Barker, R.L. (2003) The Social Work Dictionary, 5th edn. Washington DC: NASW Press. P. 226; Epstein, L. and Brown L.B. (2002) Brief Treatment and a New Look at the Task-Centred Approach, 4th edn. Boston: Allyn and Bacon. – 338 p.
4. O'Hagan, K. (1996) Competence in Social Work Practice: A Practical Guide for Professionals. London: Jessica Kingsley. – 232 p.
5. Trevithick, P. (2005) Social Work Skills: a practice handbook, 2nd edn. Open University Press. – 340 p.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 331.101.3

Носс И.Н.

Московский государственный областной университет

ДЕФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПЕРСОНАЛА

Аннотация. В статье акцентируется внимание на динамике образа профессионала как системы требований к специалистам, построение триединого аналитического пространства признаков профессиональной деятельности, индивидуально-личностных характеристик персонала и особенностей профессиональной группы. Отмечается возрастающая потребность в построении акмеологической эпистемологии, основанной на новом подходе к разработке специфических акмеологических методов оценки зрелого человека – субъекта деятельности как проявление динамики ассессмента сообщаемого развития человека и профессии. Анализируется обширный профессиографический материал, полученный путем опроса руководителей государственных учреждений, предприятий жилищно-коммунального хозяйства и студентов – будущих HR-менеджеров, исследуется динамика профессиографических данных. Сформулирована гипотеза о необходимости систематической переработки требований в целях адекватной личностно-профессиональной диагностики персонала. Репрезентативные исследования на трех независимых выборках констатируют процесс деформации образа профессии, изменение требований профессиональной деятельности к специалистам, проявление динамики индивидуально-личностных характеристик персонала, что предполагает их системное оценивание.

Ключевые слова: образ профессии, система требований к специалистам, акмеологическая эпистемология, профессиография, психограмма, деформация образа профессии, структура образа профессионала, личностно-профессиональная диагностика, профессионально-значимые качества, ассессмент персонала, сообщаемое развитие человека и профессии.

I. Noss

Moscow State Regional University

DEFORMATION OF THE IMAGE OF A PROFESSION WITHIN PERSONAL AND PROFESSIONAL EXAMINATION OF THE STAFF

Abstract. The article focuses on the dynamics of the image of a professional as a system of requirements to specialists, the construction of a triune analytic space of a professional activity features, individual and personal characteristics of the staff and special features of a professional group. The author stresses an increasing necessity in constructing an acmeologic epistemology based on the new approach to the elaboration of specific acmeologic methods for assessing a mature person, the subject of the activity, as a manifestation of the assessment dynamics of the interconnected development of a person and a profession. The author analyses the extensive profессиографу material obtained by a survey of managers of public institutions, enterprises of housing and communal services, and students – future HR-managers. The dynamics of profессиографу data is being studied. The author formulates a hypothesis about the necessity of systematic renovation of the requirements in order to make the personal and professional examination of the staff more adequate. The representational studies, based on three independent samples, ascertain the presence of deformation of the image of a profession, as well as the change of professional requirements to specialists, and the manifestation of the dynamics of individual and personal characteristics of the staff, which presumes their systemic assessment.

Key words: the image of profession, system of requirements to specialists, acmeologic epistemology, profессиографу, psychogram, deformation of the image of profession, the structure of the image of a professional, personal and professional examination, professionally significant qualities, assessment of the staff, interconnected development of a person and a profession.

Образ профессии как психологическое понятие и социально-психологическая категория может рассматриваться с точки зрения имиджа деятельности и как представление ее в сознании профессионала [3]. В данной статье мы рассматриваем последнее. Образ профессии складывается в сознании профессионала посредством, по крайней мере, функциональной, эргономической и социально-коммуникационной сред. Первая характеризуется сложностью и насыщенностью конкретных профессиональных действий и операций, которые воспринимаются персоналом как содержательная часть работы. Вторая представлена условиями труда. И, наконец, третья составляющая характеризуется соци-

альной обстановкой, коммуникативной комфортабельностью, социально-психологическим климатом, то есть тем, что носит название межличностные отношения в трудовом коллективе.

Все эти стороны профессионального труда вместе составляют у конкретного работника впечатление о работе и могут представляться как образ профессии. Специфика функций и условий, безусловно, накладывают отпечаток на коммуникацию и отношения между людьми, создавая специфические социальные условия. Таким образом, воспринимается профессия конститутивно – под влиянием специфики профессиональных функций и условий и ситуативно – под впечатлением от сложившихся межличностных отношений

и особенностей среды. Однако приоритет первых очевиден. Временные доминанты коммуникации как следствие наличия психологических особенностей людей и отношений определенного типа выправляются и деформируются под воздействием функциональных особенностей профессии. И ничего с этим поделать нельзя.

Эта деформация является следствием деятельностного давления, традиционности профессиональных стереотипов и норм. Поэтому в основных целях профессиональной диагностики намечается оценивание и формирование образа деятельности в виде ее требований к специалисту и становление образа человека-специалиста с присущими ему личностно-профессиональными качествами. Соединение этих представлений и реалий с неизбежностью приводит к ожидаемому эффекту качества труда. В данной статье мы обращаемся к образу профессии и образу специалиста в рамках акмеологической концепции ассессмента персонала организации и профессиональной диагностики [8].

Известно, что основным методическим аспектом профессиональной диагностики является оптимальное использование методов оценивания именно личности в ходе профессионального развития субъекта деятельности. В сфере акмеологических исследований применяются психологические, социологические, психофизиологические и собственно акмеологические технологии и разработки, где специфические задачи и программы акмеологии, интегральный характер её предмета изменяют и преобразуют традиционные психологические методы исследования [4], которые вы-

являют личностно-деятельностный континуум и человека, и профессии. Примерами этому являются исследование Н.А. Ериной [7], А.С. Емельянова [6], Е.А. Скриптуновой [10].

Поэтому акмеологическое исследование характеризуется: «отсутствием серийности», господством целостной парадигмы, объединяющей номотетический и идиографический принципы, комплементарностью, выявлением и оценкой противоречий развития, алгоритмизацией деятельности, которая приобретает нормативно-логический и конструктивный характер и оптимизацией способа действия.

Однако в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Деркача и др. сформулирована возрастающая потребность в построении так называемой *акмеологической эпистемологии*, отрасли акмеологической науки и части теории акмеологической науки и части теории познания, основанной на новом, подходе к разработке специфических акмеологических методов оценки и развития зрелого в хронологическом, профессиональном и личностном плане человека.

В этой связи базовым положением акмеодиагностики является интерпретационная представленность субъекта деятельности как проявление динамики преобразования и *сообщающегося* развития и человека (Л) [4; 9] и профессии (N) (рис. 1).

Возможность роста уровня профессионализма может определяться путем оценки степени влияния на этот процесс социокультурных форм деятельности, опыта, самоизменения, саморазвития человека, связанного с проявлением творческого потенциала [1].

Поступательность и постоянство целостной психодиагностики, комплексность исследования спец-

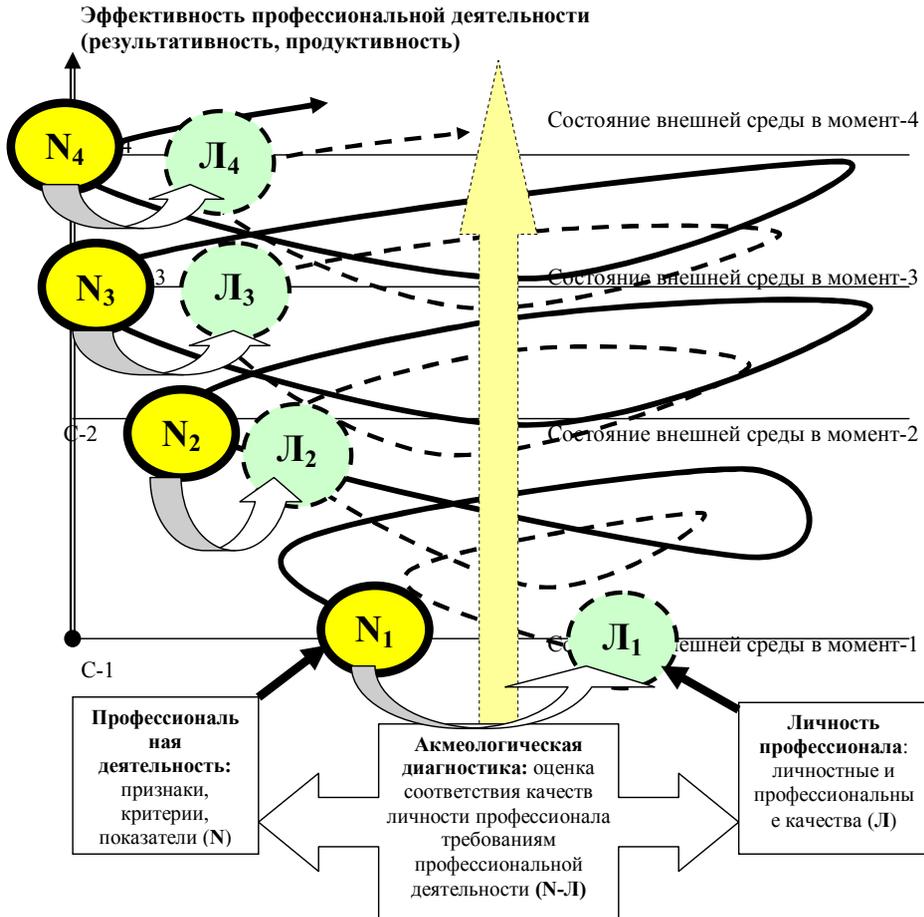


Рис. 1. Развитие системной профессиональной диагностики

ифических объектов: личности профессионала, социального окружения и профессиональной деятельности предполагают проведение всестороннего оценивания во всех фазах и на всех этапах их соразвития.

Поэтому необходимым условием и важным фактором исследования и оценки профессионализации персонала является построение триединого аналитического пространства признаков а) профессиональной деятельности, б) индивидуально-личностных характеристик персонала и в) особенностей профессиональной группы.

В данном аспекте необходимо учитывать в качестве значимого организационно-инструментального фактора, влияющего на продуктивность диагностики персонала, проведение мониторинга динамики профессиональной деятельности, изменений качеств персонала, социально-психологического аспекта профессиональной деятельности (диагностика особенностей межличностных отношений в профессиональном коллективе), динамики организационно-управленческих и эргономических условий профессионального функционирования.

В данной статье мы акцентируем внимание читателей на необходимость соответствия образа функциональной структуры профессиональной деятельности, сложившегося у управленческого персонала (экспертов) профессионально-значимым качествам, присущим персоналу (исполнителям этой деятельности). Эмпирические данные дают основание заявить о том, что эта проблема остается неразрешенной. В рамках этого условия эффективности диагностики следует отметить, что в процессе развития социально-политической и культурной обстановки в социуме значимо меняется не только профессионал в исследуемой отрасли труда, но и образ самой профессии, то есть те требования, которым он должен соответствовать. Проведенные С. Славновым [11] и нами [5, с. 9–11; 8, с. 50–53] исследования образа госслужащего как профессионала показывают, что сама структура представлений о профессии подвержена социальным и конъюнктурным деформациям, так как она зависит от динамики социально-экономических требований к процессу и результату труда, личностного и профессионального опыта эксперта, информационных потоков и форм, условий труда и быта и т. д. В этой связи представляется важным реальное проявление противоречивой тенденции расхождения между относительно постоянной функциональной структурой профессиональной деятельности и динамикой образа этой деятельности, ее результативности в сознании экспертов (руководителей). В связи с наличием данной проблемы в целях ее разрешения был проведен ряд исследований на репрезентативной выбор-

ке руководителей (экспертов) подразделений правоохранительных органов регионов России (206 чел.), которые выявили, что деформация образа профессиональной деятельности, требований к человеку при относительно неизменной ее технологической части составила 60–70%¹. Через пяти- и десятилетние интервалы интеркорреляционные связи² признаков одной и той же профессии 1995, 2000 и 2005 гг. составили менее 0.5 (табл. 1).

Таблица 1

Эмпирические данные динамики признаков образа профессии по результатам экспертизы в рамках профессиографического исследования 1995–2005 гг. (Сп)

1995	2000	2005	
1	0.48	0.39	1995
	1	0.49	2000
		1	2005

В ходе данного исследования также было выявлено, что отдельные специальности внутри профессии по оценке экспертов тоже были подвержены качественным изменениям (табл. 2).

Данные табл. 2 иллюстрируют явное изменение в представлениях экспертов значимости для профессиональной деятельности ряда требований к специалистам. Требования к оперативным сотрудникам значимо изменяются по истечении десятилетнего периода. Аналитические и оперативно-боевые специальности дефор-

¹ Вероятность проявления признаков профессии.

² Корреляция определялась при помощи коэффициента сопряженности (Сп). Значимость связи при Сп \geq 0.5.

Таблица 2

Снижение силы связей образа профессии по результатам лонгитюдной экспертизы в рамках профессиографического исследования специальностей 1995–2005 гг. (Сп с интервалом измерения 5–10 лет)

1995	2000 (корреляция через 5 лет)	2005 (корреляция через 10 лет)
Оперативные	0.52	0.48
Аналитические	0.26	0.11
Оперативно-боевые	0.46	0.45
Информационно-технические	0.53	0.51
Следственные	0.65	0.56

мируются более динамично. Уже через три-пять лет для выяснения достоверных критериев их личностно-профессиональной оценки требуется повторная экспертиза. Однако нет значимых изменений у тех специальностей, содержание деятельности которых слабо зависит от социальных и средовых флуктуаций. Например, следственные и информационно-технические специальности сохраняют функциональный каркас продолжительное время.

Наличие динамики изменений и деформаций профессиональных требований настоятельно сигнализирует исследователям о необходимости постоянного выяснения и уточнения критериев ассессмента персонала, так как эксперт-руководитель по истечении определенного периода времени представляет себе одну и ту же специальность по-новому. Следовательно, возможны изменения его управленческих приоритетов, меняется структура результирующих показателей и пр. То, что человек меняется под воздействием ряда объективных и субъективных факторов не вызывает сомнения. Но более важно то, что меняется как личность, так и профессия. Поэтому про-

фессиональная пригодность, как некое соответствие профессионально-психологических качеств человека требованиям профессии не является жестко детерминированной характеристикой, а имеет вероятностный характер и может изменяться (деформироваться) в процессе личностно-профессионального развития.

В этом ключе актуальным становится резюмирующее наши рассуждения положение А.А. Бодалева, нацеленное «на изучение двух равноценных и взаимосвязанных объекта (деятельности и человека)», где «важно выделить те главные характеристики их, которые дадут возможность постичь их суть, а также понять зависимости, которые их связывают друг с другом» [2, с. 21].

Для подтверждения нашей гипотезы о деформации образа профессии с течением времени проведено также лонгитюдное профессиографическое исследование с 2009 по 2013 гг. В качестве испытуемых (экспертов) в эксперименте участвовали студенты выпускных курсов очной формы обучения специализации «Психология управления (менеджмента)» в количестве 62 человека. По заданию

преподавателя они ежегодно проводили профессиографическое исследование своей будущей профессии (HR-менеджер-психолог). Так как практическое занятие в рамках курса «Диагностика и оценка персонала (ассесмент-технологии)» проводилось согласно учебному плану университета ежегодно в один и тот же период, со студентами одного возраста и уровня подготовки, то в этом смысле стандартизация условий (надежность) исследования была максимально соблюдена.

Результаты исследования практически полностью подтвердили нашу гипотезу об изменении образа профессии в 3–5-ти летний период. В табл. 3 приведены коэффициенты сопряженности, которые показывают, что связь между выбранными признаками профессии значимо ослабевает к исходу трехлетнего периода.

Таблица 3

Соотношение сопряженности признаков профессии в процессе лонгитюдного профессиографического исследования (Сп)

2009	2010	2011	2012	2013	
1	0.5	0.47	0.33	0.38	2009

Однако следует заметить, что деформация образа профессии происходит не только под влиянием временных параметров социализации, в процессе которой происходящие события и преобразования действительности влияют на профессию и на людей, но и под влиянием местных социальных, политических, демографических, этнических и культурных особенностей окружающей среды.

Для этого в июне 2011 г. было проведено профессиографическое исследование личностно-профессиональных особенностей руководителей 70 региональных предприятий жилищно-коммунальной сферы.

В процессе анализа данных было выявлено, что экспертиза профессиональных требований отражает зависимость их содержания не только от времени, но и от региональной специфики. Это явление мы назвали региональной личностно-профессиональной спецификацией. Разработанные нами программы руководителей по условно обозначенным четырем регионам (южный, западный, центральный и восточный) статистически значимо различались. В табл. 4 помещены сравнительные данные перечней профессионально-важных качеств (ПВК) по регионам России, которые показывает, что коэффициенты сопряженности признаков по результатам профессиографической экспертизы ниже критериального показателя, что отражает слабую связь между образом одной и той же профессии в разных регионах России, и эмпирически подтверждает отличие регионов по данному признаку (спецификацию).

Таким образом, проведенные репрезентативные исследования на трех независимых выборках дают нам право с уверенностью констатировать, что деформация образа профессии и, как следствие, изменение требований профессиональной деятельности к человеку, а также динамика индивидуально-личностных характеристик персонала в процессе социализации и жизнедеятельности предполагают их целостное совместное изучение и одномоментное оценивание.

Таблица 4

Сопряженность перечней ПВК по регионам

Запад	Центр	Восток	Юг	
	0.36	0.41	0.47	Запад
		0.3	0.38	Центр
			0.28	Восток
				Юг

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии: Учеб. пособие. – Н.-Новгород, 1995. – 272 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – 168 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учеб. пособие для вузов. – М., 2001. – 511 с.
4. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований // Акмеология: личностное и профессиональное развитие человек. В 5-ти книгах. Кн.1. – М., 1999. – 392 с.
5. Деркач А.А., Носс И.Н. Акмеологическая диагностика и оценка кадров государственной службы. В 2 т.: монография. – М., 2011. – Т 1. – 216 с.
6. Емельянов А.Л. Влияние рефлексивной культуры на повышение профессионализма государственного служащего: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 57 с.
7. Ерина Н.А. Психологические особенности профессионального менталитета государственных служащих: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1997. – 24 с.
8. Носс И.Н. Акмеологическая диагностика государственных служащих / под общ. ред. проф. А.А. Деркача. – М., 2007. – 339 с.
9. Носс И.Н. Профессиографический аспект профессиональной психодиагностики // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 192–203.
10. Скриптунова Е.А. Влияние профессиональных ценностей консультантов организационного развития на эффективность их деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1996. – 28 с.
11. Славнов С.В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 82–90.

УДК 159.9–057.875

Путивцев П.В.*Московский государственный областной университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается формирование психологической готовности студентов вузов к предстоящей профессиональной деятельности. Анализируются внутренние и внешние условия формирования психологической готовности к предстоящей профессии на этапе учебной деятельности «абитуриент – студент». Рассматриваются мотивация и индивидуальные способности молодых людей, способствующие оптимальному обучению, адаптации и развитию в процессе предстоящего вхождения субъекта в профессиональную деятельность. Определена оценка формирующейся психологической готовности обучающихся к профессиональной деятельности госслужащих.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности, внешние и внутренние условия формирования психологической готовности, мотивация поступления в вуз, привлекательность будущей профессии, оценка психологической готовности к профессиональной деятельности.

P. Putitsev*Moscow State Regional University*

FORMING STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article studies the process of forming university students' psychological readiness for future professional activities. External and internal environment for forming psychological readiness at the stage "applicant-student" are analyzed. The author presents young people's motivation and personal abilities promoting optimum studying, adaptation and further development in the process of entering future professional activities. Assessment of government employees' psychological readiness for professional activities is given.

Key words: psychological readiness for professional activities, external and internal environment for forming psychological readiness, motivation for entering a university, attractiveness of future profession, assessment of psychological readiness for professional activities.

Вход в профессию начинается с решения вопроса о профессиональном самоопределении. Следует отметить, что выбор профессии для молодых людей, является одним из самых ответственных решений. Уже на этапе первоначального обучения они долж-

© Путивцев П.В., 2014.

ны убедиться в том, что не допустили ошибку в выборе профессии, ибо неверное решение о профессиональном самоопределении негативно проявится в ходе учебного процесса и в самой профессиональной деятельности [4; 2; 1]. Поэтому изучение вопроса оценки психологической готовности к про-

фессиональной деятельности госслужащих, с нашей точки зрения, следует осуществлять уже у абитуриентов и студентов вузов.

Подготовку кадров для государственной службы осуществляют вузы России в рамках специализаций, необходимых для сферы указанного вида деятельности. В пролонгированный с момента поступления в вуз двухлетний период проводилось психологическое изучение 114 студентов вузов города Москвы: РХТУ им. Д.И. Менделеева, МГЮА, МФЮУ, РГСУ. Изучению подлежали вопросы внешних и внутренних условий начального периода формирования готовности к профессиональной деятельности: анализ социально-демографических показателей абитуриентов; мотивация поступления в вуз; привлекательность будущей профессии; психологические особенности абитуриентов; источники информации о службе в государственных структурах России [6].

В ходе исследования применялись: тест интеллекта (IQ) Г. Айзенка; стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л.Н. Собчик; тест выбора цвета М. Люшера; «Формализованный тест фрустраций» (ФТФ) И.Н. Носса; социально-психологический опрос в форме анкетирования А.Л. Журавлева.

Психологическое оценивание обучающихся в профессиональном учебном заведении производилось без вынесения организационного решения. Оценка осуществлялась с целью формирования у абитуриентов и студентов внутренних условий для развития необходимых способностей или компенсации негативных профессиональных качеств в процессе

овладения определенной специальностью. Вывод об уровне развития индивидуально-личностных качеств испытуемых делался на основании сопоставления модели наиболее важного свойства человека с основным нормативным требованием профессии.

Изучаемая выборка абитуриентов имела социально-демографические особенности. Средний возраст абитуриентов составляет 17 лет и приходится на юношеский возрастной период, одной из главных задач которого является приобретение профессии и определенного социального статуса [3]. Соотношение количества юношей к числу девушек практически в равных долях. Число абитуриентов из неполных семей, где нет отца, составило 26%. Около половины поступающих в вузы являются одним ребенком в семье (54%). По социальному происхождению количество абитуриентов из семей госслужащих – 53%.

Абсолютное большинство абитуриентов заявило, что их семьи имеют средний уровень материального достатка и оцениваются соседями, знакомыми как благополучные. Более половины абитуриентов окончили среднюю общеобразовательную школу, 26% – лицей, 16% – кадетский корпус, 6% – гимназию. Среди предпочитаемых учебных дисциплин абитуриенты отмечают математику (46%), химию (54%), историю, обществознание (18%). Приоритет учебных дисциплин – в области знаний, необходимых профессиональной деятельности сотрудников государственной службы.

Средний балл аттестата о среднем образовании составил 4,4 балла. За время учебы абитуриенты активно занимались спортом, более 30% имеют

спортивные разряды. Большинство не курят и не употребляют алкоголь. О своей причастности к наркотикам никто не заявил. О жалобах на здоровье не высказывались. При этом более 40% абитуриентов проходили лечение в стационаре.

Абитуриенты обладают информацией о службе в государственных структурах России из разных источников. Это 1) от родителей и родственников, находящихся на государственной службе, 2) из объявлений в учебных заведениях, 3) от СМИ, родителей и знакомых, 4) из других источников. Анализ показал, что 52% абитуриентов узнали о содержании госслужбы России от сотрудников (родителей и родственников). Из СМИ о службе получила сведения половина абитуриентов, 5% – из объявлений в вузе.

Таким образом, большинство абитуриентов узнали о службе в государственных органах от своих родителей и родственников, являющихся госслужащими.

Социально-демографическая характеристика состава абитуриентов не остается вне связи с мотивами поступления в вузы и отношением абитуриентов к профессии госслужащего.

В процессе изучения мотивации абитуриентов выявлены четыре основных фактора мотивов поступления в вузы:

1) «общественно-значимые» (стремление быть полезным обществу, активизация гражданской позиции) ($W=0,2$, где W – факторный вес мотивации абитуриентов);

2) «учебно-образовательные» (престиж вуза, получение высшего образования, увлечение учебным предметом) ($W= 0,46$);

3) «трудоустройство» (желание получить постоянную работу, поступить на госслужбу, стремление иметь профессию госслужащего) ($W= 0,34$).

Большая часть абитуриентов (57%) имеют «учебно-образовательные» мотивы и поступают на учебу в вуз ради увлечения любимым учебным предметом и для получения высшего образования. Мотивы «трудоустройства», в виде перспективного желания проходить госслужбу, отмечены у 45% абитуриентов. У 25% абитуриентов актуализированы мотивы поступления в вуз, связанные со стремлением быть полезным обществу и иметь активную гражданскую позицию. Все абитуриенты обосновали потребность поступления в вузы.

Абитуриенты, отметившие для себя как первостепенные «общественно-значимые» мотивы поступления в вуз, обладают способностью к длительной активности, энергичности. Имеют развитые коммуникативные качества. Испытуемые легко вступают в контакт, всегда готовы к сотрудничеству. В общении – непринужденны, часто являются душой общества. Испытывают постоянное влечение к переживаниям, к внешней возбуждающей ситуации. При этом в условиях фрустрирующей ситуации абитуриенты склонны брать на себя ответственность и пытаются сами решить возникшую проблему. Уровень интеллекта абитуриентов выше среднестатистической нормы для 17-летнего возраста (106 IQ баллов) и составляет 111 IQ баллов. С развитием когнитивных способностей «общественно-значимые» мотивы проявляются активно ($r_{xy} = 0,19$; $p \leq 0,07$)¹.

¹ r_{xy} – коэффициент линейной корреляции

Формирование мотивов поступления в вузы происходит под влиянием социальной среды (факторов внешних условий). Корреляционный анализ выявил зависимость на статистически достоверном уровне ($p \leq 0,05$) между наличием «общественно-значимых» мотивов и среды воспитания юношей и девушек: в кадетских корпусах ($r_{xy} = 0,28$), в полных семьях ($r_{xy} = 0,24$). Не остается в стороне и влияние СМИ и Интернет. Разъяснение наркоугрозы обществу и государству побуждает молодых людей к активизации гражданской позиции в бескомпромиссной борьбе с опасным социальным явлением – наркотизацией ($r_{xy} = 0,39$). Особенно, это присуще выпускникам кадетских корпусов (более 80% списочной численности испытуемых), а также 28% учащихся среднеобразовательных школ.

Однако наличие «общественно-значимых» мотивов выбора вуза не позволяет уверенно утверждать о присутствии у абитуриентов ярко выраженных «учебно-образовательных» мотивов поступления в учебное заведение (зависимость на статистически достоверном уровне отсутствует). Это объясняется отсутствием в общеобразовательных учреждениях специализированного преподавания учебных дисциплин, знания по которым являются необходимыми для будущей профессиональной деятельности госслужащего.

«Учебно-образовательные» мотивы абитуриентов: выбор престижного

Пирсона, p – уровень статистической значимости. Оценка статистической значимости коэффициентов корреляции проводилась по формуле: $t = r / \sqrt{(1 - r^2) / n - 2}$,

где: r – числовое значение коэффициента корреляции,

n – объем выборки [5].

вуза, качество высшего образования, возможность развивать научный интерес в конкретной области знаний, – активнее формируют в лицах и гимназиях ($r_{xy} = 0,31$; $p \leq 0,05$). Указанная зависимость объясняется наличием специализированных учебных программ в рассматриваемых видах образовательных учреждений. При этом лицеисты и гимназисты в выборе любимой учебной дисциплины менее всего ориентировались на СМИ, Интернет и мнение семьи, родителей ($r_{xy} = -0,29$; $p \leq 0,05$). Абитуриентов, «озабоченных» престижностью вуза, где они хотели бы учиться, необходимостью получения высшего образования, не интересует перспектива трудоустройства ($r_{xy} = -0,22$; $p \leq 0,05$). Более 40% учащихся, увлеченных конкретным учебным предметом, из неполной семьи, и воспитываются без отца.

Абитуриенты, имеющие «учебно-образовательные» мотивы поступления в вуз как первостепенные, отличаются индивидуализмом, особенными внутренними критериями оценки событий и явлений, необычностью мышления, возможными нарушениями связей с близкими и знакомыми людьми. В затруднительных ситуациях занимают пассивно-выжидательную позицию. Уровень интеллекта абитуриентов выше среднестатистической нормы ровесников (106 IQ баллов) и составляет 108 IQ баллов. Среди них отмечается 30% акцентуированных лиц по шизоидному типу.

Учащиеся, выбравшие вуз с целью иметь постоянную работу, профессию госслужащего, характеризуются в целом практичным мышлением, инициативностью, уверенностью в себе, склонностью к риску. Однако в

ряде случаев они склонны к эмоциональным возбуждениям, раздражительности, обидчивости. В условиях фрустрирующей ситуации стараются уклониться от ответственности. Деятельность может быть неэффективной ввиду переключаемости внимания или переоценки собственных возможностей. При этом уровень интеллекта абитуриентов имеет высокие значения и составляет 110 IQ баллов. Среди указанной категории абитуриентов 25% лиц с акцентуациями характера, в основном, по импульсивному типу.

На формирование мотива трудоустройства абитуриентов значимо влияет привлекательность профессии, особенно организационная составляющая (условия работы, материальная обеспеченность, социальные гарантии) ($r_{xy} = 0,26$; $p \leq 0,05$). Выпускники средних образовательных школ составляют большинство абитуриентов с мотивацией поступления в вуз ради дальнейшего уверенного трудоустройства (более 60%). Однако рассматривают органы исполнительной власти как будущее место трудовой деятельности не более 35%, при этом исходя из приобретения личной выгоды: стабильности трудовой занятости, социальной защищенности ($r_{xy} = 0,28$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, абитуриенты, имеющие разные мотивы поступления в вуз целевого обучения, имеют специфический характерологический профиль и различные внешние условия их формирования.

Превалирование «учебно-образовательных» мотивов у абитуриентов объясняется наличием ближайшей цели – поступления в вуз и далекой перспективой послевузовского трудоустройства и достижения обществен-

но-значимых результатов профессиональной деятельности.

В период профессионального самоопределения учащиеся имеют наиболее общие представления о будущей трудовой деятельности, конкретизация которых зависит от внешних условий: семьи, образовательных учреждений, конкретных лиц социально значимого окружения, электронных и печатных средств массовой информации. Внутренние условия профессионального самоопределения представлены характерологическими особенностями испытуемых, помогающими критически оценивать внешнее воздействие, определять стороны привлекательности будущей профессии и намечать пути своего развития.

Исходя из анализа мотивов выбора вуза учащимися, определены основные типы будущих кандидатов на госслужбу:

1) «сознательные», воспитанные на сознательном отношении к труду, с беззаветным отношением к делу;

2) «предметники», считающие главным в работе увлечённость только одним предметом, узкопрофильной специальностью, считающие для себя основным правилом: «что нравится, то и буду делать»;

3) «практичные», идущие на госслужбу за конкретной выгодой, благами и привилегиями. Их девиз: «Будут соответствующие условия и оплата – будет и работа».

Психологическая готовность на стадии зарождения в большей степени зависит от влияния внешних условий. Профессиональный опыт отсутствует. У учащихся имеются лишь поверхностные знания о будущей профессии.

На этапе профессионального са-

моопределения у студентов растет привлекательность профессии госслужащего. В нашем случае привлекательность рассматривается как преимущественная направленность студентов на будущую деятельность, связанную с положительным эмоциональным отношением к ней, т. е. как интерес. Появление этого психического свойства личности выступает новообразованием, как результат решения противоречия между желанием поступить в вуз и реализацией указанного желания. В период обучения в перспективных планах студентов значится трудоустройство.

Аналогично выявлению факторов мотивации поступления в вузы определены основные стороны привлекательности профессии госслужащего для студентов: 1) общественно-полезная сторона профессии (статус сотрудника в обществе и общественное признание), 2) квалификационная привлекательность (организация, содержание служебной деятельности), 3) личная заинтересованность (стабильность трудовой занятости, социальная защищенность), 4) неопределенная.

Факторные нагрузки привлекательности профессии представлены в таблице:

Таблица

**Привлекательность профессии
госслужащего для студентов
(факторный вес)**

№	Привлекательность будущей профессии	Весовое значение (W)
1.	Общественно-полезная	0,46
2.	Квалификационная	0,18
3.	Личная	0,31
4.	Неопределённая	0,05

53% студентов заявили, что профессия госслужащего привлекательна для них своей общественной пользой. Социальная защищенность привлекает 35% студентов. Содержание выбранной специализации является важным для 20%.

Общественно-полезная привлекательность профессии значимо коррелирует с общественно-значимыми мотивами обучения в вузе ($r_{xy} = 0,25$; $p \leq 0,05$). Студенты, которых привлекает общественная польза профессиональной деятельности сотрудников госслужбы, из полных семей, как правило, военнослужащих (более 73%). Чем важнее для них вопросы нравственности и гражданской позиции, тем менее значимы для них трудности в организации и содержании служебной деятельности, вопросы личной выгоды в трудовой занятости и социальной защищенности ($r_{xy} = -0,44$; $p \leq 0,02$). Испытуемые указанной категории имеют развитые коммуникативные качества. В общении – непринужденны, открыты. В повседневной деятельности занимают активную позицию. В затруднительных ситуациях студенты занимают выжидательную позицию, проявляют терпение и взаимную уступчивость. Уровень интеллекта испытуемых выше среднестатистической нормы для соответствующего возраста (106 IQ баллов) и составляет 111 IQ баллов. Среди обучающихся выявлено не более 20% лиц с заостренными чертами характера, в основном, по маниакальному типу.

Студенты, которых привлекает квалификация профессиональной деятельности сотрудников госслужбы, более всего обеспокоены своим дальнейшим трудоустройством ($r_{xy} = 0,26$;

$p \leq 0,05$). Как правило, это дети госслужащих, сотрудников правоохранительных органов (более 80%). При этом не более 63% этих студентов видят в перспективе службу в органах исполнительной власти. Помимо квалификационной привлекательности, они выбирают будущую профессию, исходя из тех преимуществ, которые могли бы принести личную выгоду ($r_{xy} = 0,25$; $p \leq 0,05$). Студенты, отличаются индивидуализмом, ориентацией на внутренние критерии оценки событий и явлений. Уровень интеллекта выше среднестатистической нормы ровесников (106 IQ баллов) и составляет 107 IQ баллов. Среди них отмечается 35% акцентуированных лиц, как правило, по шизоидному типу.

Студенты, рассматривающие профессию госслужащего с позиции получения личной выгоды, характеризуются в целом своеобразной оценкой окружающей действительности, внутренним неприятием многого того, что предпочитает социум. Они редко бывают солидарны с социально общепринятыми критериями: «должно – не должно», «важно – не важно», «допустимо – не допустимо» и т. д. Чем чаще студенты обращаются к личной выгоде, тем менее значима для них общественно-полезная сторона привлекательности госслужбы ($r_{xy} = -0,43$; $p \leq 0,02$). При этом они, как правило, не допускают нарушений социальных норм, поскольку предпочитают не иметь конфликтов с внешним окружением и всегда держат значительную дистанцию при общении с другими людьми. Предпочитают формальное общение, не затрагивающее их внутренний мир. В условиях фрустрирующей ситуации студенты пытаются

сами решить возникшую проблему. Уровень интеллекта имеет высокие значения и составляет 112 IQ баллов. Среди указанной категории студентов 24% лиц с акцентуациями характера, в основном, по шизоидно-маниакальному типу.

Оценивая различия между профессиональной направленностью абитуриентов (мотивы поступления в вузы) и студентов (привлекательность будущей профессии)¹, мы установили, что общественно-значимая сторона профессиональной направленности существенно возросла, предметно-содержательная (квалификационная) – снизилась ($\alpha \leq 0,05$)². А уровень заинтересованности в социальной защищенности значимо не изменился ($\alpha \geq 0,1$). Динамика составляющих профессиональной направленности показана на рисунке.

Увеличение общественно-значимой составляющей профессиональной направленности студентов объясняется формированием у них причастности к особо важному для общества предзначению. Поступившие в вуз абитуриенты перестали считать необходимым условием достижения цели поступления в вуз глубокое знание конкретного учебного предмета. Студенты в пределах конкретной специализации получили целый ряд учебных дисциплин.

¹ Оценка статистической значимости двух независимых выборок осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента по формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{((n_1 - 1)\delta_1^2 + (n_2 - 1)\delta_2^2) / (n_1 + n_2 - 2)}}$$

где: M_1 и M_2 – значения средних для двух групп независимых выборок;

δ_1 и δ_2 – значения стандартных отклонений для этих же групп;

n_1 и n_2 – объемы выборок [5].

² α – уровень статистической значимости разности средних двух независимых выборок.

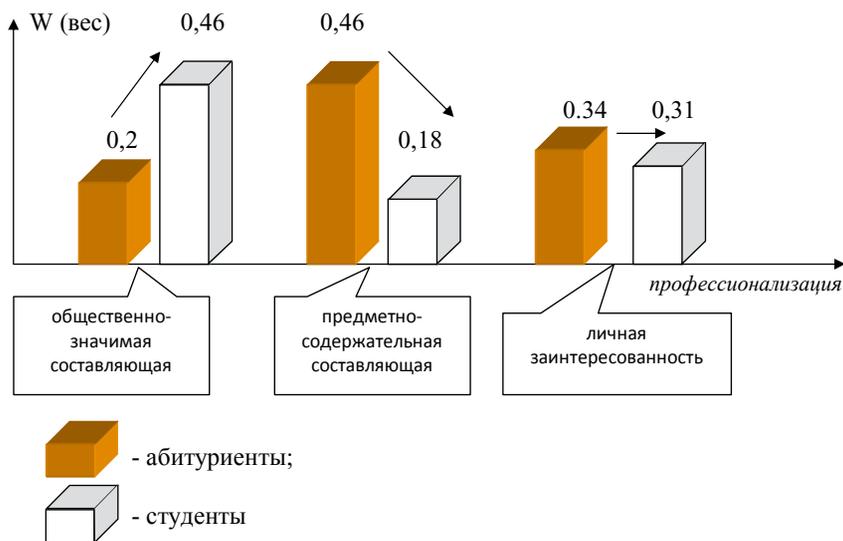


Рис. 1. Динамика составляющих профессиональной направленности

Поэтому в период обучения в вузе изучение конкретной дисциплины для них не стало самоцелью, а квалификационные знания в области будущей профессии сотрудника госслужбы пока остаются в стадии изучения.

По-прежнему во время обучения в вузе студенты имеют наиболее общие представления о будущей трудовой деятельности, конкретизация которых зависит от внешних условий: образовательных учреждений, семьи, конкретных лиц социально значимого окружения, электронных и печатных средств массовой информации. Внутренние условия профессионального самоопределения представлены психологическими особенностями испытуемых, способствующими критически оценивать внешнее воздействие, определять стороны привлекательности будущей профессии и намечать пути своего развития.

В силу того, что в период обучения в вузе студенты приобретают лишь

первоначальные знания о будущей профессии и не имеют пока профессионального опыта, психологическая готовность к профессии находится в стадии зарождения и в большей степени зависит от влияния внешних условий. Оценка формирующейся психологической готовности студентов носит ориентировочный, предварительный характер и возможна по общественно-значимой стороне развития профессиональной направленности. Отмечено, что студенты с общественно-значимыми мотивами обучения отличаются максимальным уровнем интеллекта и среди них меньше всего акцентированных лиц.

Таким образом, оценку психологической готовности обучающихся к профессиональной деятельности госслужащих необходимо осуществлять с целью формирования у студентов внутренних условий для развития необходимых способностей или компенсации негативных профессиональных качеств

в процессе овладения определенной специальностью. На этапе учебы рассматриваются, в основном, мотивация и индивидуальные способности молодого человека, способствующие или препятствующие его оптимальному обучению, адаптации и развитию в процессе предстоящего вхождения субъекта в профессиональную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Густова Е.А., Теоретические и прикладные аспекты становления личностно-профессиональной компетентности социального работника в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2012. № 1. – С. 73–79.
2. Колесник Н.Т., Орлова Е.А. К проблеме развития мотивации профессионального самоопределения студентов ВУЗа // Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки. – 2012. – №2 (6). – С. 54–59.
3. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. – М., 2005. – 325 с.
4. Носс И.Н., Профессиональная психология: Психологический отбор персонала. – Владивосток, 2005. С. 7–12.
5. Прикладная математика: Учеб. пособие / под ред. Г.В. Звенигородского. – М., 1986. – 144 с.
6. Путивцев П.В. Психологическая оценка профессиональной надёжности сотрудников органов наркоконтроля: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 2013. – С. 71–84.

УДК 159.923.33

Савина Т.А., Киселева Е.А.*Московский государственный областной университет***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ПЕДАГОГА**

Аннотация. В статье рассмотрена проблема профилактики профессионально-личностных деструкций педагога. Проанализированы истоки развития профессиональных деструкций личности, факторы, детерминирующие развитие профессионально-личностных деструкций, и особенности их развития у педагогов. Представлена психолого-педагогическая профилактическая программа, состоящая из трех блоков: теоретического, диагностического и практического. Программа содержит современные научные подходы в изучении профессионально-личностных деструкций и специфику их проявлений у педагогов, а также знания о стратегиях профилактики профессионально-личностных деструкций.

Ключевые слова: деструкция, специфика деятельности педагога, структура деятельности и личности, эффективность деятельности, психолого-педагогическая программа профилактики профессионально-личностных деструкций педагога.

T. Savina, E. Kiseleva*Moscow State Regional University***PSYCHO-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF PREVENTING A TEACHER'S PROFESSIONAL AND PERSONAL DESTRUCTIONS**

Abstract. The article considers the problem of prevention of professional and personal destructions of a teacher. The authors analyze the sources of self-destruction of a personality, as well as the factors determining the development of teachers' professional and personal destruction. The peculiarities of teachers' destruction development are given. The article presents a psychological and pedagogical preventive program, consisting of three parts: theoretical, diagnostic and practical. The program contains modern scientific approaches in the study of teachers' professional and personal destructions and their specific manifestations, as well as the information about the prevention strategies of professional and personal destructions.

Key words: destruction, specificity a teacher's activities, structure of personality and professional activities, activities efficiency, psycho-educational program of preventing a teacher's professional and personal destructions.

Социальная нестабильность и высокий динамизм развития современной жизни в нашей стране предъявляет серьезные требования к образу, профессиональной деятельности и поведению личности педагога. Только об-

© Савина Т.А., Киселева Е.А., 2014.

ладающий творческим интеллектом, социальной позицией, высокоразвитой эмоционально-волевой сферой, нравственно-психологической и профессионально-личностной устойчивостью педагог может быть профессионально реализован и востребован обществом.

Несмотря на то, что многие стороны профессионально-личностных деструкций педагога как феномена хорошо изучены и представлены в разных направлениях и психологических школах, единая точка зрения на данную проблему, на сегодняшний день отсутствует. Существует множество различных определений профессионально-личностных деструкций.

В социологии понятие «деструкция» применяется для обозначения разрушения, нарушения сложившейся структуры в очень широких пределах, часто принимая при этом различные формы: «декомпозиция» у О. Конта; «социальная патология» у П.Ф. Лилиенфельда, «регресс» у Г. Греефа.

Э.Ф. Зеер под профессиональными деструкциями понимает изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [3, с. 230].

И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун и Н.С. Пряжников отмечают, что профессионально-личностные деструкции проявляются, во-первых, в снижении эффективности труда, во-вторых, в ухудшении взаимоотношений с окружающими, в-третьих, в ухудшении здоровья. И самое главное, что подчеркивают авторы – в формировании отрицательных личностных качеств и даже в распаде целостной личности работника [2, с. 240].

За исходное мы принимаем определение О.Б. Поляковой, которая характеризует профессиональные деструкции нарушением усвоенных способов деятельности и разрушением сформированных профессиональных качеств, подчеркивая появление стереотипов

профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности, а также изменение в целом структуры личности при переходе от одной стадии профессионального становления к другой [5, с. 7].

Описывая тенденции профессиональных деструкций, А.К. Маркова выделяет несколько основных признаков, среди которых:

- отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами;
- несформированность профессиональной деятельности (работник как бы «застревает» в своем развитии);
- дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты; низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация;
- рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая – отстает (например, мотивация к профессиональному труду есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания);
- свертывание ранее имевшихся профессиональных данных, уменьшение профессиональных способностей, ослабление профессионального мышления;
- искажение профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонения от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности; по-

явление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции – особенно в профессиях с выраженной властью и известностью);

– прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности [4, с. 151].

Среди факторов, детерминирующих развитие профессионально-личностных деструкций, Э.Ф. Зеер называет:

– неосознаваемые и осознаваемые неудачные мотивы выбора (либо несоответствующие реальности, либо имеющие негативную направленность);

– пусковым механизмом часто становятся деструкции ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь (первые же неудачи побуждают искать «кардинальные» методы работы);

– образование стереотипов профессионального поведения; с одной стороны, стереотипы придают работе стабильность, помогают в формировании индивидуального стиля труда, но, с другой стороны, они мешают адекватно действовать в нестандартных ситуациях, которых достаточно в любой работе;

– разные формы психологических защит, позволяющих человеку снижать степень неопределенности, снижать психическую напряженность – это: рационализации, отрицание, проекция, идентификация, отчуждение и др.;

– эмоциональная напряженность, часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния (синдром «эмоционального сгорания»);

– на стадии профессионализации (особенно для социомических профессий) по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности и возникают условия для стагнации профессионального развития;

– снижение уровня интеллекта с ростом стажа работы, что часто вызвано особенностями нормативной деятельности, когда многие интеллектуальные способности остаются невостребованными (невостребованные способности быстро угасают);

– индивидуальный «предел» развития работника, который во многом зависит от изначального уровня образования, от психологической насыщенности труда;

– причинами образования предела может быть неудовлетворенность профессией;

– акцентуации характера (профессиональные акцентуации – это чрезмерное усиление некоторых черт характера, а также отдельных профессионально обусловленных свойств и качеств личности);

– старение работника [3, с. 232].

Профессиональная деятельность педагога относится к группе стрессогенных профессий и, по мнению Г.С. Никифорова, можно выделить четыре группы стрессогенных факторов, оказывающих влияние на развитие профессионально-личностных деструкций педагога: коммуникативные, информационные, эмоциогенные, физиолого-гигиенические.

Группа коммуникативных факторов относится к социально-психологическому аспекту развития профессионально-личностных деструкций [6, с. 207].

Группа информационных факторов тесно связана с операционным составом структуры профессиональной деятельности личности и степенью выраженности эвристичности и алгоритмизации. Последовательность и упорядоченность профессиональных операций отражает алгоритмизация, а творческую природу деятельности отражает эвристичность [6, с. 208].

Группа эмоциогенных факторов в профессиональной деятельности тесно связана с эмоциональным стрессом. Наличие высокой стресс-толерантности, эмоционально-волевой устойчивости, смелости и способности к риску, развиваются на биологической основе и обеспечивают профессиональную успешность в опасных видах деятельности. Недостаточный уровень развития данных качеств повышает риск развития профессионально-личностных деструкций [6, с. 210].

Группа физиолого-гигиенических факторов имеет материальную природу и непосредственно воздействует на организм человека. В данной группе факторов основным является фактор организации среды обитания рабочего места и ритм трудового процесса [6, с. 211].

Психологическими детерминантами развития профессионально обусловленных деструкций, по мнению Н.Ю. Бузовкиной, являются конфликты и кризисы профессионального самоопределения и становления, также профессиональная дезадаптация, стереотипизация мышления, деятельности и социального поведения, некоторые формы психологической защиты, в числе которых выделяется: рационализация, проекция, отчуждение,

замещение, идентификация. Автор подчеркивает, что акцентуации черт характера и профессиональная стагнация специалиста инициирует образование деструкции. Но ключевым фактором развития профессионально-личностной деструкции является сама профессиональная деятельность [1, с. 338].

Описывая факторы риска профессии учителя, Л.Г. Татарникова отмечает:

- 1) неадекватную оценку труда учителя обществом в целом;
- 2) некорректность предъявляемых требований, зачастую неосознаваемых самими предъявителями;
- 3) изменившийся интеллектуальный потенциал учащихся;
- 4) отличающиеся стили взаимодействия разных учителей с учащимися одной референтной группы [3, с. 311].

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы выявили, что специфика профессиональной деятельности педагога, по мнению большинства авторов, изначально содержит в себе риски, влияющие на развитие профессионально-личностных деструкций. Поэтому возникает необходимость в определении стратегии и основных способов преодоления профессионально-личностных деструкций педагога, разработки программ профилактики с целью предупреждения развития тяжелых форм профессионально-личностных деструкций у представителей педагогических профессий.

С учетом специфики и требований, предъявляемых к педагогической деятельности, нами была разработана профилактическая программа, которая выстроена на основе интегративного подхода и предусматривает вклю-

чение в курс трех взаимосвязанных и взаимодополняющих блоков: теоретического, диагностического, практического.

Содержание данной программы имеет исключительно практическую направленность. Необходимая теоретическая часть программы содержит современные научные подходы в изучении профессионально-личностных деструкций и специфику их проявлений у педагогов, а также знания о стратегиях профилактики профессионально-личностных деструкций.

Диагностический блок предполагает с помощью диагностического инструментария выявление степени выраженности профессионально-личностных деструкций.

Практический блок является ядром данной программы, включает профилактику профессиональных деструкций личности и осуществляется с использованием методов активного обучения (дискуссии, ролевые и имитационные игры, тренинги, моделирование, «домашние задания», методы арт-терапии), которые в нашей программе выступают в качестве одного из существенных психолого-педагогических условий профилактики. Приоритетным был тренинговый метод работы, так как тренинг предполагает усвоение педагогом специфических знаний, навыков, умений, коррекцию установок, развитие личностных свойств через интериоризацию особенностей среды, объектов и особенностей взаимодействия с ней. Данный метод работы предоставляет человеку возможность самому формировать образцы профессионального поведения, адекватные личностной позиции, предусматривая реализацию принци-

пов успешного взаимодействия (ситуативность, вариативность, адаптированность и целесообразность). С одной стороны, тренинговая работа создает ситуацию личностного «вживания» в будущую профессию и способствует адаптации и самореализации педагога в конкретной деятельности, придавая этому процессу целостность, динамизм, вариативность, последовательность, системность и гибкость. С другой стороны, психологические образования, возникающие в процессе тренинга, активизируют самокоррекцию и самоуправление, способствуя профилактике профессиональных деструкций личности [7, с. 15].

Данная программа, систематизируя и интегрируя психолого-педагогические знания о стратегии профилактики профессионально-личностных деструкций, стабилизирует психоэмоциональный фон педагога. Обобщает и актуализирует личностный и профессиональный опыт по формированию эмоциональной устойчивости и профилактики профессионально-личностных деструкций педагога на основании анализа современных научно обоснованных и наиболее адекватных методов, приемов и средств профилактики профессионально-личностных деструкций, повышая в конечном счете профессиональную компетентность педагога в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бузовкина Н.Ю. Профессиональные деструкции у специалистов социально-гуманитарных профессий // Вопросы гуманитарных наук. – 2007 – № 3 (30). – С. 333–338.
2. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / Под ред. И.Б.

- Гриншпуна. – М.; Воронеж, 2002. – 464 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : Учеб. пособие для студентов вузов. – 4-ен изд., перераб., доп. – М., 2006. – 336 с.
 4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 386 с.
 5. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности : Учеб. пособие. – М., 2008. – 304 с.
 6. Психология профессионального здоровья. Учеб. пособие / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб., 2006. – 480 с.
 7. Савина Т.А. Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.

НАШИ АВТОРЫ

Бирюкова Регина Михайловна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-srsp@mgou.ru

Замищак Мария Игоревна – преподаватель кафедры психологии Дрогобычского государственного педагогического университета им. Ивана Франка (Украина); e-mail: dpszammeri@gmail.com

Зуева Надежда Львовна – аспирант кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета, заместитель директора по организационно-правовой работе Вологодского детского дома № 2; e-mail: idea2003@mail.ru

Киселева Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Московского государственного областного университета; e-mail: ea.kiseleva@mgou.ru

Князева Ирина Александровна – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: kafsocpsi@mgou.ru

Левицкая Вера Сергеевна – выпускник факультета социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: siegrun@yandex.ru

Лотова Ирина Петровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета, главный научный сотрудник Института семьи и воспитания Российской академии образования (г. Москва); e-mail: Lotovaip@mail.ru

Мишина Марина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: mishinamm@yandex.ru

Наместникова Ирина Викторовна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-srsp@mgou.ru

Носс Игорь Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: innoss2007@yandex.ru

Паненкова Юлия Валерьевна – соискатель кафедры педагогической и возрастной психологии Прикарпатского университета (г. Ивано-Франковск, Украина), преподаватель психологии Коломыйского педагогического колледжа (Украина); e-mail: yulia_panenkova@mail.ru

Путивцев Павел Викторович – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: pputivcev2009@rambler.ru

Пэрриш Дэвид – доктор психологии, лицензированный клинический психолог, штатный психолог оздоровительной психологической программы – проект “Преобразование” (г. Нью-Джерси, США); e-mail: dr.d.parrish@gmail.com

Розенова Марина Ивановна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: mroz1@yandex.ru

Савина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного областного университета; e-mail: tsav22@mail.ru

Студенова Елена Геннадьевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; e-mail: elenst14@mail.ru

Филинкова Евгения Борисовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: kafsocpsi@mgou.ru

Фирсов Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-srsp@mgou.ru

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии; e-mail: shulgatiana@gmail.com



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2014. № 1

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 7,7, усл. п.л. 8,25.
Подписано в печать 24.02.2014. Заказ № 22.
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а