

ISSN 2072-8514



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

**Психологические
науки**

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА
У ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ИННОВАЦИОННОСТИ
СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ В ПЕРИОД КРИЗИСА 17 ЛЕТ



2014/ № 3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514

Серия

2014 / № 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник Московского государственного областного университета» (все его серии) включён в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание учёной степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

2014 / № 3

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. № 3. – М.: ИИУ МГОУ. – 104 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 Объединенному каталогу «Пресса России» 40717**

© 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:

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); **Марцинковская Т.Д.** – доктор психологических наук, профессор

(Психологический институт РАО, г. Москва); **Шнейдер Л.Б.** – доктор психологических наук, профессор (Московский 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:

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. Barabanshikov – 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. № 3. – M.: MSRU Publishing house. – 104 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» according to the union catalog «Press of Russia» 40717

© MSRU, 2014.

© MSRU Publishing house, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Мишина Е.И.</i> СИСТЕМОГЕНЕЗ РЕФЛЕКСИВНОГО «Я» ЛИЧНОСТИ	6
<i>Павлова Е.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА У ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ	10
<i>Тугуши С.А.</i> ДИНАМИКА «ПОТОКА СОЗНАНИЯ» В ПЕРСОНАЖАХ АВТОРСКОГО ФИЛЬМА	17

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Соколовская И.Э.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИИ И СПЕЦИФИКА ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧЕЛОВЕКА	27
<i>Тарасов К.О.</i> СОЦИАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	34
<i>Шульга Т.И.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РЕКРУТМЕНТА СЕМЕЙ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ_СИРОТ И ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	40

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Галасюк И.Н.</i> РОДИТЕЛЬСКИЕ ПОЗИЦИИ В СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	52
<i>Лебедева Н.В.</i> ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ОСОБЕННОСТИ И СОДЕРЖАНИЕ	65
<i>Морозова Т.Ю.</i> ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ В ПЕРИОД КРИЗИСА 17 ЛЕТ	73
<i>Утлик Э.П.</i> СТРАХ И СМЕЛОСТЬ УЧЕНИЯ	80

РАЗДЕЛ IV. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Михайлова О.Б.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИННОВАЦИОННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ	89
<i>Путивцев П.В.</i> О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПЕРСОНАЛА ГОССЛУЖБЫ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА	95
НАШИ АВТОРЫ	103

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

<i>E. Mishina.</i> SYSTEMOGENESIS OF A PERSON'S "I" REFLECTION.....	6
<i>E. Pavlova.</i> PARTICULAR FEATURES OF CREATIVE POTENTIAL FUNCTIONING AMONG PROFESSIONAL WRITERS	10
<i>S. Tougoushi.</i> DYNAMICS OF THE «STREAM OF CONSCIOUSNESS» IN ART-HOUSE FILM-CHARACTERS	17

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>I. Sokolovskaya.</i> PECULIARITIES OF RELIGION AND ITS SPECIFIC EFFECTS ON A HUMAN-BEING	27
<i>K. Tarasov.</i> SOCIAL CATEGORIZATION IN MODERN SOCIAL PSYCHOLOGY	34
<i>T. Shulga.</i> PECULIARITIES OF SOCIAL RECRUITMENT OF FAMILIES FOR ORPHAN- ADOLESCENTS AND ADOLESCENTS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE.....	40

SECTION III. PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>I. Galasyuk.</i> PARENTAL POSITION IN A FAMILY, BRINGING UP A MENTALLY DISABLED CHILD.....	52
<i>N. Lebedeva.</i> PSYCHOLOGY OF ADULT LEARNING: FEATURES AND CONTENT	65
<i>T. Morozova.</i> TRANSFORMATION OF IDEAS ABOUT THE MEANING OF LIFE IN THE CRISIS PERIOD OF 17 YEARS	73
<i>E. Utluk.</i> FEAR AND COURAGE LEARNING	80

SECTION IV. ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

<i>O. Mikhailova.</i> PERSONAL CHARACTERISTICS OF CONTEMPORARY MANAGERS' INNOVATIVENESS.....	89
<i>P. Putivtsev.</i> PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF CIVIL SERVICE PERSONNEL AT THE STAGE OF PROFESSIONAL GROWTH.....	95
OUR AUTHORS	103

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК159.923

Мишина Е.И.

Московский государственный областной университет

СИСТЕМОГЕНЕЗ РЕФЛЕКСИВНОГО «Я» ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию рефлексивного «Я» личности. В ней анализируется «освоение» профессии, которое приходится на время обучения будущего специалиста в высшем учебном заведении. В процессе обучения формируется его мировоззренческая позиция, осваиваются индивидуальные приемы профессиональной деятельности, развивается рефлексивное «Я» личности. В условиях высшего образования необходимо выявлять и учитывать личностные качества современного бакалавра и магистра с целью их дальнейшего профессионального развития. Системогенез рефлексивного «Я» личности включает: сущностные признаки, психологические механизмы, функции, закономерности, динамику, возрастные и половые различия, структуру и типологию.

Ключевые слова: системогенез, рефлексивное «Я» личности, сущностные признаки, функции, структура, компоненты, интегративный подход.

E. Mishina

Moscow State Regional University

SYSTEMOGENESIS OF A PERSON'S "I" REFLECTION

Abstract. The article investigates the systemogenesis of a person's "I" reflection. The article analyzes the primary profession "mastering" which falls on the period of studying at a higher education institution. Within the educational process young specialist's outlook is being formed, besides, he masters individual methods and techniques of his professional activity. Therefore, in today's system of higher education it is necessary to discover and take into consideration personal traits of a Bachelor or a Master with the purpose of their further professional development. The systemogenesis of the phenomenon of a person's "I" reflection includes: substantive attributes, psychological mechanisms, functions, patterns, dynamics, age and gender differences, structure and typology.

Key words: systemogenesis, a person's "I" reflection, substantive attributes, functions, structure, components, integrative approach.

Рефлексивное «Я» личности интегрирует все психические функции, обеспечивающие человека как субъекта профессиональной деятельности. Исходя из анализа современной научной литературы, можно констатировать, что в определении рефлексивного «Я» личности ученые отталкиваются от разных исследовательских целей и задач, рассматривая данный феномен в плоскости конкретного научного подхода. На наш взгляд, именно интегративный подход в изучении рефлексивного «Я» личности является наиболее оптимальным, так как позволяет выделить сущностные признаки, психологические механизмы, функции и реализовать общественный заказ на методы изучения закономерностей, динамики и выявления типологии изучаемого явления. Актуальность исследования феномена рефлексивного «Я» обусловлена необходимостью изучения его проявления в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Переживание, связанное с представлением об успешности будущей профессиональной деятельности, интегрирует индивидуальное сознание будущего специалиста, что обеспечивает ему личностный рост и духовное саморазвитие.

Рефлексивное «Я» личности объединяет переживания, эмоции, чувства, мышление и духовные ценности в целостность, что обеспечивает понимание субъектом условий, при которых возможно достижение высокого уровня профессионального развития.

При анализе рефлексивного «Я» личности необходимо рассмотреть проявление данного феномена в двух аспектах: историческом (проследить, каким образом данный феномен раз-

вивался и видоизменялся в исследованиях различных научных школ) и системогенетическом (изучение закономерностей становления функциональной системы изучаемого феномена в процессе овладения личностью профессиональной деятельностью).

Анализ современной научной литературы показывает, что авторы в рефлексивное «Я» личности включают такие понятия, как самомотивация, которая влияет на личностно-мотивационный уровень профессиональной деятельности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Д.Н. Завалишина, А.М. Магюшкин и др.), и интеллект (Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) [7; 3; 6; 8].

Проблема рефлексивного «Я» личности состоит в решении ряда вопросов, имеющих теоретическое и практическое значение, связанных с особенностями его проявления у будущих специалистов.

Цель исследования – изучить специфику рефлексивного «Я» личности, проявляющуюся в процессе обучения будущих специалистов.

Рассмотрение специфики рефлексивного «Я» личности необходимо начать с изучения смыслового содержания данного феномена. Функции рефлексивного «Я» личности актуализируются и проявляются в зависимости от их значимости в профессиональной деятельности. Они исходят из тех задач, которые стоят перед субъектом, причем возможно их переконструирование и трансформация в зависимости от условий профессиональной деятельности.

Системогенез рефлексивного «Я» личности будущего специалиста включает в себя: изучение целей, мотивов,

возможностей по удовлетворению потребностей через профессиональную деятельность; условия, которые могут повышать или понижать профессиональную активность и стимулировать продуктивность.

Теоретическая модель рефлексивного «Я» личности будущего специалиста включает в себя следующие компоненты: *когнитивный, эмоционально-ценностный, регулятивный и результативный*. Это выделение компонентов основано на представлении о том, что важнейшими предпосылками, обеспечивающими успешность личности в профессиональной деятельности, являются не только знания, умения и навыки, общие и специальные способности, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности, но также и развитая осознанность, активность поведения и констатация продуктивного достижения профессиональных высот.

Проведенное нами исследование [7] показывает, что в зависимости от выбранной специальности будущие специалисты имеют сходные качества личности, и это позволяет говорить о наличии некоторой типологии будущих специалистов по группам профессий. В связи с этим необходимо определить психологическую характеристику некоторых психологических качеств и их взаимосвязь с рефлексивным «Я» личности будущего специалиста (по-видимому, каждый человек предназначен для определенного вида деятельности). В предыдущих исследованиях [1; 2; 3; 4; 5] мы выявили, что качественное изменение содержания показателей рефлексивного «Я» личности будущего специалиста обеспечивает более высокий

уровень его профессионального развития: от первого к пятому курсу происходит расширение представления об идеальном и реальном «Я»; становится более выраженной самооценка реализации жизненных целей; направленность на индивидуальное развитие; расширяются альтруистические позиции и наблюдается рост патриотизма [3].

Сравнительный анализ сочинений будущих специалистов ($n = 262$) методом контент-анализа показал, что в зависимости от выбранной специальности у юношей и девушек, обучающихся на разных специальностях, имеются значимые различия в восприятии будущей профессиональной деятельности. Девушки, обучающиеся на факультете психологии в большей степени, чем юноши, ориентированы на решение личных проблем и для них характерно рефлексивное поведение, а юноши в большей степени, чем девушки, ориентированы на самореализацию себя как личности, их мотивация в профессиональной деятельности направлена на реализацию успешных жизненных планов в будущем [7].

Феномен проявления рефлексивного «Я» личности будущего специалиста выражается в способности к саморефлексии, самоисследованию, анализу и оцениванию себя как субъекта профессиональной деятельности.

Содержание психологической работы по развитию рефлексивного «Я» личности включает психодиагностику, тренинговые занятия, анализ проблемных ситуаций, ролевые игры, групповые дискуссии, индивидуальное консультирование. Все перечисленные формы работы реализуются в соответствии с уровнем развития рефлексив-

ного «Я» личности, его качественными особенностями.

Таким образом, эффективность развития рефлексивного «Я» личности будущего специалиста зависит от успешности прохождения всех этапов обучения, когда формируются профессионально-важные качества и способности, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

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. Мишина Е.И. Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2012. № 4. – С. 44–51.
4. Мишина Е.И. Рефлексия в структуре Я-концепции студента // Проблемы взаимодействия в психологии и социальной практике: Материалы международной научно-практической конференции III Левитовские чтения. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – С. 75–79.
5. Мишина М.М. Возрастные особенности интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной студенческой среде // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 4. – С. 15–19.
6. Мишина М.М. Специфика интеллектуальной деятельности личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2014. № 1. – С. 6–12.
7. Мишина М.М., Агапов В.С., Мишина Е.И. Становление личностной рефлексии будущих специалистов: монография. – М., 2012. – 243 с.
8. Мишина М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде) : монография. – М., 2013. – 410 с.

УДК 159.9.072.423

Павлова Е.М.*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова***ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА У ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ**

Аннотация. В статье представлено комплексное исследование связей креативности, ее представленности на уровне самосознания в форме самооценки и имплицитных теорий и личностных переменных принятия/непринятия неопределенности у состоявшихся писателей. Получены данные свидетельствуют в пользу предположения о формировании самооценки креативности на основе обратной связи относительно результатов творческой деятельности, а также об имплицитных теориях креативности, конструирующихся при неопределенности критериев на основе интуитивных способностей человека. Полученные данные позволяют говорить об относительной независимости креативности от личностных характеристик профессионального писателя, что подтверждает предположение о том, что такая деятельность в меньшей степени требует задействования личностного ресурса.

Ключевые слова: креативность, толерантность к неопределенности, интуиция, самооценка креативности, имплицитные теории креативности, творческие профессии.

E. Pavlova*Lomonosov Moscow State University***PARTICULAR FEATURES OF CREATIVE POTENTIAL FUNCTIONING AMONG PROFESSIONAL WRITERS**

Abstract. This article provides a comprehensive description of creativity and what it is connected with, as well as of its representation at the level of self-awareness in the form of self-esteem and implicit theories. Personal variables of acceptance/non-acceptance of uncertainty by accomplished writers are also mentioned. There are data obtained to support the theory of forming self-esteem in terms of creativity, based on the feedback connection concerning the results of creative activities, and data on implicit theories of creativity that are construed under the uncertainty of criteria based on intuitive abilities of an individual. The data obtained serve as grounds for speaking about the relative independence of creativity from a professional writer's personality characteristics. This fact goes to support the supposition that such form of activity engages personality potential to a less degree.

Key words: creativity, tolerance for uncertainty, intuition, self-esteem of creativity, implicit theories of creativity, creative professions.

Необходимость изучения креативности в современном мире диктуется

новыми требованиями со стороны социума к человеку, при этом неоднозначность критериев креативности и творчества требует уточнения этих переменных. При обсуждении креа-

© Павлова Е.М., 2014.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ (проект № 13-06-00049).

тивности принято выделять несколько ее уровней: «большая-К» и «малая-К» (первый уровень связывается с уровнем креативности, присущим гениям, достигшим высоких успехов в своей сфере деятельности, тогда как «малая-К» связывается с проявлениями креативности в ежедневной жизни обычных людей) [13]. Исследования феномена креативности как способности обычно основываются именно на обсуждении творческого уровня, которым обладают не выдающиеся творцы, а обычные люди.

Исследования творчества «Творцов» с большой буквы так или иначе известны в литературе, однако обычно в них используется библиографический метод, либо результаты интервью [11]. Однако психодиагностический подход к описанию особенностей состоявшихся творческих профессионалов позволяет не только проводить сравнения с другими группами испытуемых, но и говорить о связях различных составляющих интеллектуально-личностного потенциала, свойственных представителям творческих профессий [10; 14].

Сложность феномена креативности, понимаемой и как способность, и как личностное свойство, ставит проблему ее изучения на разных уровнях, в том числе на уровне самосознания (являющегося верхним уровнем саморегуляции и одновременно с этим формирующегося в процессе развития личности) в форме самооценки креативности и имплицитных теорий креативности. При всем внимании к креативности и творческому потенциалу именно проблема самооценки креативности не разрабатывалась в отече-

ственной психологии. Адекватность самооценки как отражения объективного уровня развития способности является дискуссионным вопросом, с использованием лонгитюдного метода было показано, что самооценка креативности является предиктором уровня невербальной креативности, однако объясняет всего 5,5% дисперсии [12]. Использование методик, основанных на самооценке креативности в различных сферах ее возможной реализации, показывает низкую или незначимую связь с объективными показателями креативности [13; 15]. Разнообразные и иногда противоречащие друг другу результаты исследований позволяют полагать, что адекватность самооценки и содержание имплицитных теорий креативности зависят от профессиональной принадлежности человека, при этом исследование состоявшихся представителей творческих профессий позволяет вводить дополнительный внешний критерий креативности. Творческие профессионалы, получая обратную связь о результатах своей деятельности, должны обладать более адекватной самооценкой креативности.

Связь креативности с переменными принятия/непринятия неопределенности показана в литературе, согласно полученным результатам, интолерантность к неопределенности мешает проявлению креативного потенциала [4]. Изучение особенностей креативности и ее самооценки проводилось не только на студенческих выборках, но и на преподавателях высшей школы [6], однако не существует комплексных исследований профессиональных писателей.

Гипотезы исследования:

1. Самооценка креативности у представителей творческих профессий является отражением объективных показателей креативности, что реализуется в связи этих показателей между собой.

2. Имплицитные теории креативности связаны с толерантностью к неопределенности и доверием интуиции.

3. Возраст связан с интолерантностью к неопределенности, при этом в более зрелом возрасте человек в большей мере стремится к ясности в неопределенных ситуациях.

Процедура и методики

В исследовании приняли участие 22 профессиональных писателя в возрасте от 30 до 67 лет ($M = 49.77$, $\sigma = 9.21$), 18 мужчин и 4 женщины, все – признанные профессиональным сообществом литераторы, лауреаты литературных премий и авторы сборников, переведенных на десятки иностранных языков.

Использованные методики

Для диагностики уровня *креативности* использовались:

1. Методика «Креативные заголовки», в которой испытуемому необходимо придумать название к шести карикатурам [10; 16]. Полученные заголовки оценивались тремя экспертами по следующим шкалам: оригинальность, сообразительность, юмор и соответствие задаче.

2. Методика «Креативные рассказы» из психодиагностической батареи ROADS [1; 8], в которой испытуемому предлагается написать за 10 минут короткий творческий рассказ на одну

из заданных тем. Творческий продукт оценивался тремя экспертами по четырем шкалам: оригинальность, сложность, эмоциональность и соответствие задаче.

Построение количественных индексов креативности проводилось в рамках IRT-подхода с использованием многоаспектной модели Раша.

Для диагностики *самооценки креативности* использовался метод прямой самооценки, в котором испытуемому демонстрируется кривая нормального распределения и предлагается оценить свой уровень развития креативности как способности к созданию новых идей в IQ-баллах.

Для диагностики *имплицитных теорий креативности* использовался разработанный нами опросник КИТ [9], диагностирующий четыре шкалы: представления о креативности как поиске решения в привычных условиях («оригинальность»), реализации интеллектуально-личностного потенциала человека («ИЛП»), стремление к новизне в неопределенных ситуациях («новизна») и как способности, проявляющейся в определенных видах деятельности и межличностном взаимодействии («деятельность»).

Для диагностики *личностных свойств* использовались:

1. Новый опросник толерантности к неопределенности Т. Корниловой – НТН [2; 7], диагностирующий шкалы толерантности к неопределенности (ТН) как готовности принимать новизну и интолерантности к неопределенности, как стремления вносить ясность в неопределенные ситуации в «мире идей» (шкала ИТН) и в межличностном взаимодействии (шкала МИТН).

2. Для диагностики склонности человека полагаться на интуитивные предчувствия применялись шкалы использования интуиции (ИИ) и интуитивной способности (ИС) из опросника С. Эпстайна «Рациональный-опытный» в апробации С. Корнилова и Т. Корниловой [5; 8].

Результаты

С использованием коэффициента корреляции «роу» Спирмена (ρ) были установлены связи между изучаемыми переменными (см. табл. 1).

Согласно полученным результатам, показатели креативности, измеренные с помощью методики «Креативные за-

Таблица 1

Матрица интеркорреляций возраста, шкал НТН, опросника Эпстайна, опросника КИТ, самооценки креативности и показателей креативности

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Возраст	ρ													
	N	1												
2 ТН	ρ	,070												
	N	22	1											
3 ИТН	ρ	-,076	-,179											
	N	22	22	1										
4 МИТН	ρ	.606**	-,208	,227										
	N	22	22	22	1									
5 Креативные заголовки	ρ	,104	,051	-,339	-,053									
	N	21	21	21	21	1								
6 Креативные рассказы	ρ	,013	-,039	,109	,221	,161								
	N	21	21	21	21	20	1							
7 Интуитивная способность	ρ	-,119	.517*	-,063	-,260	-,035	,134							
	N	22	22	22	22	21	21	1						
8 Использование интуиции	ρ	,070	,217	-,081	-,120	,267	,169	.739**						
	N	22	22	22	22	21	21	22	1					
9 Самооценка креативности	ρ	,115	,007	,209	,265	.667*	,364	,141	,483					
	N	13	13	13	13	12	13	13	13	1				
10 Оригинальность (КИТ)	ρ	,448	,067	,162	,115	,289	-,057	,294	.601*	.578*				
	N	12	12	12	12	11	12	12	12	12	1			
11 ИЛП (КИТ)	ρ	,543	,327	,283	,222	-,160	-,195	,349	,181	,222	,415			
	N	12	12	12	12	11	12	12	12	12	12	1		
12 Новизна (КИТ)	ρ	,063	,389	,185	-,367	,308	-,174	,429	.663*	,370	.781**	,520		
	N	12	12	12	12	11	12	12	12	12	12	12	1	
13 Деятельность (КИТ)	ρ	,435	,305	,144	,077	-,050	-,228	,470	,264	,293	,439	.851**	,489	
	N	12	12	12	12	11	12	12	12	12	12	12	12	1

Прим.: звездочками и жирным шрифтом указаны значимые корреляции: * $p < .05$, ** $p < .01$.

головки», связаны с самооценкой креативности, которая, в свою очередь, связана с показателями имплицитных теорий креативности (шкала «Оригинальность»). Было установлено, что шкалы опросника КИТ высоко связаны между собой, а также со шкалой «Использование интуиции» опросника Эпстайна. Наконец, интуитивная способность связана со шкалой ТН опросника НТН, а возраст положительно коррелирует со шкалой МИТН той же методики.

Обсуждение результатов

Согласно полученным результатам, самооценка креативности связана как с объективированным уровнем креативности, так и с имплицитными теориями креативности. Таким образом, можно сделать вывод, что самооценка креативности является более или менее адекватным отражением объективного уровня креативности (первая гипотеза исследования подтверждается), а построение имплицитных теорий креативности у состоявшихся представителей творческих профессий происходит на основе собственного опыта творческой деятельности. Представители творческих профессий имеют тенденцию понимать креативность как создание новых идей в обычных условиях (что соотносится с представлением о привычности творческого процесса для соответствующих профессионалов).

Данная связь продемонстрирована только для методики «Креативные заголовки», тогда как для методики «Креативные рассказы» не выявлено связей с изучаемыми переменными, при этом для студенческих выборок в литературе известно влияние толерантности к неопределенности имен-

но для методики «Креативные рассказы» [4]. «Креативные рассказы» могут рассматриваться показателями компетенции, отражающими ведущую деятельность профессиональных писателей, находящуюся в зоне активного целеполагания. «Креативные заголовки» также диагностируют вербальную креативность, однако за выполнением этого задания стоят несколько иные процессы (в частности процесс креативного анализа и синтеза, заложенный в критериях оценки творческого продукта экспертами, ориентирующимися на успешность поиска испытуемым «ключевого элемента» карикатур и построения заголовка на его основе). Соответственно, при одинаково развитой способности к написанию текстов, лежащей в основе профессиональной деятельности писателя, различия и особенности креативности на данной выборке испытуемых демонстрируются именно на основе методики «Креативные заголовки».

Были получены данные, согласно которым имплицитные теории креативности связаны с толерантностью к неопределенности через доверие интуиции (вторая гипотеза частично принимается). Таким образом, представители творческих профессий справляются с неопределенностью построения оснований имплицитных теорий креативности через использование своих интуитивных способностей.

На выборке преподавателей было показано отсутствие связи между интуитивными способностями человека и прямой самооценкой креативности [6]. Нами продемонстрировано, что такая связь обеспечивается через введение в обсуждения конструкта имплицитных теорий креативности.

Связь креативности с ее прямой самооценкой (которая также не была продемонстрирована на преподавательской выборке), показанная на выборке профессиональных писателей, объясняется наличием осознанной ориентировки на креативность и обратной связи в форме отношения профессионального сообщества и читателей к деятельности писателя. Если у преподавателей самооценка связана с принятием/непринятием неопределенности, то у профессиональных писателей механизмы формирования самооценки связаны в первую очередь с объективной успешностью творческой деятельности и имплицитными основаниями.

Повышение стремления к ясности (в частности, в межличностном взаимодействии), которое уже было показано на преподавательской выборке, продемонстрировано нами на выборке писателей (третья гипотеза принимается), что может подтверждать возрастные особенности развития интолерантности к неопределенности.

Наконец, на выборке профессиональных писателей показана относительная независимость креативности от личностных характеристик, тогда как преподаватели характеризуются такими связями. Творческая деятельность для последних характеризуется большей необычностью, что требует использования личностного ресурса для успешного решения креативных задач. Большая осознанность целей креативности у писателей предполагает меньшую опору на личностный потенциал при решении соответствующих задач, и потому на этой выборке демонстрируются связи креативности с представленностью креативности на уровне самосознания в форме имплицитных теорий и прямой самооценки, а не личностных переменных.

Меньший размер выборки в нашем исследовании, по сравнению с исследованием креативности и толерантности к неопределенности у преподавателей [6], подразумевает, что в нашем исследовании были выявлены эффекты, характеризующиеся большим размером. Дальнейшие исследования требуют прояснения связей с использованием больших выборок для выявления более тонких эффектов.

Выводы

Итак, по результатам исследования можно утверждать, что, получая обратную связь в процессе профессиональной деятельности, представители творческих профессий формируют более точную самооценку креативности, а также имплицитные теории креативности, при создании которых неопределенность преодолевается с использованием интуитивных способностей.

Разнообразие связей переменных у различных групп испытуемых интерпретируется нами через представление о динамических регулятивных системах, понимаемых как новообразования, интегрирующих разноуровневые составляющие единого интеллектуально-личностного потенциала человека, и характеризующиеся изначальной незаданностью [3]. Полученные данные позволяют говорить об относительной независимости креативности от личностных характеристик на выборке людей, ведущая деятельность которых связана с реализацией вербальной креативности, что подтверждает идею о парциальной регуляции внутри соответствующих динамических регуляционных систем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Корнилов С.А., Григоренко Е.Л. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 2. – С. 90–103.
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 74–86.
3. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 3. – С. 89–100.
4. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 3–12.
5. Корнилова Т.В., Корнилов С.А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации шкал опросника С. Эпстайна) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 28. – С. 5. // URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n28/804-corniliva28.html>
6. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 117–126.
7. Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. – 2014. – № 1. – С. 92–110.
8. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. – М., 2010. – 334 с.
9. Павлова Е.М. ИмPLICITные теории и самооценка креативности в структуре самосознания личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 4. (в печати)
10. Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 5. – С. 39–49.
11. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. – М., 2013. – 512 с.
12. Furnham A., Zhang J., Chamorro-Premuzic T. The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality, and academic achievement // *Imagination, Cognition and Personality*. 2005. V. 25. № 2. – P. 119–145.
13. Kaufman J.C., Evans M.L., Baer J. The American Idol Effect: Are students good judges of their creativity across domains? // *Empirical Studies of the Arts*. 2010. № 28. – P. 3–17.
14. Pavlova E.M., Kornilova T.V. Creativity and Tolerance for Uncertainty Predict the Engagement of Emotional Intelligence in Personal Choice // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. V. 6. № 4. P. 34–46.
15. Reiter-Palmon, R., Robinson-Morrall, E., Kaufman, J. C., Santo, J. Evaluation of self-perceptions of creativity: Is it a useful criterion? // *Creativity Research Journal*. 2012. № 24. – P. 107–114.
16. Sternberg R. J., The Rainbow Project Collaborators. The Rainbow Project. Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. // *Intelligence*. 2006. V. 34. № 4. – P. 321–350.

УДК 778.5 (778.5.04.072:8.01-21)

Тугуши С.А.

Гильдия кинорежиссеров РФ (г. Москва)

ДИНАМИКА «ПОТОКА СОЗНАНИЯ» В ПЕРСОНАЖАХ АВТОРСКОГО ФИЛЬМА

Аннотации. В статье рассматривается психодинамика внутренней жизни кинообразов; психологизм как художественный метод; обнажается реальность человеческого сознания для показа психологического состояния персонажа; психологема «потока сознания» в качестве художественно-образного воплощения в кинематографе; анализируется, как «поток сознания» дает возможность режиссерам добиться показа наиболее достоверной картины действительности; показано, как разные сцены из фильмов дают представления о том, как символы, «обличаемые» самим бессознательным в воспоминаниях, подчеркивают переход бессознательного в сознания и, наоборот, т. е. происходит материализация бессознательного на экране; как в психоаналитических фильмах новые способы монтажа и изобразительно-выразительные средства, открытые режиссерами-модернистами, способствуют передаче психологизма, носят конструктивный, смыслообразующий характер; показывается проявление «потока сознания» в героях авторских фильмов снятых в эстетике модернизма и постмодернизма, представляющие разные национальные киношколы.
Ключевые слова: психологизм, бессознательное, «поток сознания», художественно-образное воплощение, структура картины, образ часов, метафорический образ, субъективное восприятие, экспрессивный монтаж.

S. Tougoushi

Bachelor of Arts, film director, Moscow

DYNAMICS OF THE «STREAM OF CONSCIOUSNESS» IN ART HOUSE FILM-CHARACTERS

Abstract. The article focuses on the following: psychodynamics of film characters' inner life; psychologism as an artistic method; the reality of human consciousness is exposed to illustrate the psychological state of a character; psychologema of the «stream of consciousness» as an artistic and visual manifestation in the art of cinema; the way the «stream of consciousness» enables film directors to show the reality most authentically; the way various film scenes are illustrative of how symbols «exposed» by the unconscious itself in recollections, highlight the transition of the unconscious into consciousness and vice versa, i.e. how the unconscious is materialized on the screen; how, in psychoanalytic films, new editing techniques, and means of expression and artistic tools, discovered by modernistic film directors, facilitate communication of psychologism, become constructive and meaning-making by nature; how the «stream of consciousness» manifests itself in the main characters of indie films utilizing modernism and postmodernism aesthetics and representing different national cinema schools.

Key words: psychologism, the unconscious, stream of consciousness, artistic and imagery realization, film structure, image of the clock, metaphorical image, subjective perception, expressive editing.

© Тугуши С.А., 2014.

Научная мысль XX века формировалась под воздействием научных достижений конца XIX века, во многом перевернувших устои фундаментальной науки и расширивших ее горизонты.

Открытия в области фундаментальных наук, новые направления в философии, в психологии, знаменуют собой стремление человека по-другому взглянуть на самого себя, и эту же цель преследует кинематограф, утвердивший в XX веке свои позиции как новое искусство. Интерес кинематографа к психологическим состояниям человека изначален, что проявляется первым делом в «авторском кино». «Авторское кино» «...проецирует сугубо индивидуальное восприятие <...> его суть – свободное, ничем не стесненное исследование мастера, обладающего собственным видением мира <...> это неангажированное кино, где все естественно, жизненно, реально <...> оно ставит проблемы бытия, моральных норм, исследуют судьбы персонажей, отстраненно передает их духовный мир <...> это кино об общечеловеческих проблем» [5, с. 216].

Мастера авторского кино оказались довольно тонкими психоаналитиками, сумев в творчестве выявить психоаналитические концепции. Они проявили интерес к социальным, эмпирическим и личностным вопросам; обрели способность к их анализу и сумели по своему передать их посредством кино. Исходя из посылок философии и психологии, режиссеры разработали индивидуальные методы для формирования философской и психологической мысли.

Психологизм как художественный метод надо понимать в авторских

фильмах как творческую практику углубленно-проникновенного изображения психодинамики внутренней жизни героев, различных по содержанию и направленности нравственно-психологических коллизий, разворачивающихся в мотивационных сферах.

«Авторское кино» пользуется индизнавательными формами, в частности самым сложным жанром, кинопритчей. Она оказалась новым типом художественного мышления. «Прежде всего, в жанре кинопритчи мастеров интересовала сила обобщения, особый характер абстрагирования, предлагающий высокую меру условности, что давало возможность художнику наиболее адекватно воссоздать в кинематографических образах язык высокой прозы и поэзии» [6, с. 90]. Мастера мирового кино именно в жанре кинопритчи смогли наиболее точно обнажить реальность человеческого сознания через психологическое состояние притчевых образов.

Психологизм приобрел свою кинематографическую форму и наряду с литературой модернизма способствовал утверждению художественного принципа «потока сознания». Психологема «потока сознания» нашла художественно-образное воплощение в кинематографе в конце 50-х годов XX в. Использование «потока сознания» дало мастерам авторского кино возможность более тесно подойти к своим персонажам, к их внутреннему миру.

С 50-х годов XX в. «поток сознания» появляется в фильмах мастеров разных национальных киношкол. Попытка передать работу сознания в кинематографе выглядит следующим образом: повествовательная подача

событий, диалоги отходят на задний план, и их место занимают нескончаемые цепи впечатлений, воспоминаний, эмоций, созданные воображением картины, из которых складывается сознание героев. Из глубины сознания персонажей поднимается поток живых чувств, мыслей, страстей, желаний. Сознание представляется неупорядоченным, хаотичным. Действительность оказывается «застреланной» хаосом созерцаний, мир – помещенным в сознании. В фильмах «поток сознания» часто проявляется в «словесной стороне мышления». В основном, режиссеры пытались показать, как в героях их фильмов происходит мгновенное или постепенное постижение самого себя, своей судьбы. «Поток сознания» способствует формированию стиля и формы картины.

Надо отметить тот факт, что в фильмах 40-х годов XX в. И. Бергмана «Кризис» (1945), «Дождь над нашей любовью» (1946), «Портовой город» (1948), «Тюрьма» и «Жажда» (1949) присутствует невротическая техника портрета, довольно экспрессивный монтаж, нехарактерный для режиссеров того времени. В фильмах мастера этого периода также вырисовывались элементы «потока сознания», а в структуре картины «Земляничная поляна» (1953) он занял свое особое место. Такой ход развития творчества мастера демонстрировал влияние психоанализа на структуру и эстетику фильмов режиссеров послевоенного поколения, представляющих модернизм в кино.

И. Бергман темой фильма «Земляничная поляна» выбирает постижение смысла жизни. Герой фильма, профессор Борг, прожив на земле почти восемьдесят лет, понимает, что просу-

ществовал в атмосфере холода, отчуждения, эгоизма и т. д. Борг с невесткой Марианой едет в машине. По дороге он показывает Мариане любимое им в детстве место «земляничную поляну», рядом с которым было их фамильное поместье, дом, где он проводил время в юности летом с членами семьи. У Борга реальность отступает, перед ним всплывают картины прошлого. Здесь и реализуется «поток сознания». Он слышит музыку, видит оживший дом, членов своей семьи – родителей, сестер и братьев, которые играют в разные игры, свою возлюбленную Сару, собирающую землянику, старшего брата Зигфрида пристающего к Саре, всех членов семьи, обедающих за большим столом. «Поток сознания» воспроизводит картины из прошлого и приносит утешение, «принцип удовольствия» реализуется.

«Поток сознания» также реализуется и в виде снов. В начале картины он видит во сне свою смерть. Он идет по пустынной улице, замечает, что у уличных часов нет стрелок, как и у его наручных часов. Прислушавшись к ним, он слышит биение своего сердца. Безрассудство охватывает его, и он убегает в ту сторону, откуда доносится звон. Борг видит катафалк, который начинает раскачиваться, у него отваливается колесо и разбивается об стену, из машины вываливается гроб и скользит по улице. Профессор догоняет гроб, из него высывается рука, мертвец хватается за руку, он не может вырваться, в мертвеце он узнает себя. Проснувшись от ужаса, Борг понимает, что это был всего лишь сон. Следующий сон. Молодая кузина Сара обращается к старому Боргу. Она заставляет Борга смотреть на свое старое и безобразное

лицо, что вызывает в нем гнев. Сара говорит ему, что он старик и скоро умрет, а у нее вся жизнь впереди, она выйдет замуж. В следующем сне Боргу снится экзамен по специальности, где он ничего не смог сказать. Его упрекают в незнании, обвиняют в серьезных прегрешениях и он уходит в лес, где видит, как жена изменяет ему с незнакомым мужчиной.

Сцены из фильма дают понятие того, как символы, обличаемые самим бессознательным во сне и в воспоминаниях, подчеркивают о переходе бессознательного в сознание и, наоборот, в личности Борга – образ часов, образ мертвеца, образы умерших членов семьи и возлюбленной Сары, образ ожившего летнего дома и т.д. Символы бессознательного четко показывают то, чему был подчинен Борг – равнодушные, эгоизм, одиночество, т.е. напоминают ему, как он прожил время своего бытия.

Итак, «поток сознания» И. Бергманом был использован для того, чтобы показать, как в Борге воспринимающее сознание останавливается лишь на тех событиях, которые оказываются важными для него и для установления ассоциативных связей.

«Поток сознания» довольно тесно ужився в фильмах режиссеров «новой волны» французского кино и в аналогичных направлениях других национальных киношкол.

Ярким примером применения «потока сознания» являются психоаналитические фильмы А. Рене, творчество которого можно охарактеризовать как «...сложные ассоциативные ходы, свободное чередование времени и пространства, музыкально-полифоническое звучание отдельных тем, по-

этичность, зашифрованность, тяготение к абстрагированию» [2, с. 136].

В фильме «Хиросима, любовь моя» (1959) показана человеческая душа со всеми ее блужданиями и противоречиями. Действие картины развивается в интенсивной атмосфере страсти и отчаяния, любовные отношения переплетаются с чудовищными видениями, в которых сливаются воедино любовь и смерть. В картине временные пласты наслаиваются друг на друга и в настоящем находят место для прошлого, которое надо забыть, но которое всплывает в памяти героини в виде «потока сознания».

Героиня познает любовь в ужасающем окружении Хиросимы, вспоминая историю любви с немецким солдатом во время второй мировой войны. После освобождения Франции, за «грешную» любовь она понесла тяжелое наказание от близких ей людей. В картине показано крушение любви, забвение представлено как «естественный ход событий». По словам Ж. Садуля, в фильме А. Рене «...одобряет внешний порыв гнева японца против опьяневшей женщины и ее почти истерического бреда»¹.

В картине «В прошлом году в Мариенбаде» (1961) настоящее и прошлое сливается в одно и напряженность между тремя персонажами картины нарастает. Взаимоотношением «Я» и «Оно» в фильме исследуется индивидуумом, стремящимся выйти из кошмара окружающего мира, пробудить «Я» в героине и вырвать из ритуализованного круга действий. В фильме происходит медленное перетекание одно-

¹ Садуль Ж. Синописис к фильму «Хиросима, любовь моя» // Из архива кабинета зарубежного кино ВГИКа. – 1959.

го персонажа в другой: оживляя ее, он сам погружается в ритуальный мир и мертвоет. В картине все призрачно, реальное и воображаемое сосуществуют в новом пространственном и временном измерении, и «поток сознания» помогает воссозданию целостности жизненной картины.

В фильме «Мюриэль, или время возвращения» (1963) прошлое влияет на настоящее, хотя действие и развивается последовательно во времени. Цепь психологических моментов, впечатлений героя картины Бернара, переданных через поток сознания, охватывает зрителя. Он бывший солдат колониальных войск в Алжире. Вернувшись домой, во Францию, он вспоминает и рассказывает о девушке по имени Мюриэль. Она была замучена и убита французскими солдатами. Бернара терзает совесть, но как можно успокоиться? Он считает, что выход из этого сложного психологического состояния один – возмездие, но как совершить это? По аналогии с Бернаром, прошлое, но уже в плане личной жизни, мучает его мачеху Элен. Они оказываются в одинаковой ситуации, им обоим надо освободиться от невыносимого бремени памяти, не убегая, а приближаясь к ней вплотную. Герои картины наталкиваются на собственное равнодушие, поняв, что духовная близость невозможна. Темой фильма стало притворство, которое связано с проблемой непознаваемости подлинного облика и состояния вещей, характеров и явлений. По словам А. Рене, все поведение человека детерминировано биологически, обусловлено изначально, от природы. В его фильмах поведение человека детерминировано и кошмарами войны, которые остро

действуют на психику человека, разрушают чувства. Режиссер подчеркивал, что в будущем любви, может быть, станут бояться, и она окажется невозможной, а это повлечет за собой тяжелые психологические ситуации.

Во всех трех картинах мастера прошлое исследуется с помощью «потока сознания». Это факт не столько объяснения реальности, сколько реакция психики человека в экстремальных ситуациях, которые определило бессознательное.

В фильме «Люблю тебя, люблю» (1968) герой без конца переживает один момент своего прошлого, однако теряется в этом прошлом и оказывается не способным найти забвение. По словам А. Рене, его интересуют картины воображения, сознание, в котором нет четкой линии, разделяющей прошлое и будущее. В своих фильмах режиссера волновали глубины человеческой психики и функционирование сложной структуры его сознания. «Поток сознания» помог режиссеру в раскрытии этого процесса. «Естественно, что творческие искания режиссера с абсолютной неизбежностью должны были привести к попытке “экранизации” “потока сознания”, что он и осуществил, мастерски воспроизводя на экране внутренний мир писателя (“Проведение”) и ученого (“Мой американский дедушка”» [2, с. 136]. Итак, А. Рене – один из тех режиссеров европейского кино, который интенсивно использовал «поток сознания» в художественной структуре своих фильмов.

Ярким примером «потока сознания» является фильм «8 ½» Ф. Феллини. Для воспроизведения и передачи воспоминаний героя картины, режиссера Гвидо Ансельми (он является аль-

тер эго автора), с помощью «потока сознания» показана деятельность психики в кризисное время жизни. Гвидо вспоминает разные периоды из собственной жизни, и интенсивный поток воспоминаний активно участвует в создании основной канвы авторского замысла. Об этом свидетельствуют эпизоды из фильма: бабушка и няня купают маленького Гвидо; истории, произошедшие с Гвидо в колледже, воспоминание о проститутке Сарагине, которая притягивает детей как хранительница и носительница запретной и соблазнительной тайны, на которую наложен строгий запрет и проклятие. Подсматривая ее, Священник колледжа застаёт Гвидо, хватая его за ухо и уводит прочь. Его наказывают, он переживает стыд и страх в кабинете директора колледжа, где происходит встреча с матерью; ему внушают, что Сарагина есть дьявол. Сон-воспоминание, навеянный фантазиями персонажа: ферма с гаремом, где Гвидо раздает подарки своим женщинам и одновременно усмиряет с помощью хлыста, как тигриц, сон-фантазия, в котором Гвидо линчуют журналисты. «Поток сознания» в этой картине выступает как средство для показа невидимых сфер жизни, заключенных в сознании.

Фильм «Ростовщик» (1965) С. Люмета показывает духовное смятение человека. Герой фильма пытается построить новую жизнь, но над ним довлеет трагическое прошлое, что обостряет состояние невроза. Персонаж С. Люмета испытал на себе ужасы второй мировой войны; он еврей, его мучают кошмарные видения эпохи фашизма. «Поток сознания» постоянно терроризирует его психику, нескончаемые цепи впечатлений воспроизво-

дят время потери членов своей семьи в концлагере и издевательства над ними. Так, горькие факты из собственной жизни воздействует на индивидуума, на его психологическое состояние, и это меняет его образ жизни. В фильме С. Люмет «...размышляет над тем, как история способна определить и полностью изменить жизнь людей» [3, с. 95].

Картина «Мертвые» (1987) Д. Хьюстона снята по рассказу Дж. Джойса. В этом фильме автор показывает духовную деградацию человека, превращающего живых в мертвецов, и исследует такие экзистенциальные проблемы, как одиночество, отчужденность.

Герой фильма Габриэль Конройя, педагог и журналист, переживает момент духовного озарения. Его откровение в фильме передано с помощью «потока сознания». Он узнает правду о себе, воспроизводя в своем сознании поток фрагментов из пройденной жизни, глубоко переживая ее. Одним словом, Габриэль испытывает состояние саморазоблачения человеческого «ничто». Духовное озарение нисходит на Габриэля в тот момент, когда он слышит старинную ирландскую песню и внезапно понимает всю глубину своего эгоизма, скрывающего от него мир подлинных чувств. Светом этого мгновения озаряется прошлое и жены Габриэля – Греты. «Поток сознания» в этом фильме способствует показу реальной жизни героев и психической деятельности их сознания.

Притча Д. Джармена «Все, что осталось от Англии» (1987) – взгляд автора на современную Англию королевы Елизаветы, сатира над Британией времени Маргарет Тетчер. Режиссер смотрит назад, в золотой век, на Англию и вообще на ту Европу, которой уже нет

в его сознании. Картина мастера выливается в метафору прощания всей нации со старой, доброй Англией.

Композиция фильма смонтирована из разных по характеру сцен запечатленной реальности и представляет собой «поток сознания», который иллюстрирует ряд художественных образов и документального материала. Режиссер вспоминает своих родителей, детство, их семью, которая вполне соответствовала стандартам Британской империи; дядю Рэнди, который присылал семье продовольственные посылки с любимыми жевательными резинами; свое пребывание в пуританском лицее, друзей, свои первые сексуальные опыты; жизнь наркомана, его страдание; фашистские выкрики «Зиг хайль!» («Да здравствует Победа!») и призыв к порядку; войну, убийство, терроризм, страх; Лондон эпохи «Битлз» и «Роллинг Стоунз», а также Нью-Йорк, время процветания художника Энди Уорхола, время от времен комментируя происшествия за кадром.

В «поток образов» из прошлого режиссер вставляет куски документального материала, снятого в 20-е годы XX в., автором которого является дед Хэри Попака, любительские кадры, снятые отцом Лансом Джарменом, а также свои видеоматериалы разных лет. Коллажем вышперечисленного материала с образами из прошлого режиссер показывает полноту безумной мозаики умирающего, катящегося в пропасть, дрянного и все равно прекрасного мира. Материал фильма создает внутренний ритм, своего рода камертон, с которым сверяется звучание каждого отдельного фрагмента, их монтаж подчеркивает нервный, хаотичный, апокалиптический характер картины.

В этой картине «поток сознания» служит для показа образа Англии 80-х годов XX в., с извращенной политикой, духовным смятением людей, ощущением времени. Картина является ассоциативным сюжетом о грядущем крахе цивилизации. По мнению мастера, если превратить в пепел прогресс, процветание и культурные приоритеты, то из этого пепла возродится Феникс. В этом он видит надежду.

В картине с притчевым началом К. Вонга «Чунцин-экспресс» (1994) героиня, гонконгский полицейский, вспоминает прошлое. «Поток сознания» оживляет в персонаже эпизоды потерянной любви, однако режиссер постарался любовные истории передать с неподдельным романтизмом.

Ф. Шлэндорф из грандиозной психологической фрески М. Пруста вычертил его мысль о том, что человек менее детермирован социально и исторически, а движущей силой в его поступках является подсознание. Режиссера привлекло главное убеждение писателя, выраженное самой конструкцией «романа-потока» – признание безусловной ценности и бесконечной сложности, текучести сознания. Кинематографическое видение М. Пруста, построение образа, отражающего мысль о субъективности человеческих представлений и о личности другого, о принципиальной непостижимости сущности, привлекло Ф. Шлэндорфа, и героем своего фильма «Любовь Свана» (1983) он выбрал Свана, умного и утонченного посетителя аристократических салонов, знатока живописи. Через его образ режиссер показал, как человек осмысливает не объективный мир, а лишь свое субъективное представление о нем, прибегая к воспро-

изведению бессознательного, жизни внутреннего «Я» героя фильма, цепи последовательных существований различных «Я». Режиссер в фильме заостряет внимание на любовной линии Свана, создает образ как совокупность ряда обстоятельств, в которых проявляется его неустойчивая психика. Любовь становится чисто субъективным переживанием, она целиком заключена в любящем (потребность в любви), а объект любви оказывается случайным. «Поток сознания» применяется для воспроизведения прошлого. Герой фильма переживает события своей жизни, связь прошлого и настоящего позволяет осмыслить волнения аристократа Свана. Режиссер дотошно передает мысль М. Пруста о невозможности любви, представляя зрителю прустовские образы – барона де Шарлю, пресловутого остроумца, сноба и человека скользкого, который отвергнут обществом из-за скандальных любовных похждений, и Одетту де Креси, вульгарную кокетку, с которой Сван познакомился случайно и в которую влюбился. Исходя из этих обстоятельств, автор в настоящем времени и разворачивает действие в салоне графини Орианы и Базена, в квартире Свана и в будуаре Одетты.

Сван предстает перед зрителем как человек, которого ревность доводит до психологического предела, до тошноты, как и предрассудки того общества, в котором он существует. Фильм начинается с его «исповеди»: «Моя любовь к Одетте выходит далеко за пределы физического влечения. Она так тесно сплелась с моими поступками, моими мыслями, моими снами, всей моей жизнью, чтобы без этой любви я не смог существовать» [1]. Объектом

«потока сознания» оказывается вечно ускользающая, лживая и продажная Одетта, образ которой отражает противоречие между счастьем и разочарованием. Сван вспоминает Одетту, в которой видит ботичелловскую Сепфору, перебирает события своей жизни – поиски и завоевания, свое влечение к ней. В фильме действие происходит в Париже, в течение одного дня и одной ночи, повествуя об этом времени, о прошлом. «Поток сознания» помог режиссеру в воспроизведении метафорического образа аристократа Свана, охваченного страстью к даме, показав его как тип человека, пресыщенного культурно-историческими реминисценциями.

«Обретенное время» (1999) Р. Руиса также создано по роману М. Пруста. Фильм ярко демонстрирует действие «потока сознания», способствующего формированию образа героя фильма Марселя. Он импрессионистичен, и фильм с импрессионистической непосредственностью раскрывает смысл картины. Мысль о прихотливости и неисчерпаемости сознания, о текучести и бездонности личности. Фильм строится как поток воспоминаний Марселя о прожитой жизни. В его памяти всплывают картины детства, образы близких людей, возлюбленных. Марсель вспоминает о светской жизни Парижа, с иронией, а подчас в сатирическом тоне о нравах аристократов. Наблюдая лицемерие, заносчивость, скудоумие, предрассудки людей высшего света, Марсель утрачивает иллюзии.

Марсель провел долгие годы вдали от парижского «света» и возвращается в Париж. Здесь его жизнь обретает наконец смысл. Он решает посвятить

себя литературному творчеству. В своем внутреннем монологе Марсель говорит, что в жизни реальность его разочаровывала в тот самый момент, когда он воспринимал ее. Им двигали мечтание о красоте. Но герой не сумел соприкоснуться к ней в силу неизбежного закона, согласно которому грезить можно только о том, чего недостает в реальном мире. «Озарение», интуитивные прозрения Марселя как бы обманывают этот жестокий закон: впечатление и рожденное им ощущение живут одновременно в прошлом, что позволяет воображению наслаждаться им, и в настоящем, что придает мечте то, чего она обыкновенно лишена: жизненность и конкретность. Эта уловка сознания позволяет Марселю добиться того, что он «схватывает» частичку времени в чистом виде. Существо, которое возрождалось в герое в эти мгновения «озарений», было подлинным «я», которое он так долго искал, «я» героя фильма, живущего постижением сущности явлений и в этом обретающего призвание и счастье.

Режиссер усмотрел причуду времени, которая осуществляется в картине через эволюцию сознания героя, передавая внутреннюю жизнь героя. В фильме «поток сознания» воспроизводит время, зависящее от чувств и состояний персонажа картины. Категория времени существует для героя в субъективном восприятии, передавая его внутренний мир.

Герой трагикомической притчи Р. Земекиса «Форрест Гамп» (1994) – детерминированный человек с рождения. Он служил во Вьетнаме, война глубоко повлияла на его психику. По возвращении на родину Гамп стал состоятельным гражданином, общался

с известными людьми, деятелями политики и искусства. Он много путешествовал по Америке в период с 1950 по 1980 гг., и «поток сознания» воспроизводит исторические события из жизни американцев этого времени.

Вспомним фильм А. Паркера «Пинк Флойд – стена» (1982). Картина представляет такой тип притчи, который именуется как рок-притча. В драматургии фильма нет фабулы, нет диалога, использован «поток сознания», который на экране реализуется с помощью анимации в сюрреалистической эстетике и документальных кадров из концерта группы «Пинк Флойд». Рок-звезда Пинк находится в состоянии душевного кризиса. В его подсознании проносятся разные видения, рождаются разные воспоминания. «Поток сознания» воспроизводит в нем картины из прошлого. Режиссер использовал в фильме «поток сознания» для воссоздания времени 60-х годов XX в., бунтующих героев-хиппи, которые были одержимы идеей об изменении мира и своего образа жизни.

Надо отметить тот факт, что в фильмах, в которых культивируется бессознательное, поток сознания доводится до предельного выражения. В психоаналитических фильмах, где применен «поток сознания», режиссеры добиваются показа достоверности действительности и психологического положения героев с помощью экспрессивного монтажа. Примером может служить метод монтажа разных режиссеров.

А. Рене монтировал материал так, что бы монтаж воздействовал на психику зрителя. В притче «Хиросима, моя любовь» (1959) действие постоянно происходит в туманном простран-

стве или ночью, что накладывает свой отпечаток на драматические ситуации в каждом эпизоде. Ж.Л. Годар в фильмах при построении образного мира с помощью монтажа в каждой сцене постоянно опирался на психологические мотивы происходящего. С этой позиции интерес вызывают его притчи «Презрение» (1963), «Альфавиль» и «Безумный Пьеро» (оба – 1965), «Уик-энд» (1967) и др.

Своеобразен художественный метод М. Антониони. Мастер перенес импульсы внутреннего психологического состояния героев своих картин на внешний мир, который оказался таким же пустынным, призрачным, безысходным, как и ощущения людей, его воспринимающих. Учитывая интенсивность «потока сознания», режиссер достигал напряженного воздействия на восприятие зрителя с помощью монтажа и построения кадра. Об этом свидетельствуют картины его тетралогии: «Приключение» (1960), «Ночь» (1961), «Затмение» (1962), «Красная пустыня» (1964), – и фильмы последующего периода. Ф. Феллини монтировал сцены так, что при их сопоставлении появлялся эффект острого воздействия на психику, и «поток сознания» выполнял свою убедительную миссию. Примером служат фильмы «8½» (1963), «Джульетта и духи» (1965), «Город женщин» (1980).

В психоаналитических фильмах новые способы монтажа и изобразительно-выразительные средства, открытые режиссерами-модернистами, способствуют передаче психологизма, носят конструктивный, смыслообразующий характер. Таковы фильмы И. Бергмана, М. Антониони, Ф. Феллини, П.П. Пазолини, А. Рене, Ж.Л. Годара, Р. Олтмена, С. Кубрика и других режиссеров, представляющих разные национальные киношколы.

В фильмах многих режиссеров все происходящее на экране является не только фактом действительности, но и воссозданием психической жизни персонажей фильмов, материализацией бессознательного. И в этой ситуации активную роль играет художественный принцип, воспроизводящий «поток сознания».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Любовь Свана. / реж. Ф. Шлэндорф. 1983.
2. Режиссерская энциклопедия кино Европы. – М., 2002. – 221 с.
3. Режиссерская энциклопедия кино США. – М., 2000. – 276 с.
4. Тугуши С.А. «Авторское кино» как феномен культуры XX века // Вестник МГУК. – 2014. – № 3. – С. 215–221.
5. Тугуши С.А. Притча в самосознании мастеров мирового кино // Вестник ВГИК. – 2011. – № 8. – С. 86–97.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 2:13

Соколовская И.Э.

Московский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИИ И СПЕЦИФИКА ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Религиозность как система коллективных представлений об устройстве мира со времени своего происхождения выполняла адаптивную функцию и придавала существованию определенный свыше смысл. Насколько помогает или мешает религиозное сознание адаптироваться в современном обществе? Как влияет религиозность на характер и личность современного молодого человека: насколько эти влияния конструктивны или деструктивны? На основе большого экспериментального материала и на примере христианской конфессии автор дает ответы на эти вопросы.

Ключевые слова: религиозность, религиозное сознание, верующая молодежь, адаптивность.

I. Sokolovskaya

Moscow State Pedagogical University

PECULIARITIES OF RELIGION AND ITS SPECIFIC EFFECTS ON A HUMAN-BEING

Abstract. Since the time of its origin religion as a system of collective representations about the world structure fulfilled an adaptive function and made certain sense to existence. How much does religious consciousness help or prevent adaptation to modern society? What is the impact of religiosity on the character and personality of a modern young man: to what extent are these influences constructive or destructive? Basing on the great experimental data and on the example of Christian denominations the author gives the answers to these questions.

Key words: religion, religious conscience, believing youth, adaptability.

Как известно, социализация – это процесс усвоения индивидом социального опыта того общества, в котором он проживает. Значение религии на протяжении всей истории челове-

© Соколовская И.Э., 2014.

ства весьма велико. На ранних этапах общественного развития она вообще играла значительную роль во всех социальных процессах, начиная от перехода на следующую возрастную стадию и заканчивая решением вопросов

власти и правления. В истории российского государства, на протяжении последних десяти веков его развития, православие также занимало важное место в развитии всего общества в целом, зачастую фактически принимая управление им.

Чем же характеризуется картина мира религиозного человека? Центральным понятием в любой религии является существование высших сил – божеств, духов, ангелов, демонов. Более того, эти силы не являются существующими совершенно независимо – они способны взаимодействовать с человеком, а человек – с ними. Весь мир воспринимается созданным наиболее могущественными из этих существ, но и после этого их воздействие на мир не прекратилось. И верующий человек видит во многих событиях – как экстраординарных, так и вполне повседневных – влияние этих сил, исполнение их воли. Также особенностью образа мира религиозного человека становится ощущение себя способным через взаимодействие со сверхъестественными силами влиять и на остальной мир. Конечно, эта способность является не абсолютной. Для того чтобы ее задействовать, человек должен совершить те или иные обряды, ритуалы. Отличительной особенностью многих религий является учение об изначальной греховности, несовершенстве человека – в противовес божественным силам – и это распространяется на всех людей без исключения. Поэтому люди должны стремиться к Богу, к представляемому им идеалу для хоть какого-то исправления, улучшения своей сущности.

Религия в процессе социализации взаимодействует с другими социа-

лизирующими институтами (семьей, школой), осуществляя, таким образом, целостное и разностороннее воздействие на индивида. Довольно высокая эффективность влияния религии на личность объясняется именно комплексностью данного воздействия, а также тем, что религия, являясь довольно давно оформившимся институтом, имеет богатый запас проверенных механизмов, методов и техник для организации такого влияния.

В ряде западных публикаций религиозность рассматривается как принадлежность к церкви, как социализация в церковной жизни, однако в России тема религиозности рассматривается большей частью в социологическом и психологическом аспектах [4, с. 112]. По мнению берлинского социолога А.Н. Крылова, когда человек вытесняет религию из сознания, он возвращается к ней бессознательно. Влияние религии на повседневную жизнь, независимо от степени религиозности, невозможно отрицать. Какие же функции выполняет религия в современном обществе и какие преимущества она дает?

Чувство общности. Выраженное чувство консолидации между приверженцами одной веры и противопоставление себя всем прочим, не подпадающим под это определение людям. Становление человека новообращенным того или иного религиозного культа сопровождается и закрепляется, как правило, исполнением соответствующих ритуалов. Все вышеуказанные изменения позволяют верующим довольно четко дистанцироваться от других, неверующих или принадлежащих иной конфессии, определить, кто свой, а кто чужой. Большинство

традиционных религий придает такому разграничению очень большое значение – чтобы проиллюстрировать это, можно просто упомянуть о существовании большого количества ответвлений в том же христианстве, появляющихся вследствие расхождения с принятыми догмами и ритуалами. Более того, в течение долгого времени католические священники считали православных язычниками, а православные называли католиков еретиками и дьяволопоклонниками, полагая именно себя истинными христианами. На почве таких убеждений нередко происходили и столкновения, приводящие к кровопролитию. И, напротив, по отношению к членам своей конфессии, верующие, как правило, проявляют повышенное внимание, соучастие и сострадание.

Такое ярко выраженное стремление к обособлению можно попробовать объяснить, во-первых, описанным З. Фрейдом в «Недовольстве культурой» стремлением людей объединяться по сходным предпочтениям в избегании неудовольствия. Это предположение в терминах психоанализа отражает упоминаемое также многими исследователями стремление человека к разграничению мира на «своих» и «чужих». Во-вторых, В.Н. Павленко и К. Ваннер, рассматривая особенности психологии евангельских христиан-баптистов, указывают, что их сплоченность, стремление противопоставить себя, членов своей конфессии другим людям может происходить из того факта, что долгие годы им банально приходилось бороться за свое существование [6, с. 75]. Так же проследив историю возникновения и развития многих религий – иудаизма, христиан-

ства, ислама (как более-менее доступных для такого анализа) – мы можем увидеть, что их история, в свою очередь, связана с многолетней упорной борьбой за выживание, противоборством гонениям. Такая необходимость, явное противоборство большей части окружающего мира, не могли не вызвать высокой степени консолидации членов той или иной конфессии между собой. В-третьих, можно предположить, что сама идея приверженности к единственно верному пути спасения, своеобразной избранности, накладывает отпечаток на восприятие мира и остального общества. Тем более, что верующий ощущает себя не просто избранным, но избранным Богом.

Стоит сказать также, что чувство общности, переживаемое прихожанином, включает в себя не только единство с другими верующими. Особенность религии в том, что прихожанин чувствует незримую, но весьма прочную собственную связь с Богом. Независимо от того, в какой роли он воспринимает Бога – любящего родителя, строгого судьи – в любом случае он ощущает его присутствие и контакт с ним. Мы не будем выяснять, в чем причина таких переживаний: в психических отклонениях, в реальной связи человека с божеством или в чем-либо еще. Очевидно, что религиозные институты создают условия, способствующие восприятию данного чувства – этому служат и содержание религиозных текстов, и особая атмосфера в храмах, и особенности молитв как обращений к Богу.

Трансцендентность как возможность и процесс получения опыта, выходящего за рамки непосредственного восприятия, включает в себя в первую

очередь упомянутое выше чувство единения с Богом. Действительно, переживание контакта с некой сущностью, обладающей неограниченными знаниями и возможностями, вызывает особые эмоциональные состояния. Эти переживания могут быть более или менее сильными, начиная от простого ощущения сопричастности к высшему замыслу и заканчивая божественными откровениями и чувством полного единения с Богом.

К.Г. Юнг объясняет возможность данного феномена обращением к находящимся в области коллективного бессознательного архетипам – «наиболее древним и наиболее всеобщим представлениям человечества» [9, с. 12]. В. Франкл объясняет все разговоры с Богом как обращение к собственной персонифицированной совести, признавая, однако, возможность действительного существования сверхмира, высших сил, понять которые человек не в состоянии. Существует также психиатрический вариант трактовки божественных откровений как форм психических отклонений или заболеваний. Так, на нередкие связи религии с психопатологией указывают О.С. Уолтерс, Т. Лири. В этом контексте являющиеся видения трактуются как признаки органического поражения головного мозга. Естественно, с этим не согласны психологи, занимающиеся синтезом психологической науки с религией.

В религиозной традиции (в частности, в православной) общение с Богом оказывается возможным не только благодаря его существованию, но и благодаря обладанию человека бессмертной душой. Так, Иоанн Дамаскин определяет душу как живую сущность,

она «...простая и бестелесная; невидимая, по своей природе, телесными очами; бессмертная, одаренная разумом и умом, не имеющая определенной фигуры; она действует при помощи органического тела и сообщает ему жизнь, возрастание, чувство и силу рождения. Ум принадлежит душе, не как что-либо другое, отличное от нее, но как чистейшая часть ее самой. Что глаз в теле, то и ум в душе. Душа, далее, есть существо свободное, обладающее способностью хотения и действия; она доступна изменению и, именно, изменению со стороны воли, как это свойственно тварному существу. Все это душа получила естественно по благодати Создателя, по которой получила и бытие, и определенную природу» [3, с. 186]. Как указывает Бонавентура, «...следует войти в нашу душу, которая является бессмертным образом Бога, духовна и находится внутри нас, и это значит войти в истину Божию» [1, с. 100].

Несмотря на то, что в разных религиях практики приобщения человека к Богу отличаются, в каждой из них переживанию трансцендентного опыта уделяется большое значение. Так, достижению этого чувства в разных традициях используются особые физические практики (йога, пост, аскеза), словесные (молитвы, песнопения, мантры) и созерцательные (янтры, созерцание природы) техники. Кроме того, используются наркотики, благовония и другие способы изменения сознания. Трансцендентность является возможностью и процессом получения опыта, выходящего за рамки непосредственного чувствования. Этот феномен способствует также переживанию специфических пиковых эмоциональных переживаний. Данное чувство может

быть выражено в большей или меньшей степени, но играет важную роль в возникновении и функционировании религии, поэтому в каждой традиции существует множество разнообразных методик, способствующих проживанию такого опыта.

«*Магическое мышление*». «Магическое мышление» как особая форма мышления заключается в ощущении собственной способности влиять на совершенно объективные и независимые явления. Как правило, данный образ мыслей, наиболее характерный для детей, при взрослении индивида практически нивелируется благодаря развитию мыслительных операций и способности к установлению причинно-следственных связей. Существуют, однако, исключения. Ощущение индивидом контакта и единства с Богом, своей Богоизбранности, специфическим образом влияет на сознание и картину мира человека. Считая себя связанным со всемогущим божеством, более того – способным получить его благосклонность, человек считает себя способным влиять на объективный мир через обращение к Богу.

Естественно, верующий не настолько абсолютизирует эту свою возможность воздействовать на мир, чтобы считать, что исполнится любая его прихоть. Он выступает в роли просящего, ищущего милости могущественного Бога. Чтобы снискать его снисхождения, человек выполняет различные ритуалы, предписанные ему религией, взаимодействует с Богом через священнослужителей как лиц, более приближенных к высшей силе, обращается к божеству через молитву, т. е. прибегают к ранее опробованной и структурированной форме проше-

ния. Здесь уместно провести аналогию между верующим и рабочим завода, который, зная о возможной премии, усердно трудится, направляет заявку к директору через его секретаря и использует при этом стандартную форму для написания такого заявления.

Как указывает У. Джемс, «в древних религиях мы всюду встречаем жертвоприношения богам; однако по мере того, как культ становится более утонченным, сжигание тельцов и кровь козлят сменялась жертвоприношениями более духовного свойства» [2, с. 22]. К подобным жертвованиям он относит отречения от своего внутреннего «Я», аскетическое жертвование удовольствиями и так далее. Тем не менее для религиозного человека вполне естественна мысль о том, что каждое его действие, мысль, поступок доступны к наблюдению высшими силами и на основании их выносятся общее суждение о нем. Налицо некоторое противоречие – человек считает себя недостойным для осуществления в жизни самостоятельного выбора, более мелким, по сравнению с Богом, его аватаром и посланником, но достаточно значимым для того, чтоб за ним осуществлялось постоянное наблюдение.

Трудно сказать, чем вызвано такое убеждение. Возможно, дело в незрелости когнитивных процессов, в сохранении некоторых черт детскости. Либо это вызвано чувством тревоги перед ненадежным, неуютным миром и необходимостью защитить свою психику от потрясений. Или же причины кроются в несистематизированном подкреплении, вызвавшем закрепление соответствующего поведения. Наконец, может быть, люди обращаются

к Богу потому, что он действительно готов помочь им, прийти к ним на помощь – и делает это. В любом случае, данное мышление оказывает большое влияние на особенности восприятия мира, причем З. Фрейд придает значение даже простому существованию надежды исполнения желания.

Долженствование через призму греховности. Но помимо роли могущественного помощника, у Бога в любой религии есть и другие образы. Логично предположить, что раз Бог обращает внимание на особенности поведения людей, на их деяния и мысли и вознаграждает за это, то за несоответствующие его требованиям поступки он же и наказывает. И здесь Бог выступает в роли строгого судьи. З. Фрейд связывает появление этой функции Бога с запоздалым чувством вины детей перед убитым ими отцом и стремлением искупить свой проступок.

Итак, Бог взирает на людей, оценивая их поступки. И верующие воспринимают угрозу наказания, кары свыше вполне реальной. Естественно, что такая перспектива внушает им беспокойство и человек стремится это предотвратить. Но как он может это сделать? Ответить на этот вопрос, касающийся намерений сил, недоступных простому восприятию, сам человек не может. И для этого он обращается к священнослужителям, религиозным текстам, через молитву пытается постичь божественное откровение и замысел. И эти источники информации, каждый в большей или меньшей степени, готовы предоставить верующему ответ на волнующий его вопрос и снабдить указаниями о том, как следует жить, дабы этого наказания избежать. Таким образом, верующий человек оказы-

вается перед необходимостью выполнять целый ряд действий, соблюдать множество правил, чтоб отвратить божественное наказание. В случае же нарушения какого-либо правила, ему следует совершить какое-либо деяние для его искупления. З. Фрейд, описывая механизмы действия табу, т. е. запрещенного поступка, желания, указывал, что «здесь играет роль страх перед заразительным примером, перед искушением подражания, т. е. перед способностью табу к заразе <...> чтобы одолеть это искушение, тот, кому завидуют, должен быть лишен плодов своей дерзости, и наказание дает нередко возможность тем, кто его выполняет, сделать со своей стороны тот же греховный поступок под видом исправления вины» [8, с. 34]. Также он пишет, что еще одним способом избежать распространения искушения, повторения запрещенного действия может служить лишение нарушившего табу плодов его деятельности. Именно этот механизм часто используется в религии, когда грешник раскаивается и добровольно ограничивает себя.

Отличительной чертой некоторых верований, в частности христианства, является также учение о первородном грехе как о своеобразном врожденном недостатке, присущем каждому человеку. «В соответствии с богословским учением, каждый человек несет в себе последствия первородного греха: то, что однажды произошло с одним человеком – грех и смерть вошли в жизнь Адама – повторяется по смыслу в каждом индивидуальном онтогенезе: “Посему как одним человеком грех вошел в мир, и грехом смерть, так и смерть перешла на всех людей, потому что в нем все согрешили” (Рим. 5:

12)» [5, с. 50]. То есть человек не только должен постоянно следить за своими мыслями и поступками, избегая запрещенного поведения, кроме этого он должен совершать определенные ритуалы для искупления своего первородного греха.

Основой для искупления греховности в христианской традиции является обряд крещения, знаменующий обращение в данную конфессию, а на символическом уровне – приобщение к Христу и его жертве. Центральной идеей всех последующих ритуалов является следование христианским добродетелям, отказ от материального и плотского в пользу духовного, божественного.

Таким образом, специфика воздействия религии на личность человека определяется рядом особых, присущих ей черт, и осуществляется с помощью важных психологических механизмов, повышающих как самооценку личности, так и ее духовное содержание, обеспечивающие смысл, интерес и наполненность жизни, помогающие противостоять трудностям и направляющие деятельность. Это ощущение принадлежности к определенной общественной группе, поддержка этой группы, это удовлетворение потребности в трансцендентных переживаниях и мифологическом мышлении

и, наконец, это долженствование, обусловленное высшим смыслом, с ощущением внешнего контроля за своими действиями [7, с. 45].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бонавентура. Путеводитель души к Богу. – М., 1993. – 192 с.
2. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М., 1990 [Электронный ресурс] // <http://www.koob.ru/james/#books>
3. Иоанн Дамаскин, преп. Точное изложение православной веры. – М., 2011. – 592 с.
4. Крылов А.Н. Эволюция идентичностей: кризис индустриального общества и новое самосознание индивида. – М., 2010. – 272 с.
5. Миронова М. Построение лестницы развития/регрессии в христиански-ориентированной терапии // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 26–73.
6. Павленко В.Н., Ваннер К. Особенности психологии евангельских христиан-баптистов // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 73–85.
7. Соколовская И.Э. Религиозность и ее влияние на характер и личность современного человека. Конструктивные и деструктивные аспекты религиозности современной молодежи – М., 2013. – 170 с.
8. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1991. – С. 17–65.
9. Юнг К.Г. Психология и религия. Архетип и символ. – М., 1991. – 304 с.

УДК 316.6

Тарасов К.О.*Московский городской психолого-педагогический университет***СОЦИАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Аннотация. Статья представляет собой обзор зарубежной и отечественной литературы в области психологии, социологии и культурологии, посвященной вопросам социальной идентичности и ее основного когнитивного компонента – социальной категоризации, значимость которой определяется её ролью в ситуациях межгруппового взаимодействия. В статье рассматриваются основные подходы к феномену социальной категоризации, описывается опыт исследований, проводимый отечественными и зарубежными учеными, анализируется их теоретическая и практическая значимость.

Ключевые слова: социальная категоризация, социальная идентичность, этническая идентичность, межгрупповое взаимодействие.

K. Tarasov*Moscow State University of Psychology and Education***SOCIAL CATEGORIZATION IN MODERN SOCIAL PSYCHOLOGY**

Abstract. Article represents the review of foreign and domestic literature in the field of psychology, sociology and the cultural science devoted to questions of social identity and its main cognitive component - a social categorization. In article the main approaches to a phenomenon of a social categorization are considered, the experiment of researches made by domestic and foreign researchers is described, their theoretical and practical importance is analyzed.

Key words: social categorization, social identity, ethnic identity, intergroup interaction.

Социальная категоризация связана с понятием социальной идентичности, описывающим то, как определяют человека другие люди на основе широких социальных признаков или категорий, таких как пол, возраст, профессия или этническая принадлежность. Существует множество подходов к изучению процессов социальной категоризации, которые раскрывают различные грани данного феномена, определяют направления, через которые представляется возможным исследование социальной категоризации.

© Тарасов К.О., 2014.

На наш взгляд, одной из наиболее актуальных является классификация подходов к изучению социальной категоризации, описанная австралийскими исследователями Кайрен О'Доэрти и Амандой Лекутер, которая наиболее часто встречается в современной научной литературе [5]. Она рассматривает 4 основных подхода.

1. Социальное познание

Этот подход утверждает, что социальные категории существуют как когнитивные схемы внутри человека, которые активируются безусловными обстоятельствами или стимулом. В

методе социального познания категоризация рассматривается как необходимая стратегия для взаимодействия с иными подавляющими объемами данных. Другими словами, в данном подходе упор делается на тезисе, что социальная категоризация представляется неотъемлемой частью человеческого сознания и служит для упрощения восприятия информации.

2. Теория самокатегоризации.

По сравнению с теорией социального познания, теория самокатегоризации объясняет механизмы, управляемые контекстом через подчеркивание действительности восприятия группой. Категоризация видится как разработанное и обогащенное социальное восприятие. В теории самокатегоризации подчеркивается динамичность, изменчивость социальной идентичности, ее зависимость от контекста.

3. Теория социальных представлений.

По сравнению с предыдущими теориями, теория социальной репрезентации усваивает более критичный подход через подчеркивание символических, политических и идеологических черт социальных категорий. Через этот ракурс, категории видятся как динамичные представления, которые дискурсивно построены в зависимости от ситуации и контекста взаимодействия.

4. Дискурсивный подход.

Так же, как и предыдущий метод, дискурсивный подход не предполагает существование статических когнитивных схем восприятия. Данный подход не размышляет о том, что когнитивные процессы могут или не могут подчеркнуть категоризацию, здесь, скорее, важны пути, по которым кате-

горизация дискурсивно формируется в различных социальных взаимодействиях. Дискурсивно сформированная деятельность расценивается как отдельная и различимая с предположением внутренней мотивация, которая видится как причина деятельности [5].

Сравнивая различные точки зрения и подходы к социальной категоризации, описанные выше, можно утверждать, что, во-первых, она неразрывно связана с социальной идентичностью, во-вторых, на когнитивном уровне ее цель состоит в упрощении массива данных, получаемых индивидом из внешней среды, в-третьих, она динамична и может изменяться посредством каких-либо внешних воздействий. При всем этом тщательность категоризации членов интруппы коренным образом отличается от тщательности категоризации ауттруппы и чаще является наиболее адекватной с точки зрения субъектного восприятия.

Социальная категоризация подразумевает наличие различных социальных групп и проявляется в ситуациях межгруппового взаимодействия. Ирландскими учеными Венди ван Рижсвиком, Ником Хопкинсом и Ханной Джонстон была предпринята попытка объяснения социальной категоризации через контекст ауттруппы [8]. В исследовании принимали участие ирландцы и трудовые мигранты из Польши, которые подразделялись на тех, кто открыто демонстрировали свою протестантскую религию, и тех, кто не выражал открыто свою религиозную идентичность. Результаты исследования показали, что, чем больше поляки демонстрировали свои религиозные убеждения, тем сложнее их принимали

местные жители северной Ирландии. Данное исследование подтвердило присутствие контекста аутгруппы при категоризации, который проявился в том, что ирландцы относились негативно только к тем трудовым мигрантам, которые открыто позиционировали свое вероисповедание [8].

Ученые из Португалии Изабель Коррея, Джордж Вала, Патрисия Эжурар проверяли гипотезу Лёрнера о наличии у людей «веры в справедливый мир (ВСМ)», согласно которой понимание невинности жертв угрожает вере в справедливый мир, а затем смотрели, как влияет на проявление данного феномена наличие социальной категоризации [3]. Первый этап проходил вне межгруппового контекста; как и предполагалось, информация о невинности «жертвы» имплицитно связана с концептом «вера в справедливый мир». На втором этапе результаты показали, что люди больше обеспокоены правосудием в том случае, когда жертва из их группы, по сравнению с жертвой из аутгруппы [3]. Данное исследование является иллюстрацией того, как феномены, выявленные в контексте межличностных отношений трансформируются при возникновении социальной категоризации.

Иные исследования рассматривают феномены ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации в связи с социальной категоризацией. Таким образом изучаются взаимосвязи социальной категоризации как преимущественно когнитивного феномена и аффективных поведенческих реакций. Г. Янг, Курт Хегинберг, рассматривали влияние социальной категории на распознавание эмоций [7]. Гипотеза исследования состоит в

том, что ингрупповое выражение-распознавание эмоций различается даже когда невербальный диалект, культура и другие социальные различия постоянны. В результате было выявлено, что различие социальных категорий влияет на распознавание эмоций. Также исследователи обнаружили, что внутригрупповое выражение-распознавание преимущественно представляет результат мотивационных различий для отличия членов ингруппы и аутгруппы в части стилей обработки лиц членов ингруппы и аутгруппы. Наконец они доказали, что различие в восприятии лиц ингруппы и аутгруппы зависит от тенденции воспринимающего их и относится к внесению дополнительно контролируемых процессов для распознавания ингруппы по сравнению с аутгруппой. Также было обнаружено, что даже тогда, когда культура выражающего эмоции и распознающего их одинакова, социальной категоризации внутри ингруппы и аутгруппы достаточно, чтобы создать внутри группы преимущество при идентификации [7].

Ингрупповой фаворитизм и аутгрупповая дискриминация проявляется в процессе социальной категоризации через демонстрацию эмпатии. Марк Тарант, Сара Дээли и Том Коттом, провели 3 исследования на студентах из двух разных английских университетов [6]. В первом эксперименте изучалась демонстрация эмпатии и готовности помочь студенту, который описывал свой негативный опыт. Респонденты сообщали о большей эмпатии и желании помочь тому студенту, который принадлежал к их группе, по сравнению со студентом из аутгруппы. Эксперимент 2 и 3 про-

демонстрировали, что более сильная эмпатия для членов аутгруппы была получена вследствие активации ин-групповых норм, которые задавали опыт этой эмоции. Активация этих норм также способствовала выражению более позитивных установок по отношению к аутгруппе, и эмпатия полностью опосредовала этот эффект. Исследование показывает, что эмпатия испытывается сильнее для представителей ингруппы, чем для членов аутгруппы, и это неравенство может быть преодолено активацией ингрупповой нормы, предписывающей эмпатию не только для членов своей группы [6]. Данное исследование раскрывает тот факт, что на процессы категоризации могут повлиять ингрупповые нормы, приписывающие определенную модель поведения, применимую к конкретной группе, и эти нормы отчасти являются лейтмотивом при восприятии аутгруппы.

Еще одно исследование, проведенное Чарльз Седжер, Элиот Р. Смит, Диана М. Мэкли, США, изучает эмоциональную составляющую социальной категоризации [2]. В нем описывается схожесть эмоций, испытываемых членами одной группы, и их отличие от эмоций, испытываемых членами аутгруппы. Два эксперимента показывают, что такая схожесть происходит тогда, когда групповая идентичность становится ситуационно-выдающейся без эксплицитного запроса об эмоциях на групповом уровне. Люди, которые сильнее идентифицируют себя с группой, более сходны в этом, и показывают схожие переживания эмоций в группе и за ее пределами. Данное исследование утверждает, что активация социальной идентичности производит

схожесть переживания эмоций так же, как схожесть групповых установок и моделей поведения. В данной статье авторами используется термин «индивидуальный уровень эмоций» или индивидуальные эмоции применительно для тех эмоций, которые измеряются вопросом о том, как испытуемый чувствует себя в данный момент, до упоминания о какой-либо социальной группе. Термин «эксплицитно вызванная групповая эмоция» предполагает измерение эмоций у индивида как члена определенной группы (Ты американец, чувствуешь ли ты счастье или злость?). «Групповые эмоции» (group-rimed) дают оценку того, как респондент чувствует себя в данный момент как член данной группы. Этот показатель измеряется после применения неких стимулов, предназначенных для активации социальной идентичности. У авторов было несколько предположений:

1. Переживание групповых эмоций будет сходно между членами одной группы и будет отличаться от эмоций, описываемых респондентами другой групповой идентичности.

2. Групповые эмоции будут сходны для индивидуальных эксплицитно отмеченных эмоций для одной группы.

3. Оба этих эффекта будут сходны для людей с высокой групповой идентичностью.

На основании экспериментов предположения 1, 2 подтвердились. В итоге групповая идентификация создала сходство с более сильными идентификаторами, прототипами групповых эмоций, и было отмечено сходство с их эксплицитными групповыми эмоциями. Этот результат важен для объяснения того, что эмоции скорее проис-

ходят в случае активации социальной идентичности в человеке, чем как некоторые основные эмоциональные реакции к деталям как таковым [2].

Немаловажным является вопрос соотношения внутренних и внешних характеристик индивидов в ситуации социальной категоризации. Так Андре Кен, США, проводила исследование, в первой части которого проверяла гипотезу о том, что при условии нахождения в одной группе представителей различных рас у членов данной группы повысится уровень запоминания и скорость обработки лиц членов группы, принадлежащих к другой расе [4]. Во второй части она проверяла предположение о том, имеет ли социальная категоризация влияние на качество обработки лица представителя своей расы и других рас. Первый эксперимент ставил вопрос: действительно ли лица «своей расы» обрабатываются более тщательно по сравнению с лицами другой расы. Второй эксперимент проверял, будет ли обработка лица другой расы, но члена своей группы такой же тщательной, как лица своей расы. Последний вопрос состоял в том, будет ли классификация лица человека своей расы, но из другой социальной группы обрабатываться так, будто этот человек представитель другой расы. Результаты ее исследований показали, что раса является достаточно сильной категорией, которая перекрывает другие социальные категории. Поэтому основная гипотеза исследования не подтвердилась. Таким образом, исходя из ее исследования, можно сделать вывод о том, что этническая идентичность и этническая категоризация являются достаточно сильным условием для формирования социальной иден-

тичности и она не зависит от того, является ли представитель другой расы членом ингруппы или аутгруппы [4].

А.В. Микляева изучала вопросы, связанные с ролью возрастных категоризаций в формировании первого впечатления о преподавателе студентами, и то, что возрастная категоризация совместно со статусно-ролевой категоризацией представляет собой наиболее актуальный вид социальной категоризации в системе восприятия студентами преподавателя [1]. Для проверки гипотезы использовался стимульный материал, представляющий из себя набор фотографий, каждую из которых должны были оценить испытуемые по признакам возраста и вероятного социального статуса, в исследовании применялись такие статусы, как старший преподаватель, доцент, профессор. По результатам исследования автор делает следующие выводы:

- в процессе формирования первого впечатления о преподавателе актуальными (90%) являются социальные признаки, в которых доминирующую роль играют возрастные характеристики;

- возрастная категоризация чаще используется студентами, для которых характерно выражена идентификация со своей возрастной группой;

- возрастная категоризация тесно сопряжена со статусно-ролевой и оказывается актуальной в ситуации, когда статус преподавателя не соответствует ожидаемому;

- сопряженность возрастного и статусно-ролевого оснований подтверждается их взаимным вкладом в проявление ингруппового фаворитизма и эффекта «черной овцы» [1, с. 19].

Данным исследованием автор под-

черкивает, что именно возрастная категоризация совместно со статусно-ролевой оказывает наибольшее влияние на формирование первого впечатления о человеке. Однако данное исследование было ограничено основаниями для категоризации, и не учитывались другие социальные категории, такие как пол и раса.

Рассмотрев различные исследования социальной категоризации нельзя не подчеркнуть актуальность данной темы, так как она проявляется в ситуации межгруппового взаимодействия и от активации той или иной категоризации будет зависеть успешность этого взаимодействия. Также групповые нормы способны повлиять на результат такого взаимодействия, регулируя аффективный компонент структуры социальной категоризации, но необходимо отметить тот факт, что внешние атрибуты социальной принадлежности индивида к какой-либо группе будут являться первичным основанием для категоризации и таким образом могут послужить препятствием для установления контакта в ситуации межгруппового взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Микляева А.В. Возрастная категоризация в процессе формирования первого впечатления студентов о преподавателе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 136. – С. 14–21.
2. Charles R. Seger, Eliot R. Smith, Diane M. Mackie Subtle activation of a social categorization triggers group-level emotions // *Journal of Experimental Social Psychology* 45 (2009) P. 460–467.
3. Isabel Correia, Jorge Vala, Patrncia Aguiar. Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world // *Journal of Experimental Social Psychology* 43 (2007) P. 31–38.
4. Kehn Andre. The Impact of Social Categorization on Own- and Other-Race Face Processing, Ph.D., Department of Psychology, University of Wyoming. August 2010. 69 p.
5. Kieran O'Doherty, Amanda Lecouteur "Asylum seekers", "boat people" and "illegal immigrants": Social categorisation in the media // *Australian journal of psychology* vol. 59, P. 1–12.
6. Mark Tarrant, Sarah Dazeley and Tom Cottom. Social categorization and empathy for outgroup members // *British Journal of Social Psychology* (2009). 48, P. 427–446.
7. Steven G. Young & Kurt Hugenberg Mere Social Categorization Modulates Identification of Facial Expressions of Emotion // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010, Vol. 99, No. 6, 964–977. 1071 p.
8. Wendy van Rijswijk, Nick Hopkins & Hannah Johnston. The role of social categorization and identity threat in the perception of migrants // *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 19, 2009 P. 515–520.

УДК 364

Шульга Т.И.*Московский государственный областной университет***ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РЕКРУТМЕНТА СЕМЕЙ
ДЛЯ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ И ПОДРОСТКОВ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Аннотация. В настоящее время реализация политики деинституционализации направлена на устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в семьи граждан. При этом признается право каждого ребенка жить и воспитываться в семье. Существуют школы для родителей (подготовка кандидатов в замещающие родители к приему ребенка), которые помогают понять психологические особенности детей, проживающих в организациях для детей-сирот. В то же время существует ряд проблем, которые не решены. К такой проблеме относится подбор семей для подростков, детей с ОВЗ, детей, имеющих несовершеннолетних братьев и сестер. Для данной категории детей-сирот нужны особые семьи. Подбором семей для данной категории детей никто не занимается. Технология социального рекрутмента предполагает, что рекрутер – это тот специалист или волонтер, который специально будет заниматься подбором семей для конкретных подростков-сирот, детей с ОВЗ и т. д. В статье раскрыта система работы рекрутера, которая позволяет эффективно подбирать семьи для данной категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: деинституционализация, социализация, замещающие семьи, социальный рекрутмент, рекрутер, эксклюзия, социальные барьеры, социальные сети, волонтер, доброволец.

T. Shulga*Moscow State Regional University***PECULIARITIES OF SOCIAL RECRUITMENT OF FAMILIES FOR ORPHAN-
ADOLESCENTS AND ADOLESCENTS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE**

Abstract. The present policy of de-institutionalization is aimed at placing orphans and children left without parental care into families. It is recognized that any child has the right to live and be brought up in a family. There are special schools for parents (where the candidates to become foster parents are taught) which help to understand the psychology of children living in orphanages. But, still, there are problems to solve. One of them is to find a family for adolescents, disabled children, or children who have siblings, since they need special families. Nobody is responsible for the search of families. The technology of social recruitment assumes that a recruiter is a specialist or a volunteer who will fulfill the task of searching a family keeping in mind a particular orphan or a disabled child. The article discloses the system of recruiters' work which helps to find families for such categories of children and children left without parental care.

Key words: de-institutionalization, socialization, foster families, social recruitment, recruiter, exclusion, social barriers, social networks, volunteer.

В настоящее время в России всеми органами власти и специалистами взят курс на устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан. В качестве приоритетного направления политики в области улучшения положения детей, оставшихся без попечения родителей и находящихся в организациях, рассматривается деинституционализация. Этот термин был введен ЮНИСЕФ в начале 90-х годов XX века и обозначает процесс вывода детей-сирот из учреждений на семейные формы воспитания. В России в начале XXI века было предложено более широкое толкование этого понятия, которое увязывает сокращение численности детей-сирот, воспитывающихся в организациях не только с их семейным устройством, но и с работой по профилактике социального сиротства [3].

Основными составляющими процесса деинституционализации являются: предупреждение утраты детьми родительской опеки и попадания детей в систему государственного попечения; развитие различных форм семейного воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, и создание инфраструктуры подготовки приемных родителей и сопровождения приемных семей; реформирование сети специализированных учреждений в целях использования их ресурсов в работе по возврату детей в родную семью или устройству в приемную семью и создания в учреждениях этого типа адекватных условий для проживания, воспитания и развития детей, которых не удается вернуть или устроить в семью. Последней составляющей политики деинституционализации является работа по постинтернатному

сопровождению выпускников в целях профилактики вторичного сиротства (отказа от своих детей).

Государство и общество заинтересованы в социально-адаптированных, активных, законопослушных гражданах, которые социализированы в обществе. Между тем, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, при огромных материальных и духовных затратах на их обучение и воспитание не всегда являются гражданами, которые адаптируются и социализируются в обществе.

Сложившаяся система работы по семейному устройству детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет обеспечить передачу на воспитание в семьи граждан большинства детей младшего возраста, не имеющих серьезных заболеваний. Вместе с тем контингент детей в организациях для детей-сирот в значительной степени состоит из тех, кого традиционно не просто устроить на воспитание в семьи граждан: около 70% – дети подросткового возраста, 33% – дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе 12% – дети-инвалиды, 40% – дети, имеющие несовершеннолетних братьев и сестер. Многие организации для детей-сирот не располагают в полном объеме необходимыми условиями для содержания, воспитания, образования и социализации детей такого контингента и в то же время не имеют специалистов, деятельность которых была бы направлена на подбор семей для подростков, детей с ОВЗ, детей, имеющих братьев и сестер [1; 4; 5].

На современном этапе развития отечественной системы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воз-

никают все новые и сложные задачи. Одна из сложных задач – устройство в семье не только тех детей, которые по своему статусу, возрасту и состоянию здоровья являются «желанными» для большинства потенциальных принимающих семей. Проблема в том, чтобы помочь найти семью и тем детям, которые нуждаются в чем-то большем со стороны принимающей семьи, чем просто «принять и полюбить». Речь идет о детях, анкеты которых, находящиеся в Банке данных, вряд ли привлекут внимание многих, а если и привлекут, то вызовут много вопросов и опасений. Это дети, чье состояние здоровья вызывает вопросы и не внушает первоначального оптимизма. Это дети, чье развитие, ввиду длительного нахождения в казенных условиях, шло «не по плану», и поэтому они нуждаются в педагогической поддержке. Это дети старшего школьного возраста.

Кроме того, не очень много шансов обрести новую семью имеют дети, чьи анкеты могут и не вызывать вопросов, но эти вопросы возникают в процессе непосредственного знакомства семьи с ребенком в детском учреждении. Это связано, по большей части, с отношениями ребенка с кровными родственниками, которые при этом не могут выполнять свою роль семьи. Также это может быть связано с особенностями поведения ребенка, которое требует особого отношения [4; 5; 8; 6; 9]. Анализ научной литературы позволил выделить ряд проблем, с которыми сталкиваются специалисты при передаче детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающие семьи. Большинство воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей, являются подростками в связи с тем, что они были поздно выявлены (долгое время проживали в семейном неблагополучии и были переданы в учреждения интернатного типа в позднем возрасте). Они не были устроены в замещающие семьи или возвращены в детский дом по причине распада усыновительского союза [2; 4; 6; 9].

Такое положение приводит к затруднениям подростков в мотивации перехода в замещающую семью, неумению жить в ней, сложностям адаптации к семье и прочее. Наибольшее количество распадов замещающих союзов, в случае устройства детей в замещающие семьи, приходится на период подросткового возраста приемного ребенка и зачастую бывает обусловлено тем, что родители оказываются не способными «справиться» с проявляющимися особенностями ребенка, а специалисты служб сопровождения (социальные работники, психологи) испытывают затруднения в оказании им помощи. Перед специалистами служб устройства детей в семьи, воспитателями и педагогами, потенциальными замещающими родителями встает вопрос о том, каковы психологические особенности подростков, подвергшихся тотальной или частичной семейной депривации, и как их учитывать при построении системы обучения, воспитания не только в организациях для детей-сирот, но и при передаче их в замещающие семьи [2; 4; 5].

Согласно статье 20 Конвенции о правах ребенка, ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не

может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

В качестве приоритетных форм ухода за детьми, оставшимися без родительской опеки, Конвенция о правах ребенка рассматривает передачу их на усыновление или воспитание в семью. Пункт 2 статьи 54 Семейного кодекса Российской Федерации гарантирует право каждого ребенка жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам.

В соответствии с пунктом 1 статьи 123 Семейного кодекса Российской Федерации дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче в семью на воспитание (усыновление (удочерение), под опеку или попечительство, в приемную семью либо в случаях, предусмотренных законами субъектов Российской Федерации, в патронатную семью), а при отсутствии такой возможности временно, на период до их устройства на воспитание в семью, передаются в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов.

Таким образом, законодательство Российской Федерации, в соответствии с международными нормами, устанавливает безусловный приоритет семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Вопрос о помещении детей этой категории под надзор в организацию для

детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должен рассматриваться органами опеки и попечительства только в случае, если оперативно устроить ребенка в семью, в том числе под предварительную опеку или попечительство, не представляется возможным.

Временная передача ребенка в семью граждан может эффективно использоваться как в целях приобретения ребенком, находящимся в организации для детей-сирот, навыков проживания в семье, повышения уровня его социальной компетентности, поддержания связей ребенка с родственниками или друзьями, знакомыми его семье, так и в качестве предварительного этапа устройства ребенка в семью граждан, желающих усыновить его или установить над ним опеку (попечительство), способствующего установлению контакта между ребенком и потенциальными приемными родителями и последующей адаптации ребенка в новой семье.

Такие формы работы по социализации и семейному воспитанию детей, как временная передача ребенка в семью граждан и семейная воспитательная группа, а также такой вид опеки (попечительства), как патронатная семья (патронат, патронатное воспитание), следует активно использовать в отношении детей-сирот, которых, как правило, трудно устроить в семью на постоянной или долгосрочной основе. Прежде всего, это касается детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, в частности, детей с тяжелыми нарушениями, находящимися в стационарных учреждениях социального обслуживания, которым подобная мера нередко

предоставляет единственную возможность получить опыт проживания в условиях семьи. Таким образом, решение вопроса о передаче детей этой категории в замещающие семьи законодательно определено, но нет специалистов, которые непосредственно занимаются подбором семей. Таким специалистом может быть рекрутер, который занимается социальным рекрутментом подбора семей для подростков, детей с ОВЗ, детей, имеющих братьев и сестер.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, проживают в местном сообществе, но зачастую исключены из активного взаимодействия с этим сообществом. Не будучи активно вовлеченными в жизнь местного сообщества они не могут приобрести социальный капитал, который является важнейшим условием их дальнейшей социализации. При этом современное сообщество, не вовлекающее детей из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в свой круг взаимодействия, ослабляют социальные связи внутри сообщества. В настоящее время организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются своеобразным вызовом местному сообществу – все о нем знают, все прямо или косвенно сталкиваются с его воспитанниками, но относятся к нему отчужденно.

Дети, оказавшиеся в силу жизненных обстоятельств отторгнутыми от привычной среды обитания, лишенные «домашнего очага», остро переживают свой дальнейший, углубляющийся разрыв с социальной средой, ощущают свое бессилие преодолеть возникающую пропасть, чувству-

ют свою ненужность. Восстановление социального доверия детей, их веры в справедливость – во многом ответственность местного сообщества. Именно в местном окружении дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, испытывают социальную эксклюзию, т. е. отторжение от общества. Под социальной эксклюзией понимаются барьеры, препятствующие включению человека в полноценную общественную жизнь, его интеграцию в жизнь общества, социализацию в обществе. Социальная эксклюзия не может быть преодолена человеком самостоятельно, без изменения его положения, она может быть только компенсирована. Задача снятия «барьеров» – это, прежде всего, задача общества, стремящегося к включению индивидуума в полноценные отношения. Некоторые барьеры для воспитанников организаций для детей-сирот сложно преодолить – прежде всего, бедность, отсутствие квалифицированного труда, поддержки со стороны близких, а также общесоциальные барьеры – гендерные, национальные, географические. Социальная эксклюзия разрушает общественные отношения по ряду причин:

1) *нравственные*: на отвержении части членов общества не может быть построена позитивная сплоченность других членов, отвержение наносит нравственный урон общественным устоям и ценностям, порождает двойные нравственные стандарты;

2) *социальные*: сегрегированные, отделенные группы всегда будут выступать угрозой, нести социальный риск по отношению к отвергнувшему их целому, а члены сообщества, включенные во взаимодействие, могут най-

ти привлекательным выход из активных общественных отношений.

Социальные эксклюзивные барьеры могут препятствовать успешной интеграции воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в жизнь общества. Другие группы детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, также могут сталкиваться с социальными барьерами в силу своей социальной изоляции и разрушения типичных социальных связей с расширенной семьей и ближайшим окружением. К социальным барьерам относятся:

– Отсутствие социальных связей, узкие социальные сети, чаще негативно настроенные на взаимоотношения.

– Отсутствие идентификационных образцов поведения в силу закрытости организаций для детей-сирот и преобладания женского типа воспитания.

– Субкультурная сегрегация, ограниченность жизненного пространства в социуме.

– Стигматизация, отсутствие позитивного социального имиджа сироты в обществе.

– Недостаток опыта и мотивации участия в общественной жизни, пассивность.

– Низкий уровень социальной компетенции, не позволяющей адаптироваться в социум.

– Недостаток жизненного опыта и жизненно важных навыков, позволяющих адаптироваться к условиям социума.

– Низкий уровень профилактики безопасного и здорового образа жизни.

– Недостаток опыта принятия решений, ответственного самостоятельного выбора, надежда на других.

– Затруднения при индивидуализации и идентификации в обществе, акцент на негативные образы.

– Отсутствие вариативной деятельности, не позволяющей самореализоваться в обществе.

Дети, находясь в образовательной организации для детей-сирот, имеют меньшее число социальных связей привычных для их сверстников, находящихся в семье – родители, родственники, друзья родственников и родителей. Те немногочисленные связи, которые сохраняются, как правило, не имеют глубины и эмоциональной близости, не носят характера безусловного приятия. Более того, наличные социальные связи могут оказаться негативными не способствующими успешной социализации [2].

Социальные сети, в которые включен ребенок из организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как правило, крайне узки – круг его друзей, тех с кем он взаимодействует, ограничен пространством учреждения. Возникающие отношения со сверстниками, со старшими товарищами не вводят ребенка в новые социальные сети, а концентрируются в одном, ограниченном социальном поле [7; 6; 9].

Социальные связи и включенность человека любого возраста в определенные социальные сети является одним из ключевых ресурсов, способным обеспечить определенный социальный статус и доступ к связанным с ним благам и возможностям общества. Для детей, растущих в социальной изоляции, этот ресурс оказывается недоступен, что в российской действительности может выступать серьезным барьером дальнейшего социального и карьерного роста и продвижения.

Возникает необходимость расширять круг социальных связей ребенка и содействовать его включению в различные социальные сети. Социальные связи могут расширяться за счет личных попечителей, наставников, поручителей, рекрутеров. Для ребенка важно быть вовлеченным в совместную деятельность с агентами социализации, способными обеспечить ему устойчивые социальные связи, стать наставниками в его личностном и карьерном росте.

Социальные сети будут расширяться при вовлечении ребенка в круг взаимодействия социально устойчивых позитивных систем – спортивные общества, бизнес корпорации, творческие объединения, клубы по интересам и т. п. Вовлечение детей и подростков в социальные сети будет способствовать поиску гостевых семей, готовых добровольно краткосрочно принимать детей. Кроме того, участие рекрутеров в поиске и подборе кандидатов в приемные родители позволит найти каждому подростку семью. Участие добровольцев в реализации проектов по подготовке приемных родителей, в процессе информирования населения о воспитанниках организаций для детей-сирот, ожидающих семейного устройства, будет побуждать к активности ближайшее население, разные социальные группы.

Проблема устройства в семье детей-сирот – это не только вопрос поиска желающими семьями «своего» ребенка. Непосредственно в процессе устройства каждого конкретного ребенка-сироты в принимающую семью участвуют несколько «сторон», заботящихся о благе детей-сирот, чьи усилия в конечном итоге приводят к тому, что

ребенок-сирота обретает условия и возможности семейной, «домашней» жизни. Не говоря уже о том, что сам ребенок из детского учреждения, если это не младенец, является вполне заинтересованным участником «своего устройства», и если учитывать этот факт, то несправедливым становится «выбор» ребенка без учета его мнения и его возможностей. Нельзя не упомянуть и о том, что на ход и на последствия устройства ребенка в семью могут оказывать влияние его кровные родственники, в явной либо неявной форме [3; 5; 10; 9].

Социальная практика подбора семей для подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, за рубежом, например в США, позволяет дать им возможность жить и воспитываться в семье, почувствовать любовь и заботу о себе родителей, а также социализироваться в обществе. В настоящее время реализация политики деинституционализации в России привела к большому количеству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, передаваемых из государственных организаций в замещающие семьи. В основном из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переданы в замещающие семьи дети до 10 лет, но по-прежнему остаются подростки. Устройство в замещающие семьи подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, сложная задача. Трудности устройства подростков связаны с опасениями замещающих семей о сложных подростках, их поведении, отношении к учебе, страхами желая подростков вернуться в кровную семью, негативного опыта взаимодействия с кровными ро-

дителями, сверстниками, ближайшим окружением.

Помимо спонтанного процесса поиска ребенка семьей, должен идти и параллельный, специально организованный процесс поиска и подбора семей для детей-сирот, которым нужна семья, готовая справиться с решением специальных задач воспитания приемного ребенка. Чтобы выполнить эту задачу – найти семью, если не для каждого ребенка-сироты, то по возможности для максимального их числа – нужно подойти к вопросу поиска и подготовки принимающих семей планомерно и профессионально.

Анализ мотивации замещающих родителей, которые проходят подготовку в школах для замещающих родителей, показывает, что они хотят принять в семью маленьких детей, начиная с рождения и до 5–6 лет. Детей более старшего возраста они даже не планируют принимать в свою семью. Установка кандидатов в замещающие родители с момента желания принять детей и до окончательного решения направлена на обращение внимания к маленьким детям. В то же время остается еще достаточно большое количество детей, которые остаются в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которых можно устроить в семью, и это дети подросткового и старшего школьного возраста.

Для выполнения программы социального рекрутмента подбора семей для подростков нужны специалисты-рекрутеры, которые целенаправленно будут заниматься подбором семей для подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, а также детей с ОВЗ. Рекрутером может

быть сотрудник центра, службы, который имеет магистерскую степень в области социальной работы, социальной педагогики, специалист по социальной работе, социальный педагог, а также бакалавр в социальной работе, имеющий опыт схожей работы в сфере оказания социальных услуг населению. Это может быть социальный педагог, который прошел обучение по технологии работы социального рекрутмента.

Большое значение для проведения эффективной работы по социальному рекрутменту имеет наличие определенных личностных качеств у специалистов. К ним относятся такие качества, как самостоятельность (способность самостоятельно работать в данном направлении), настойчивость (достигать цели при появлении проблем и трудностей), коммуникативность (умение налаживать межличностные отношения в работе с различными группами граждан), толерантность (нахождение контактов и понимания с разными этническими и конфессиональными группами), креативность (поиск нестандартных путей решения проблем), целеустремленность (ориентация на результат и его достижение). Необходимо выделить и роль рекрутеров как специалистов по семейному устройству.

Это умение использовать рекрутинговые стратегии программы, работать целенаправленно и исключительно на устройство детей в семьи, защищать интересы ребенка, верить в то, что любому ребенку можно найти семью и каждого ребенка можно устроить в семью. В реализации программы специалист проявляет настойчивость, целеустремленность, разные тактики, ответственность, концентра-

ция усилий на тех детях, для которых все ранее предпринятые попытки попасть в семью оказались безуспешными. Рекрутер делает все возможное и зависящее от него для того, чтобы ребенок был устроен в семью. Обобщение практики семейного устройства по традиционному пути менее эффективно, по сравнению с программой социального рекрутмента. Это проявляется в том, что вместо общей информации и общего широкого поиска, размещения фотографий и видео ребенка в электронных банках данных, медиаизданиях или на бумажных носителях (плакатах, фотовыставках, листовках и т. д.) дается конкретная психологическая характеристика ребенка, его увлечения, интересы, достижения, возможности, желания, навыки и т. д. Например, Вова умеет рисовать красками, сделал панно и его разукрасил, помогал малышам придумывать рисунки для оформления праздничного панно. Он хочет жить в семье, где есть еще ребенок, животные и т. д.

Для учета возможности устройства ребенка в семью должен быть индивидуальный план подготовки на разные формы семейного устройства. Оказание помощи детям в особо сложных для устройства ситуациях, например, если он старшего подросткового возраста, если он является частью синблинговой группы, если у детей психические расстройства и ограниченные возможности физического здоровья, если дети имеют длинную историю сиротства, если это дети, в отношении которых неоднократно предпринимались попытки помещения в семью, но они не закончились успешно.

Программа социального рекрутмента предполагает ведение интен-

сивной индивидуальной работы, направленной на каждого конкретного ребенка, до достижения желаемой цели. Рекрутер работает над несколькими случаями устройства детей в семье, с одними это продвинутый путь – ребенок готов к устройству в семью, а о другом ребенке еще только думают, в какую семью устроить, – это начало пути. Возможна и ситуация, когда ребенок не хочет идти в замещающую семью, боится, не хочет меняться, так как знает, что в семье все может быть по-другому, ему придется измениться во многих направлениях (изменить поведение, отношение к учебе, отказаться от отдельных друзей и т. д.). Рекрут может иметь список детей для устройства в семьи, который включает 10–15 детей разного возраста, в том числе с ОВЗ. Рассматриваются все возможные случаи устройства ребенка в семью и все виды и формы семейного устройства. В данной программе существуют две формы поиска и устройства ребенка в семью: активный поиск семей и неактивный поиск семей. В случаях активного поиска рекрутер ведет подбор семей для детей, на которых есть «запрос», которых хотят принять в семью. При этом неактивный поиск должен быть всегда в планах рекрутера, а вдруг семья сможет изменить свой взгляд и принять в семью того ребенка, который уже давно находится в списках на устройство в семью, но семьи еще не нашли для него. В некоторых случаях работа рекрута по поиску подходящей семьи для ребенка может проводиться годами. Большинство детей, которым нужен более длительный поиск семьи, это подростки и старшие дети, а также дети с ОВЗ, представители расовых, этнических и конфессиональных пред-

ставительств. Есть и такие дети, которые были возвращены из замещающих семей, и их устройство также затруднено.

Рекрутер, выстраивая сеть социальных контактов, должен понимать, откуда может прийти помощь в устройстве ребенка в семью или что может быть ресурсом для подбора семьи и устройства ребенка в замещающую семью.

1. Кто из социального окружения содействует рекрутеру в поиске семьи для ребенка?

2. Кто может оказать содействие в процессе оценки состояния ребенка?

3. Кто из социального окружения может оказать содействие в процессе подготовки ребенка к устройству в семью?

4. Кто сможет определить услуги, соответствующие потребностям ребенка?

5. Кто может предоставить или предоставляет дополнительные ресурсы для подробного исследования ситуации ребенка?

На основании пошаговой работы рекрутера по подбору семьи для ребенка и устройству ребенка в замещающую семью нужна следующая документация.

1. Личное дело на каждого ребенка, который участвует в данной программе. В личном деле должен быть четко прописан план всех восьми компонентов данной модели. Титульный лист личного дела ребенка должны содержать дату обращения в данную программу.

2. План подготовки ребенка и подготовки семьи. В личном деле ребенка рекрутер указывает информацию о том, каким образом будет проходить такая подготовка.

3. Материалы первоначальной оценки ребенка. Они документируются и обновляются ежеквартально. Рекрутер оценивает сильные и слабые стороны ребенка, его желания, готовность к переходу в семью, потребности ребенка. Письменная оценка является частью индивидуального плана поиска и подбора семьи.

4. Ежеквартальное обновление данных оценки ребенка письменно документируется для уточнения некоторых особенностей.

5. Индивидуальный план поиска и подбора семьи разрабатывается на основании анализа личного дела ребенка, бесед со значимыми взрослыми социального окружения ребенка, общения с самим ребенком. План рекрутер разрабатывает в письменном виде индивидуально для каждого ребенка с учетом его потребностей и обновляет ежеквартально.

6. Ежеквартальное обновление плана поиска и подбора семьи рекрутер проводит на основе обновленной информации с учетом проведенных мер и указанием полученных результатов, а также планируемых мероприятий.

7. Заметки рекрутера представлены в виде отдельных специальных записей (например, дневник, журнал и т. д.). Вести записи встреч, важной информации, полученной из телефонных разговоров, электронных сообщений с ребенком и другими лицами из сети социальных контактов.

8. Анализ обзора личного дела ребенка проводится на специальном бланке. Рекрутер обязан провести первоначальный обзор дела ребенка и в письменном виде изложить свое мнение об информации о ребенке (пол-

ная/неполная, что необходимо дополнить) и при необходимости провести дополнительный обзор.

9. Бланк проведенного рекрутером тщательного исследования факта ресурсов поиска замещающей семьи. Для этого он связывается со всеми значимыми лицами в социальном окружении ребенка и подтверждает поиск письмами, телефонными сообщениями, материалами из бесед, ответов поисковых систем и т. д.

10. Документ, подтверждающий разрешение участвовать в программе поиска и подбора семьи для ребенка. В личном деле также должен быть документ, позволяющий использовать определенную информацию о ребенке в средствах массовой информации – на телевидении, в печатных изданиях, на радио и т. д.

11. Закрытие личного дела ребенка происходит путем устройства его в замещающую семью и наличием заключительного резюме, в котором указывается имя ребенка, дата рождения, дата начала участия в программе, краткий перечень всех мер и мероприятий, предпринятых рекрутером с целью устройства ребенка в семью. Копия резюме передается в организацию для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Государственная политика социальной поддержки населения предусматривает в том числе поддержку семей, принимающих на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, профилактику семейного неблагополучия и социального сиротства, обеспечение защиты прав и законных интересов детей.

Таким образом, политика государства направлена на развитие комплекс-

ной системы государственных (муниципальных) услуг, направленных на поддержку и реабилитацию семей и детей, находящихся в социально опасном положении, предупреждение утраты детьми родительского попечения, подготовку граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах (далее – приемные родители) и комплексное сопровождение приемных семей, социальную адаптацию выпускников организаций для детей-сирот.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ланцбург М.Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 15–26.
2. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение замещающей семьи в рамках эколого-динамического подхода // Российский научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 161–167.
3. Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004. – 230 с.
4. Татаренко Д.Д. Адаптация семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2010. № 4. – С. 45–49.
5. Татаренко Д.Д. Детско-родительская адаптация в замещающих семьях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2012. № 4. – С. 52–63.
6. Шульга Т.И. Особенности сопровождения замещающих семей с детьми разного возраста // Психическая депривация

- детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения / Ред. В.Н. Ослон, Е.В. Селенина. – 2013. – С. 95–101.
7. Шульга Т.И. Социально-психологические технологии оказания помощи детям группы риска. – М., 2010. – 198 с.
8. Шульга Т.И. Специфика оказания помощи семьям группы риска // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2010. № 4. – С. 40–44.
9. Шульга Т.И., Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор развития личности ребенка в замещающей семье // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2012. № 2. – С. 52–63.
10. Шульга Т.И., Татаренко Д.Д. Социально-психологические проблемы выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 4. – С. 36–58.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

Галасюк И.Н.

Московский государственный областной университет

РОДИТЕЛЬСКИЕ ПОЗИЦИИ В СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию специфики родительских позиций в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями. В ней отражены основные сложности, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания ребенка с интеллектуальным дефектом, и рассмотрены факторы, влияющие на данный процесс. Выявлены и охарактеризованы семь типов родительских позиций по отношению к особым детям: от партнерской до отвергающей. Представлены результаты эмпирического исследования семей данной категории, раскрывающие зависимость родительской позиции от возраста и пола родителей, их семейного статуса, возраста ребенка.

Ключевые слова: семья, воспитывающая ребенка с нарушениями интеллектуального развития; родительская позиция; родительская установка; родительское отношение; отраженная субъектность, отраженное заболевание.

I. Galasyuk

Moscow State Regional University

PARENTAL POSITION IN A FAMILY, BRINGING UP A MENTALLY DISABLED CHILD

Abstract. The article covers the specific nature of the parental position in a family, bringing up a mentally disabled child. It reflects the main difficulties parents face in the process of upbringing a child with an intellectual defect, and the factors influencing this process. The author identifies and describes seven types of parental attitudes towards special children: from being a partner to being rejected. The author reveals the types of parental position towards special kids, as well as the empirical analysis of the families belonging to this category, reflecting the dependence of parental position from their age, sex marital status and child's age.

Key words: family bringing up a mentally disabled child, parental position; parental mindset; parental attitude; reflected subjectness, reflected disease.

© Галасюк И.Н., 2014.

Родители ребенка-инвалида, имеющего тяжелые нарушения интеллектуального развития, неустойчивы к действию возникающих множественных трудностей, а также не защищены от восприятия их обществом через призму «стигмы» ребенка, что присваивает им статус родителей «не таких, как все», «особых». Эту мысль разделяют сами родители, которые отмечают, что растить ребенка с таким заболеванием – сложный опыт, прежде всего потому, что для всего остального мира трудно представить тот огромный объем работы, энергии и внимания внутри семьи, который требуется от родителей ребенка с тяжелыми нарушениями развития. Даже друзья и родственники, хорошо знакомые с проблемами семьи, не могут понять всей глубины реальной картины состояния ребенка и зачастую подвергают родителей критике и осуждению. Комплексное психологическое сопровождение такой семьи должно быть ориентировано не только на ребенка, но и на всех членов семьи на каждом этапе ее жизненного цикла (В.В. Ткачева (2000); И.Ю. Левченко (2000); Г.А. Мишина (2001); О.Н. Юлдашева (2010); И.Н. Галасюк (2013); М.В. Миронова (2009); Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина (2003); P.K. Bostrom, M. Broberg, L. Bodin (2011); N. Breslau, M. Weitzman, K. Messenger (1981); M. Bhattacharya, P. Sidebotham, S. Case (2000); I.R. Dickman, Sol. Gordon (1993); E. Emerson, H. Graham, A. McCulloch, J. Blacher, C. Hatton, G. Llewellyn (2009) и др.).

В настоящее время актуализировались поиски теоретико-методологических оснований для разработки концепций, новых моделей и технологий работы с семьей как системой. Ос-

мыслие существующих фундаментальных теорий, а также результатов научно-практических исследований в области психологии позволило выделить ряд идей, которые обладают значительным научным потенциалом для анализа проблемы родительских позиций в контексте комплексного психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В этой связи особый интерес представляет мультисубъектная теория личности, предложенная В.А. Петровским. Ключевым в данной теории является понятие «отраженная субъектность», подразумевающее идеальную представленность одного человека (в данном случае ребенка с интеллектуальными нарушениями) в другом (родителе, значимом взрослом, здоровом сиблинге и др.). Рассматривая феномен «отраженной субъектности» применительно к родителям и другим членам семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями, следует учесть, что отразить что-либо – это значит воспроизвести существенные, определяющие черты отражаемого (В.А. Петровский), т. е., помимо личности самого ребенка как значимого субъекта для членов его семьи, отраженным является поведение ребенка с интеллектуальными нарушениями, которое диктуется специфическими особенностями как следствием заболевания. В.А. Петровский подчеркивает, что эффект идеальной включенности отражаемого (в нашем случае ребенка с тяжелыми нарушениями) в жизненные проявления осуществляющего отражение (родителя) может быть негативным, объективно способствующим не развитию, а регрессу жизненных отношений по-

следнего (снижение способностей, сужение круга побуждений и т. п.) [4].

Однако не сам по себе ребенок как отраженный субъект вызывает так называемый регресс у отражающего (родственников), а «отраженное заболевание» с его тяжелыми, драматическими последствиями – неизлечимостью, невозможностью существенно изменить состояние ребенка, обеспечить ему равные возможности в сравнении со здоровыми детьми, и даже в сравнении с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, но интеллектуально сохранными. Таким образом, мы имеем отражение не только субъекта, но и объекта – «отраженного заболевания», как события, кардинально изменившего надежды, планы и уклад жизни всей семьи.

Ситуация появления в семье ребенка с нарушениями интеллектуального развития вызывает необходимость реализации специфических потребностей родителей, прежде всего потребности в безопасности, признании и поддержке [2]. Когда впервые родитель сталкивается с диагнозом ребенка, возникает активность, которая носит неопределенный характер. Отраженное заболевание изменяет «образ ребенка». До рождения сознание родителей рисовало образ здорового, умного, красивого наследника. В реальности с рождением или постановкой диагноза образ ребенка-мечты трансформируется до неузнаваемости, что влечет за собой изменение родительского отношения. Непосредственные реакции родителей на постановку диагноза – потрясение, глубокое разочарование, тревога и депрессия. Восприятие нарушений как потери «нормального» ребенка может привести к периоду

скорби, аналогичной скорби в случае смерти члена семьи [1].

После нескольких неудачных попыток кардинально изменить ситуацию, т.е. полностью вылечить ребенка, у многих родителей может возникнуть эффект «выученной беспомощности» (М. Селигман), который характеризуется потерей чувства свободы и контроля, неверием в возможность изменений и в собственные силы, подавленностью, депрессией. Вместе с тем, понимая, что любая деятельность зарождается в форме установки, особенно актуальной является работа с ее диффузным характером, препятствующим осуществлению родительской активности в нужном направлении. «На начальных стадиях зарождения какой-нибудь новой установки, она определяется как индивидуально очерченный факт, не сразу. Становится необходимым более или менее длительный процесс для того, чтобы установка определилась, как таковая, чтобы она дифференцировалась, вычленилась, как состояние, специфически адекватное для наличных условий поведения» [5, с. 43–44].

Родительская установка базируется на имеющемся у человека жизненном опыте, в котором особенно важны такие его элементы, как эмоциональные отношения с собственными родителями или значимыми взрослыми (наиболее выраженный аффективный компонент), которые проецируются на воспитание собственных детей (поведенческий компонент), наблюдение и выводы о том, как воспитываются дети с тяжелыми дефектами развития в других семьях (когнитивный компонент). Родительская установка характеризуется неосознанностью или

меньшей осознанностью по сравнению с родительской позицией, поэтому ситуация неопределенности несет в себе риски. Для того, чтобы установка дифференцировалась, преобразовалась в фиксированную, адекватную для данных условий, необходимо раннее вмешательство специалистов, помогающих родителю осознать, выбрать конструктивные способы целенаправленной, эффективной деятельности, что в дальнейшем раскрывается в виде доступных наблюдателю внутренних и внешних актов поведения. В противном случае, происходит стагнация, фиксированной становится установка на бездействие. Так, мать девятилетнего ребенка с нарушениями интеллектуального развития отмечает: «Мой сын полон страхов, впрочем, я тоже. Нам страшно жить и еще страшнее думать о будущем. Оно пока видится мне в черных тонах темных красок печали и бесконечной боли. Эта боль съедает меня. Боль за себя и судьбу сына».

Анализ формирования фиксированной установки не возможен без обращения к категории родительской любви, quintэссенцией которой является материнская безусловная любовь. По мнению Э. Фромма, «Материнская любовь... – это безусловная самоотдача во имя жизни ребенка и его потребностей... Из-за альтруистического бескорыстного характера материнская любовь считается высшим видом любви» [Цит. по: 3, с. 407]. В безусловной материнской любви дети выступают в качестве объекта, сущность которого принимается как данность. В идеале мать должна любить ребенка независимо от того, красив он или некрасив, способен или неспособен, независимо от того, сколько огорчений он при-

носит ей сейчас и что будет в дальнейшем. Существует стереотип, что только отцовская любовь, в отличие от материнской, обусловлена социальными достижениями ребенка. Однако в реальной жизни матери не только оставляют своих детей, но и проявляют к ним чрезмерную жестокость. В отношении ребенка с нарушениями интеллекта можно наблюдать как безусловное принятие и любовь матери, так и дистанцирование, вплоть до желания забыть о его существовании.

Об этом свидетельствует, в частности, исследование материнского отношения О.Б. Чаровой (2003), которое проводилось в семьях со здоровыми, умственно отсталыми и детьми с нарушением слуха. Исследование выявило, что негативное отношение к ребенку проявляли в большей степени матери, имеющие умственно отсталых детей. Эти матери гораздо чаще испытывали отрицательные эмоции и раздражение в отношении своего ребенка, реже выстраивали партнерские отношения с ним, в воспитании склонны были занимать доминирующую позицию. Они реже проявляли позитивные чувства к ребенку, их наиболее типичными реакциями были контроль, игнорирование и отказ от общения с ребенком. Матери умственно отсталых детей демонстрировали разочарование, страх и даже шок в связи с поведением ребенка.

Понятие «родительское отношение» включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое формируется под влиянием многих внешних факторов. В частности, на родительское отношение влияет не только «отраженное заболевание», но и восприятие общением ребенка с интеллектуальными

ми нарушениями и, в первую очередь, безусловное принятие такого ребенка близкими людьми. Особое значение в данном случае имеет отношение бабушек и дедушек к больному ребенку. Существующие немногочисленные исследования межпоколенных отношений в семьях с ребенком-инвалидом показывают, что в случае отрицания и отвержения ребенка прародителями меняется отношение к ребенку со стороны родителей. В исследованиях было обнаружено, что отцы, которые имели поддержку со стороны своих родителей, относились к ребенку более позитивно, чем отцы, не получавшие такой поддержки. Материнское отношение к больному ребенку также становится более позитивным при условии поддержки со стороны родителей мужа (С.Е. Вайсбрен).

Даже в случае появления у отца новой семьи и рождения в ней здоровых детей, его поддержка позитивно влияет на материнское отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Примером, иллюстрирующим данное положение, является фрагмент сочинения, написанного матерью о своем ребенке с интеллектуальными нарушениями в рамках проведенного нами исследования родительского отношения.

К. – единственный ребенок в семье. Папа живет отдельно с момента, когда К. было три года, у папы появилась другая семья. Мы предприняли все возможные усилия, чтобы остаться друзьями и вместе воспитывать К. Новая папина семья приняла его. В семье есть еще один мальчик, Е., 4,5 лет, который здоров. К. подружился со своим сводным братом и часто проводит время с папиной семьей, что очень приветствуется мной,

мамой, поскольку это для меня большая поддержка. В нашей с К. жизни огромную роль играют мои родители и мои друзья, без их помощи и поддержки мы бы не выжили и не справились. Вся наша жизнь разделилась на периоды «до болезни» и «после», как, наверное, у всех родителей таких деток. Главное, что произошло с нами за эти годы, это то, что мы не потеряли надежду и продолжаем бороться с болезнью. Да, во многом жизнь изменилась, но и с этим можно жить, трудиться и верить в то, что все еще может измениться в лучшую сторону. Пусть К. не суждено учиться физике и математике, но главные социальные навыки, чтобы выжить, он освоит, я уверена. Даже если на это уйдут годы. (Фрагмент сочинения родителя ребенка с умственной отсталостью)

Родительское отношение к ребенку с интеллектуальными нарушениями зависит от его взаимоотношений со здоровым сиблингом. Нередко родители видят в ребенке с нарушениями интеллекта потенциальную угрозу для здорового. Родительский страх через механизмы эмоционального заражения передается здоровому сиблингу, определяя взаимоотношения между детьми, которые характеризуются отчуждением вплоть до пренебрежения. Так, одна из участниц нашего исследования на вопрос о причине перевода ребенка с ежедневного пребывания в социальном учреждении на постоянное объяснила это нетерпимым отношением здорового ребенка к больному брату. Родительница также отметила, что с рождением здорового ребенка в семье поменялось отношение к больному. Возникло желание «защитить» здорового, появился страх причинения ему ущерба со стороны ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, на родительское отношение влияет восприятие каждым членом семьи особого ребенка, и работа специалистов по его улучшению является одной из основных задач комплексного психологического сопровождения семьи.

Работа с детско-родительскими отношениями через родительскую позицию представляется наиболее эффективной, так как последняя характеризуется большей осознанностью, в ее структуре наиболее ярко выражена когнитивная составляющая, ориентирующая родителя на понимание ребенка с нарушениями интеллектуального развития. Адекватная родительская позиция позволяет выстраивать отношения с ребенком и другими членами семьи с опорой на общечеловеческие ценности, а также осознавать свои поступки и поведение по отношению к ребенку и другим членам семьи.

Для понимания ребенка с интеллектуальными нарушениями требуется несравненно высоко развитая способность познавать личность другого. Это связано с необычностью самого объекта познания. При попытках понять ребенка с описанными нарушениями мало помогает обычный повседневный опыт, сформировавшийся в общении со здоровыми людьми. Переживания и поведение ребенка с интеллектуальными нарушениями существенно отличаются от реакций в схожих обстоятельствах у здорового ребенка. Затрудняют понимание ребенка также социальные стереотипы, которые мешают адекватно оценить его личность. Приведем наиболее распространенные из них: ребенок с умственной отсталостью не обучаем, главное для такого ребенка – это уход;

в случае любого отклонения поведения от желаемого взрослыми – можно госпитализировать; «яблоко от яблони не далеко падает» (умственная отсталость у ребенка – вина членов семьи); родители ничего не делают с ребенком, а только норовят учить специалистов и др. Часто имеет место аффективная окрашенность познания: члены семьи смотрят на ребенка с нарушениями развития через призму тех неприятностей и огорчений, которые он им доставляет, а также личная заинтересованность членов семьи, побуждающая их в одних случаях приуменьшать, а в других – преувеличивать нарушения в развитии ребенка [8, с. 71].

На сегодняшний день ученые выделяют оптимальную и неоптимальную родительские позиции. Л.Б. Шнейдер отмечает, что оптимальная родительская позиция соответствует требованиям адекватности, гибкости и прогностичности. «Адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Гибкость родительской позиции рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни. Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, поведение родителей должно опережать появление новых психологических и личностных качеств детей» [7, с. 550].

Исходя из перечисленных критериев нами были описаны четыре основных типа родительских позиции по отношению к особому ребенку: партнерская,

наставническая, доминирующая и отвергающая. В семьях с ребенком, имеющим нарушения интеллектуального развития, родительские позиции часто бывают неадекватными, утрачивают гибкость и прогностичность; изменение родительских позиций может происходить по одному или сразу по всем трем выделенным критериям. В этой связи нами дополнительно были выделены «промежуточные» родительские позиции (партнерско-наставническая, наставническо-доминирующая и доми-

нирующе-отвергающая), которые позволяют учесть нюансы и проследить эффективность комплексного психологического сопровождения семьи особенно ребенка (табл. 1).

На основе анализа специальной литературы и многолетнего опыта практической деятельности нами была разработана авторская методика, позволяющая диагностировать родительские позиции по отношению к ребенку с нарушениями интеллектуального развития.

Таблица 1

Типы родительских позиций по отношению к ребенку с нарушениями интеллектуального развития

Критерии	Адекватность (принятие родителем личности и диагноза ребенка)	Гибкость (вариативность требований к ребенку)	Прогностичность (ориентированность родителя на будущее ребенка)
Партнерская	Целостное, безусловное принятие родителем ребенка.	Сочетание требовательности и уважения к личности ребенка. Требования к поведению обсуждаются и формулируются совместно с ребенком.	Родители создают условия для самоопределения ребенка с учетом специфики диагноза и желаний ребенка.
Партнерско-наставническая	Эмоциональное принятие ребенка. Адекватное понимание возможностей ребенка в соответствии с диагнозом.	Требования устанавливаются родителями, при необходимости обсуждаются с ребенком.	Родители проявляют инициативу в определении жизненно пути ребенка с учетом рекомендаций специалистов.
Наставническая	Эмоциональное принятие ребенка. Родители проявляют толерантность и способность к фасилитации ребенка.	Родители устанавливают требования и контролируют их выполнение, проявляя гибкость и последовательность.	Прогноз относительно будущего ребенка основывается на рекомендациях специалистов.
Наставническо-доминирующая	Принятие ребенка и диагноза при условии, что усилия родителей по развитию ребенка дают видимые результаты.	Ситуативные проявления авторитарности и гибкости родителей в предъявлении требований.	Инициатива родителей направлена на гиперсоциализацию ребенка. Представление о будущем не соответствует возможностям ребенка.
Доминирующая	Принятие ребенка на рациональном и отвержение его на эмоциональном уровне. Неадекватное понимание возможностей ребенка в соответствии с диагнозом.	Выраженная авторитарность родителей. Косность требований, строгая регламентация поведения.	Родители игнорируют мнение специалистов относительно перспектив ребенка. Не выработано адекватное представление о перспективах социализации ребенка.

Критерии	Адекватность (принятие родителем личности и диагноза ребенка)	Гибкость (вариативность требований к ребенку)	Прогностичность (ориентированность родителя на будущее ребенка)
Доминирующе-отвергающая	Принятие ребенка на рациональном уровне при условии его успешной деятельности. Эмоциональное отвержение личности и диагноза ребенка.	Сочетание строгости и непоследовательности требований к ребенку	Отсутствие сотрудничества со специалистами. Будущее ребенка в сознании родителей блокируется во избежание психотравмирующих переживаний.
Отвергающая	Непринятие личности и диагноза ребенка.	Непоследовательность или отсутствие требований к ребенку.	Родители психологически локализованы в хронологическом прошлом, не задумываясь о будущем ребенка.

Результаты эмпирического исследования

В проведенном нами исследовании приняли участие 158 человек (родители и бабушки), воспитывающие умственно отсталых детей (всего 144 ребенка с умеренной степенью умственной отсталости). Все участники были распределены на три группы: 1) матери; 2) матери и отцы (полные семьи); 3) бабушки.

Первую группу составили матери в возрасте от 30 до 55 лет (122 человека), из них: 17 матерей в возрасте 30–40

лет воспитывали 5–8-летних детей; 34 матери данного возраста имели детей 9–12 лет; 35 матерей в возрасте 41–55 лет воспитывали 5–8-летних детей; 36 матерей указанного возраста воспитывали детей 9–12 лет. Таким образом, для многих респондентов данной группы было характерно позднее родительство. В этой группе присутствовали как матери-одиночки (68 человек), так и замужние женщины (54 человека), мужья которых по различным причинам не участвовали в исследовании.

Таблица 2

Позиции матерей по отношению к ребенку с нарушениями интеллектуального развития

Возраст матери	Возраст ребенка	Родительская позиция	%	
30–40 лет (51 чел.)	5–8 лет (17 чел.)	Партнерская	-	
		Партнерско-наставническая	-	
		Наставническая	6	
		Наставническо-доминирующая	41	
		Доминирующая	29	
		Доминирующе-отвергающая	6	
	9–12 лет (34 чел.)		Отвергающая	18
			Партнерская	-
			Партнерско-наставническая	12
			Наставническая	12
			Наставническо-доминирующая	9
		Доминирующая	29	
		Доминирующе-отвергающая	35	
		Отвергающая	3	

Продолжение табл. 2 на с. 60

Окончание табл. 2

Возраст матери	Возраст ребенка	Родительская позиция	%
41–55 лет (69 чел.)	5–8 лет (35 чел.)	Партнерская	14
		Партнерско-наставническая	20
		Наставническая	26
		Наставническо-доминирующая	26
		Доминирующая	6
		Доминирующе-отвергающая	8
	Отвергающая	-	
	9–12 лет (36 чел.)	Партнерская	3
		Партнерско-наставническая	14
		Наставническая	3
		Наставническо-доминирующая	3
		Доминирующая	38
		Доминирующе-отвергающая	25
Отвергающая		14	

Можно предположить, что основанием для отказа отцов было недоверие к специалистам, дистанцирование от воспитания и проблем ребенка, вплоть до его отвержения. По результатам исследования была составлена таблица 2.

Исследование показало, что в данной, наиболее многочисленной, группе респондентов представлены все родительские позиции с преобладанием доминирующих, более того, только в этой

группе были представлены доминирующе-отвергающая и отвергающая позиции. Это объясняется тем, что женщина, лишенная поддержки супруга, вне зависимости от того, состоит она в браке или нет, больше подвержена депрессии, чаще переживает отчаяние, склонна применять авторитарные методы воспитания, не видит положительных перспектив относительно будущего ребенка. Данная группа родителей особенно

Таблица 3

Позиции матерей по отношению к ребенку с нарушениями интеллектуального развития (полная семья)

Возраст матери	Возраст ребенка	Родительская позиция	%
30–40 лет (9 чел.)	5–8 лет (6 чел.)	Партнерская	-
		Партнерско-наставническая	33
		Наставническая	33
		Наставническо-доминирующая	17
		Доминирующая	17
		Доминирующе-отвергающая	-
	Отвергающая	-	
	9–12 лет (3 чел.)	Партнерская	67
		Партнерско-наставническая	-
		Наставническая	33
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	-
		Доминирующе-отвергающая	-
Отвергающая		-	

Возраст матери	Возраст ребенка	Родительская позиция	%
41–55 лет (5 чел.)	5–8 лет (2 чел.)	Партнерская	-
		Партнерско-наставническая	-
		Наставническая	50
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	50
		Доминирующе-отвергающая	-
	9–12 лет (3 чел.)	Партнерская	-
		Партнерско-наставническая	-
		Наставническая	33
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	67
		Доминирующе-отвергающая	-
	Отвергающая	-	

остро нуждается в профессиональной психологической помощи.

Вызывает интерес тенденция, выявленная среди женщин в возрасте 40–55 лет, воспитывающих детей 5–8 лет. Для них в большей степени свойственны наставническая и наставническо-доминирующая позиции, также встречаются партнерско-наставническая и даже партнерская позиции. Это может быть обусловлено жизненным опытом и глубокой осознанностью родительства. У женщин этого возраста, воспитывающих детей 9–12 лет, преобладают доминирующая и доминирующе-отвергающая позиции, что является следствием хронического эмоционального стресса, физической усталости, связанной с необходимостью ежедневного ухода за особым ребенком.

Вторую группу респондентов составили 14 матерей и 14 отцов, проживающих в браке, совместно воспитывающих ребенка и принявших участие в исследовании.

Исследование показало, что матери всех возрастных категорий при наличии супружеской поддержки в большинстве случаев эмоционально

принимают особого ребенка, гибки и толерантны в общении с ним, активно сотрудничают со специалистами, что выражается в преобладании наставнической, партнерско-наставнической и партнерской позиций.

Особенности родительских позиций отцов в семьях с умственно отсталым ребенком отражает таблица 4.

Полученные данные свидетельствуют, что отцы на момент проведения исследования пережили основные кризисы, связанные с появлением в семье ребенка с ограниченными возможностями, в полной мере реализуют себя как воспитатели и занимают позиции, отражающие их родительскую зрелость.

Третью группу респондентов составили бабушки (8 человек), результаты опроса которых представлены в таблице 5.

Диапазон позиций, которые занимают бабушки по отношению к умственно отсталому ребенку, широк – от партнерской до доминирующей. Исследование выявило, что позиция бабушки, как правило, обусловлена возрастом ребенка: чем старше ребе-

Таблица 4

**Позиции отцов по отношению к ребенку с нарушениями
интеллектуального развития**

Возраст отца	Возраст ребенка	Родительская позиция	%
30–40 лет (6 чел.)	5–8 лет (4 чел.)	Партнерская	50
		Партнерско-наставническая	25
		Наставническая	-
		Наставническо-доминирующая	25
		Доминирующая	-
		Доминирующе-отвергающая	-
		Отвергающая	-
	9–12 лет (2 чел.)	Партнерская	50
		Партнерско-наставническая	-
		Наставническая	50
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	-
		Доминирующе-отвергающая	-
		Отвергающая	-
41–55 лет (8 чел.)	5–8 лет (4 чел.)	Партнерская	25
		Партнерско-наставническая	-
		Наставническая	75
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	-
		Доминирующе-отвергающая	-
		Отвергающая	-
	9–12 лет (4 чел.)	Партнерская	-
		Партнерско-наставническая	-
		Наставническая	50
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	50
		Доминирующе-отвергающая	-
		Отвергающая	-

нок, тем сложнее регулировать его поведение.

Систематизированные результаты исследования отражает диаграмма 1, которая дает целостное представление о соотношении представленности родительских позиций у всех участников опроса.

Реализация авторской методики «Родительские позиции по отношению к ребенку с нарушениями интеллектуального развития» свидетельствует о том, что родительское отношение к особому ребенку детерминировано мно-

гими факторами. Наиболее значимыми являются: возраст родителя и его пол, возраст ребенка, семейный статус родителя, а также участие отца в процессе воспитания. Исследование показало, что большинство матерей и бабушек занимают доминирующую и доминирующе-отвергающую родительскую позицию по отношению к детям с интеллектуальными нарушениями. Эти позиции неблагоприятно сказываются на воспитании, обучении и развитии особых детей. Также было выявлено, что позиции отцов более позитивны по сравнению

Таблица 5

**Позиции бабушек по отношению к ребенку с нарушениями
интеллектуального развития**

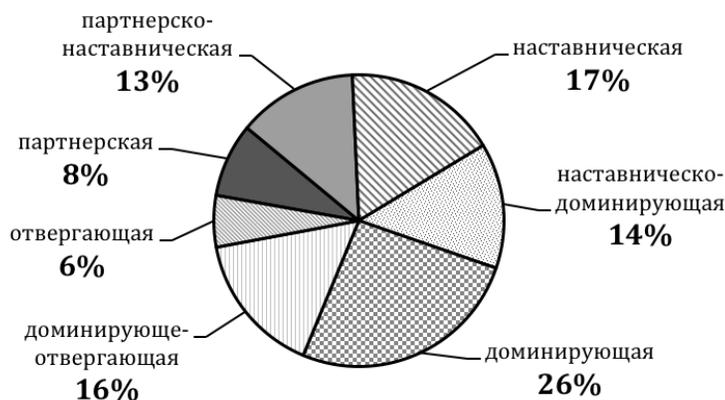
Возраст бабушки	Возраст ребенка	Позиция	%
59–65 лет (8 чел.)	5–8 лет (5 чел.)	Партнерская	20
		Партнерско-наставническая	40
		Наставническая	-
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	40
		Доминирующе-отвергающая	-
	9–12 лет (3 чел.)	Партнерская	-
		Партнерско-наставническая	-
		Наставническая	33
		Наставническо-доминирующая	-
		Доминирующая	67
		Доминирующе-отвергающая	-
	Отвергающая	-	

с позициями матерей и бабушек. Это может быть детерминировано тем, что основной задачей отцов является материальное обеспечение семьи. Они не проводят с ребенком столь длительное время, как мамы и бабушки, и поэтому не испытывают влияния стресса в процессе воспитания особого ребенка в той же мере, как мамы и бабушки.

Коррекция родительской позиции предполагает работу с родительскими установками, отношением к особому ребенку близкого окружения, что в конечном счете позволяет изменить детско-родительские отношения в таких семьях. Комплексное психологическое сопровождение семьи направлено, прежде всего, на

Диаграмма 1

Родительские позиции по отношению к особому ребенку



преобразование неконструктивных родительских позиций в наставническую и партнерскую.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Введение в психологию инвалидности: учебник / Под ред. О.В. Красновой. – М.; Воронеж, 2011. – 336 с.
2. Галасюк И.Н. Проблема психологической травматизации членов семьи инвалида // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2011. № 1. – С. 54–60.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2005. – 464 с.
4. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / Российский открытый университет. – М., 1992. – 224 с.
5. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб., 2001. – 416 с.
6. Холостова Е.И., Черняк Е.М., Прохорова О.Г. Эволюция семьи. – СПб., 2011. – 224 с.
7. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии : учеб. пособие. – М.; Воронеж, 2003. – 928 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб., 2010. – 672 с.

УДК 159.9.075

Лебедева Н.В.*Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы***ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ОСОБЕННОСТИ И СОДЕРЖАНИЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы психологии обучения взрослых, раскрываются особенности, принципы (в частности андрагогические), подходы к организации учебной деятельности взрослых; дается понятие взрослого человека, критерии и характеристики взрослости, специфика взрослого человека как учащегося, потенциал обучаемости взрослых людей, т. е. все то, что необходимо для организации и проведения обучения взрослых. На примере организации учебно-образовательного процесса в Институте переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения представлен опыт обучения взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослых, андрагогика, учебно-образовательный процесс, психологические особенности взрослых, андрагогические принципы обучения.

N. Lebedeva*Institute of Professional Development of Managerial Personnel
and Specialists in the Social Protection System of Moscow***PSYCHOLOGY OF ADULT LEARNING: FEATURES AND CONTENT**

Abstract. The article deals with urgent problems of psychology of adult education, special features, principles (in particular andragogical), approaches to the organization of adults' educational activity; presents the notion of an adult, criteria and characteristics of adulthood, the specifics of the adult, as a learner, and adults' learning capacity, i.e. everything necessary for the organization and conduct of adults' training. On the example of the organization of educational process in the Institute of Professional Development of Managerial Personnel and Specialists in the Social Protection System the author presents some experience of teaching adults.

Key words: teaching adults, andragogy, education and training, psychological characteristics of adults, andragogical principles of learning.

В период современного социально-экономического развития России, формирования инновационной системы, обеспечивающей построение экономики, основанной на знаниях, непрерывное образование становится одним из ключевых факторов развития как для отдельного человека, так и для общества в целом [4, с. 32]. Актуальное

© Лебедева Н.В., 2014.

значение приобретает подготовка высококвалифицированных кадров. Они должны быть не просто компетентными, а способными к эффективной работе на уровне быстроменяющихся и постоянно возрастающих требований современной действительности, готовыми к постоянному профессиональному росту и социальной мобильности.

Система дополнительного образования, включающая переподготовку и повышение квалификации, активно набирает обороты. Сегодня практически в каждой отрасли, каждой компании особая роль отводится постоянному обновлению знаний, умений, навыков сотрудников.

В связи с этим вопрос обучения взрослых приобретает особую актуальность. Возникает необходимость изучения личности взрослого человека, его психологических особенностей, способности к обучению. Для решения данных вопросов на помощь приходит психология обучения взрослых, целью которой является изучение особенностей учебной деятельности взрослых.

Центральное место в психологии обучения взрослых занимает взрослый человек как субъект учения. Для изучения особенностей организации учебно-образовательных процессов для взрослых необходимо определить основные задачи психологии обучения взрослых, а именно: дать определение взрослого человека и определить критерии взрослости; выявить психологические особенности взрослого человека; определить возможности обучения в период взрослости; изучить особенности учебной мотивации взрослых; определить особенности образовательных технологий для взрослых.

Прежде чем приступить к раскрытию особенностей психологии обучения взрослых, стоит сказать о существовании андрагогики – науки, занимающейся изучением обучения взрослых. Данная наука раскрывает особенности развития образования взрослых, помогает организовать учебно-образовательный процесс, способствующий развитию личности в про-

фессиональной деятельности. Чаще всего, трактуя понятие «андрагогики», приводят определение М. Ноулза, который считал, что это «искусство и наука помощи взрослым учиться» [5, с. 6]. Изучая андрагогическую модель обучения, М. Ноулз подчеркивает необходимость рассмотрения понятия «взрослый». В данном случае он ссылается на четыре определения: биологическое, юридическое, социальное и психологическое. Автор считает, что самым важным является психологическое определение. Ответственность, самостоятельность появляются тогда, когда человек взрослеет биологически, начинает исполнять взрослые роли и принимает за свои решения ответственность.

С возрастанием роли психологического фактора в современном мире все больше возрастают требования к психологическим особенностям развития взрослого человека, к его мобильности, активности и способности непрерывно обучаться.

Возникает вопрос: возможно ли обучение в период взрослости?

Исследование, организованное и проведенное по руководством Б.Г. Ананьева, было посвящено изучению развития взрослых в возрасте от 18 до 40 лет. В результате исследований проанализирован потенциал обучаемости взрослых, были выявлены внутренние закономерности развития. Прежде всего, было определено, что на разных жизненных периодах у человека наблюдается неравномерное развитие психических функций (так называемая «гетерохронность» развития). Так, на одном этапе быстрее развивается память (18–21 год), на другом – мышление (22–25 года). Были получены данные, позволяющие утверждать,

что психические функции с возрастом делаются все более взаимосвязанными и интегрируются в некое целое, что помогает человеку компенсировать отставание в развитии какой-либо функции (например, мышления) за счет развития другой (например, памяти) [1, с. 48].

Проведя теоретический анализ исследований, посвященных изучению психологии обучения взрослых, можно сформулировать общий и важный вывод о том, что *взрослый человек способен мыслить, творить и учиться*.

Опыт организации учебно-образовательного процесса в ИПК ДСЗН позволяет выделить ряд особенностей психологии обучения взрослых людей: потребность в самостоятельности, серьезное и осознанное отношение к собственному обучению, практическая составляющая в обучении, т. е. стремление к применению полученных знаний, умений и навыков, наличие жизненного и профессионального опыта, особенности учебной мотивации (получение конкретных знаний и область их применения, экономическая составляющая в форме карьерного роста, повышения квалификационной категории и т. д.), основной вид деятельности взрослого человека трудовая, влияние на обучение профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов и др.

Взрослые люди понимают необходимость обучения, особенно в современных условиях бурного роста инноваций, и видят возможности применить его результаты на практике. Поэтому основным подходом в организации учебно-образовательного процесса для взрослых должен быть практикоориентированный.

Необходимо также учитывать и андрагические принципы обучения – наиболее общие правила организации процесса обучения взрослых людей, доказавшие свою эффективность в организации и осуществлении учебно-образовательного процесса в ИПК ДСЗН. К ним относятся:

1. Преобладание самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации является одним из главных видов обучения взрослых.

2. Принцип совместной деятельности. Он подразумевает совместную деятельность слушателя и преподавателя.

3. Принцип опоры на опыт слушателя. Жизненный, социальный и профессиональный опыт слушателя используется как источник обучения и самого слушателя, и его коллег по учебной группе.

4. Принцип индивидуализации. Каждый слушатель вместе с преподавателем, а иногда и с другими слушателями, создает индивидуальную программу обучения, направленную на конкретные образовательные потребности, цели обучения, которая учитывает имеющийся опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности слушателя.

5. Системность обучения. Здесь предусматривается соблюдение соответствия целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценки результатов учебно-образовательного процесса.

6. Контекстность обучения. Подразумевается, что, с одной стороны, обучение преследует конкретные цели, ориентировано на выполнение обучае-

мым социальных ролей или совершенствование личности и в то же время строится с учетом профессиональной и социальной деятельности слушателя и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. Принцип актуализации результатов обучения, который предполагает оперативное применение в практической деятельности приобретенных слушателем знаний, умений и навыков.

8. Принцип элективности обучения. Это предоставление слушателю определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, средств, сроков, места и времени обучения, оценивания результатов обучения.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Данный принцип подразумевает оценивание результатов обучения путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых сложно достичь поставленной цели обучения; учебно-образовательный процесс строится с целью формирования у слушателей новых образовательных потребностей, конкретизация которых происходит после достижения определенной степени обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Это осознание, осмысление слушателем и преподавателем всех параметров учебно-образовательного процесса.

Отдельной строкой хотелось бы отметить наличие жизненного и профессионального опыта взрослых. Опыт профессиональной деятельности каждого слушателя также накладывает свой отпечаток на специфику обучения. Долгое время в педагогике

преобладало мнение о положительном воздействии опыта взрослого на его обучаемость. Но это не всегда так. Психологи правомерно утверждают, что определенный порядок следования одних раздражителей за другими, формирует у человека определенный динамичный стереотип, т. е. целостное поведение по отношению к системе сигналов внешней среды. При вступлении в период обучения, т. е. при новых раздражителях, имеющийся стереотип вступает в противоречие, тормозит действия новых раздражителей. Предшествующий опыт и связанный с ним динамичный стереотип поведения могут выступать и препятствием для вхождения взрослого в новую фазу жизнедеятельности. Но данное препятствие не является непреодолимым, оно лишь затрудняет, усложняет вступление взрослого в обучение [3, с. 31].

Стереотипизация процессов, столь нужных при ориентировке в новых условиях, при решении новых задач, затрудняет и одновременно мешает взрослым обучающимся (в ИПК ДСЗН это слушатели) своевременно и самостоятельно отказаться от старых способов действия, которые оказались недейственными в новой ситуации, и перейти к активному поиску новых.

Психологи считают, что существует определенная тенденция к усилению с возрастом инертности сложившихся ранее стереотипов деятельности. Чем старше человек, тем большее количество приемов стереотипизируется и тем труднее они поддаются изменению, когда это необходимо. Мыслительная гибкость зависит и от уровня образования: у слушателей с более низким уровнем образования старые стереотипы оказываются более инерт-

ными, трудно поддающимися перестройке, сравнительно со структурами, которые имеются у людей того же возраста, но более высокого уровня образования [2, с. 12].

В данном случае на помощь приходит обучение и умственное развитие человека, которое помогают компенсировать процесс стереотипизации, повышая гибкость мыслительных действий.

По результатам опросов, проведенных среди слушателей ИПК ДСЗН, о влиянии их собственного опыта профессиональной деятельности на обучение 84,6% респондентов ответили положительно, 11,2% – затруднились ответить и только 4,2% отметили отрицательное влияние опыта трудовой деятельности на восприятие нового учебного материала. Таким образом, большинство слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации утверждают, что профессиональный опыт помогает в обучении.

Вопрос о положительном и отрицательном влиянии опыта трудовой деятельности на сегодняшний день остается открытым. Так, ряд известных исследователей в области обучения взрослых (А.В. Даринский, Ю.Н. Кулюткин) считают, что взаимосвязь теоретических знаний, усваиваемых взрослыми, с их профессиональным и жизненным опытом помогает повышению качества усвоения теории, так как она опирается на уже выработанные практические понятия и представления. С одной стороны, это действительно так, и преподавателю в какой-то степени легче объяснить теоретический материал слушателям, имеющим опыт практической деятельности, нежели, например, такой же материал

молодым студентам очного отделения ВУЗа. Но, с другой стороны, возникают случаи, когда слушатели ИПК ДСЗН не соглашаются с материалом преподавателя и начинают отстаивать свою точку зрения, ссылаясь на имеющийся опыт. Поэтому, прежде чем начинать обучение взрослых, необходимо определенным образом настраивать слушателей на важность смены стереотипов, и приходится не столько обучать, сколько переучивать в плане преодоления сопротивления ранее сформировавшихся стереотипов. В данном случае должна быть изменена система мотивации отношения взрослых к своему собственному труду. Очень важно на протяжении учебно-образовательного процесса показывать неизбежную ограниченность личного опыта, недостаточность его для правильного формирования системы знаний и умений. Важно доказать, что профессиональный опыт, несмотря на определенный положительный момент, часто является результатом чисто эмпирических обобщений и имеет ограниченный характер, поскольку привязан к конкретным практическим ситуациям. В рамках этих ситуаций он оказывается вполне действенным и эффективным. Однако в новых ситуациях этот опыт часто становится ошибочным или просто неприменимым. Слушателю курсов переподготовки или повышения квалификации должно быть понятно, что он знает и чего не знает, чтобы не создавалось должной уверенности в том, что он «все это» уже знает, только на основании того, что осведомлен о самих фактах.

В период обучения важна смена мотивации отношения взрослых к своему опыту профессиональной дея-

тельности, так как изменение системы мотивации отношения к собственному опыту способствует повышению продуктивности учебно-образовательного процесса. Практический опыт взрослых может служить как осознанному выбору учебного материала, так и выступать стихийно в качестве критерия ценности при выборе ими учебного материала, поэтому отношение к обучению определяет процесс его усвоения. Взрослые слушатели избирательно активны только при изучении того материала, который им кажется значимым и нужным. Учитывая данную специфику взрослой аудитории, система переподготовки и повышения квалификации должна быть направлена в сторону переосмысления и переоценки собственного профессионального опыта с точки зрения его адекватного соответствия требованиям руководителя или специалиста социозащитного учреждения современным условиям, способного модифицировать свою практическую деятельность в направлении максимальной адекватности ее социальному заказу [2, с. 41].

Реально оценивая свои возможности, взрослый человек, являясь слушателем курсов переподготовки или повышения квалификации, становится способным найти наиболее оптимальные для себя пути и условия деятельности, определять те из ее областей, в которых он может наиболее полно раскрывать свои силы. В основе сознательного и целенаправленного управления человеком своей собственной деятельностью, в том числе и учебной, лежит самооценка. Адекватная самооценка – это выражение самосознания и свидетельства о достаточно высоком

уровне развития личности. Осознание человеком своих достоинств и недостатков, своих возможностей, своей собственной индивидуальности лежит в основе сознательного и целенаправленного управления своей собственной деятельностью, в том числе и учебной.

При проведении исследования особенностей учебной мотивации слушателей ИПК ДСЗН почти треть (31,9%) респондентов ответили, что одним из мотивов, побудивших их на обучение в системе переподготовки и повышения квалификации, является повышение самооценки в области профессиональной деятельности. Таким образом, слушатели рассматривают обучение в ИПК ДСЗН как возможность повысить самооценку своего профессионализма.

Помимо самооценки необходимо рассмотреть и другие мотивы, побудившие к обучению взрослых. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из представленных результатов, более половины слушателей ИПК ДСЗН отметили мотивы приобретения теоретических знаний, совершенствования навыков профессиональной деятельности, интерес к получению знаний. Слушатели осознанно проходят обучения с целью углубить знания в области профессиональной деятельности. Взрослые понимают необходимость обучения в современных условиях перемен и бурных инноваций, поэтому и данный мотив отметили 54,47% слушателей.

Мотивы, имеющие экономический подтекст, такие как возможность повышения разряда оплаты труда или заработной платы, стабильность сохранения рабочего места в условиях

Таблица 1

**Мотивы учебно-образовательной деятельности слушателей ИПК ДСЗН
г. Москвы**

№	Мотивы обучения слушателей ИПК ДСЗН г. Москвы	% от общего числа мотивов
1	Приобретение или пополнение теоретических знаний по направлению курса	64,50%
2	Совершенствование навыков профессиональной деятельности	57,76%
3	Понимание необходимости обучения для профессиональной деятельности	54,47%
4	Интерес к получению знаний, любознательность	53,03%
5	Возможность личностного развития	52,45%
6	Стабильность сохранения рабочего места в условиях реорганизации и оптимизации системы	50,43%
7	Изучение опыта работы коллег из других учреждений системы социальной защиты населения	49,14%
8	Возможность повышения разряда оплаты труда или заработной платы	47,84%
9	Получение свидетельства об окончании курсов повышения квалификации	44,84%
10	Знакомство с новыми технологиями (психолого-педагогическими, технологиями социального обслуживания населения и др.)	42,31%
11	Возможность знакомства и общения с коллегами из других социозащитных учреждений	41,32%
12	Повышения уровня общей культуры	34,91%
13	Прохождение аттестации	32,33%
14	Повышение самооценки в области профессиональной деятельности	31,90%
15	Возможность в перспективе карьерного роста	28,74%
16	Возможность заняться самообразованием	28,15%
17	Возможность знакомства с профессорско-преподавательским составом ИПК ДСЗН г. Москвы	26,72%
18	Получение удовольствия от интеллектуальной деятельности	21,98%
19	Направление на курсы ПП и ПК руководством учреждения (а это не обсуждается, иначе будут неприятности)	18,53%
20	Потребность в развитии мировоззрения и миропонимания	17,24%
21	Знакомство с зарубежным опытом социальной работы	16,38%
22	Развитие исследовательских знаний и навыков	13,79%
23	Возможность заявить о себе (презентовать среди слушателей)	9,90%

реорганизации и оптимизации системы, также присутствуют у взрослых обучающихся. И это тоже особенность психологии обучения взрослых, так как взрослый человек сознательно рассматривает учебно-образовательный процесс как возможность применения результатов обучения с экономической выгодой.

Интерес представляет мотив «возможность личностного развития». 52,45% слушателей отметили данный мотив, рассматривая обучение как возможность собственного личностного развития.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что вопрос психологии обучения взрослых остается

актуальным на сегодняшний день. Особенности современного взрослого человека, развитие его психических функций, учебно-познавательной мотивации лежат в основе обучения взрослых.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика их обучаемости // Советская педагогика. – 1969. – № 10. – С. 41–44.
2. Козихина М.Н. Дидактические условия реализации концентрированного обучения в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2001. – 162 с.
3. Лебедева Н.В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации : монография [текст]. – М., 2013. – 166 с.
4. Пфайфер М.Р. О необходимости непрерывного обучения персонала // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск, 2010. – С. 32–33.
5. Knowles M. Adult Learner. – New York, 1990. – 382 с.

УДК 159.9

Морозова Т.Ю.*Московский городской педагогический университет***ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ
В ПЕРИОД КРИЗИСА 17 ЛЕТ**

Аннотация. В статье анализируются особенности отношения молодых людей к смыслу жизни как важнейшему жизненному ориентиру, регулирующему сложные и многогранные процессы самоопределения в период юности. Смыслоразностные ориентации юношей и девушек рассматриваются в динамике кризиса 17 лет, что позволило выявить их качественные преобразования на предкритической, критической и посткритической фазах кризиса. Результаты исследования позволяют охарактеризовать значимость проблемы смысла жизни в этот предельно ответственный период, выявить наличие референтного круга лиц по данному вопросу и определить основные области жизнедеятельности, в которых осуществляются процессы самоопределения и самореализация юношей.

Ключевые слова: смысл жизни, самоопределение, кризис, смысло-жизненные ориентации.

T. Morozova*Moscow City Teacher Training University***TRANSFORMATION OF IDEAS ABOUT THE MEANING
OF LIFE IN THE CRISIS PERIOD OF 17 YEARS**

Abstract. The article examines the features of young people's attitudes to the meaning of life as a vital landmark regulating complex and multifaceted processes of self-determination in the period of adolescence. Life orientations of young men and women are treated in the dynamics of the crisis of 17 years, which allow to identify their qualitative transformations at pre-critical, critical and post-critical phases of the crisis. The research results allow to describe the importance of the problem of the meaning life in this period of great responsibility, and to detect the presence of a reference group of persons on this issue. Besides, it enables to identify the key areas of life within which the processes of young men's self-determination and self-realization are accomplished.

Key words: meaning of life, self-determination, crisis, meaning-life orientation.

Высокая степень сложности, неопределенности и противоречивости современной социокультурной жизни, устойчивые тенденции непрерывного преобразования на всех уровнях общественной жизни диктуют повышенное внимание к процессам психического развития детей в периоды

© Морозова Т.Ю., 2014.

возрастных кризисов, связанных с системными и качественными преобразованиями в сфере социальных отношений, деятельности и сознания. Принципиально остро, как в научном, так и практическом плане, эти вопросы встают в период юности, когда инициируются процессы личностного, профессионального и жизненного

самоопределения, по сути своей задающие качественные основы будущей жизни юношей и их профессиональной судьбы.

Кризис 17 лет символизирует завершение детства и переход к взрослой самостоятельной жизни и рассматривается психологами как один из самых сложных и ответственных периодов в жизни личности [6; 2; 10]. Здесь происходит качественный сдвиг в социальном развитии юношей, реализуется потребность растущего человека в определении своего места в обществе, в общественном признании, идут существенные личностные перестройки [5; 8; 7]. На этой ступени партнером взрослеющего человека становится человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Этот период связывается со становлением подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни, ответственностью за собственную судьбу [12]. Острые проблемы жизненного самоопределения, связанного с ценностями, планированием будущего, обретения идеала являются центральной проблемой кризиса 17 лет. Существенной характеристикой формирующегося самоопределения являются размышления о смысле жизни, в ходе которых вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется нравственный стержень. В юношеском возрасте активно начинается проблема отношения к обществу в целом, проблема обретения индивидуальных ценностей и поиска смысла жизни [4]. Смысл жизни как духовная проблема приобретает в этом возрасте огромное

значение для становления духовно-нравственного облика личности молодых людей.

Отказ от детской мечты о личном бессмертии и принятие неизбежности смерти заставляет, по мнению И.С. Кона, всерьез задуматься о смысле жизни, о том, как лучше прожить отпущенный ему огромный срок. «Своеобразный фокус мировоззренческих поисков юности – проблема смысла жизни. Юноша ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл будущего существования, и перспективы развития всего человечества. <...> задавая вопрос о смысле жизни, юноша думает одновременно о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни» [9]. Это связано с формированием у них, с одной стороны, обобщенного представления о мире в целом, а с другой – обобщенного представления о себе самом, что приводит к возникновению потребности свести это в единую смысловую систему и тем самым найти смысл своего существования [5]. Для человека как личности смысл жизни – это особая осмысленная реальность, в которую каждый вкладывает свой сугубо индивидуальный смысл. Потеря смысла чревата дезинтеграцией личности.

В отечественной психологии проблеме смысла жизни посвящены работы А.А. Бодалева, Б.С. Братуся, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, К.В. Карпинского, Д.А. Леонтьева, А.В. Суворова, В.Э. Чудновского, в которых смысл жизни рассматривается в качестве инстанции, соединяющей множество жизненных ценностей, смыслов и целей и задающей направление деятельности человека.

В зарубежных исследованиях интерес к проблеме смысла жизни звучит в очень разных подходах. Так, например, тему смысла жизни исследовал австрийский психиатр и психолог Виктор Франкл. Он утверждал, что понимания смысла жизни индивидуально, разительно различается не только у разных людей, но и в разные периоды жизни индивида. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни – это врожденная мотивационная тенденция развития личности [13].

Позже понимание смысла жизни в науке начало сдвигаться в сторону большей индивидуализации. Так, Карл Роджерс в книге «Теория личности» говорит о сугубо индивидуальном характере смыслов жизни. «Важная истина относительно личного мира индивида состоит в том, что подлинный и полный смысл его может знать только сам индивид <...>, только он может знать, как он воспринимает то или иное свое переживание. Я никогда не смогу со всей очевидностью и полнотой знать, как вы воспринимаете булавочный укол или свой провал на экзамене. Для каждого человека его переживаний является в самом прямом смысле индивидуальным, личным миром» [11].

А. Адлер связывает смысл жизни с тремя фундаментальными жизненными проблемами, вытекающими из трех объективных аспектов человеческого бытия. Факт жизни человека на земле в конкретных условиях существования порождает проблему труда и профессионального самоопределения; факт жизни человека в обществе порождает проблему межличностных отношений, кооперации и дружбы; факт существования двух полов порождает проблему отношений между ними, любви и бра-

ка. Смысл жизни, по А. Адлеру, определяется этими тремя связями, заключен в них, и правильное решение трех жизненных проблем помогает нам найти его [1].

Обобщение и зрелое оформление смысложизненных оснований личности происходит в период кризиса 17 лет, завершающего школьное детство. Этот процесс динамичен и отражает преобразования содержательных основ представлений молодых людей в структуре кризиса, которая, согласно Л.С. Выготскому, имеет три фазы: предкритическую, критическую и посткритическую [6]. В ряде исследований подчеркивается, что каждая фаза кризиса функционально ответственна за определенное содержание процессов психического развития. Так, в исследовании Л.И. Бершедовой показано, что в предкритической фазе накопленный в результате присвоения ведущей деятельности опыт ее отношений перерастает наличную ситуацию развития, открывая с достаточной полнотой сферу новых для него отношений, характерных для последующего возрастного этапа. В критической фазе презентуются процессы рефлексивного уровня. Сложное переживание себя в пересечении настоящего и будущего, реального и идеального детерминирует интенциональное «проектирование» себя и преобразование отношения к себе. Несовпадение человека с самим собой в этот период, опережение субъектом себя приводит к переживанию своего подлинного «Я». Достижение посткритической фазы развития сопряжено со своего рода скачком, в результате которого новая деятельность обретает личностный смысл – «значение для меня» [3].

Наше исследование заключалось в том, чтобы посмотреть, какие качественные характеристики и динамические преобразования, свойственные представлениям о смысле жизни, проявляются на каждой фазе кризиса 17 лет.

Для изучения представлений о смысле жизни мы использовали методику «Размышление о смысле жизни» Н. Niemi, направленную на выявление актуальности о смысле жизни и на определение референтного круга лиц по этому вопросу. Вторая методика (разработана М.Р. Гинзбургом на основе методики Н. Niemi), выявляет основные области жизнедеятельности, в которых осуществляется самореализация юношей [7]. В ней испытуемым предлагается ответить на вопрос «Что помогает Вам отыскать смысл в жизни?». И в качестве ответа дается 15 основных областей жизнедеятельности юноши, где он должен определить степень влияния этих областей на поиск смысла в жизни. Представленные области жизнедеятельности отражают внутренние и внешние факторы поведения молодых людей. К внутренним факторам относятся: труд, общественная работа, хобби, занятия спортом, занятия творчеством, учеба. К внешним факторам: общение с друзьями, с родителями, с учителями, со старшими знакомыми, с любимым человеком; книги, кинофильмы, спектакли, театры, концерты, газеты, радио- и телепередачи, дискотеки, танцы. Оценка в двух методиках осуществляется по пятибалльной шкале.

В исследовании принимали участие юноши и девушки 16, 17 и 18 лет, что соответствует предкризисной, критической и посткризисной фазам.

Результаты проведенного исследования позволили выявить значимость вопроса о смысле жизни для юношей в каждой фазе проживаемого кризиса, определить людей, входящих в референтный круг по данному вопросу, и обозначить основные области жизнедеятельности, в которых осуществляется самореализация молодых людей.

Как свидетельствуют наши данные, в предкризисной фазе (16 лет) значимость проблемы смысла жизни довольно высока для большинства юношей и девушек (78% от выборки). При этом проблема поиска смысла жизни в этой фазе переживается молодыми людьми не в одиночестве, а в процессе очень активного многостороннего обсуждения в среде сверстников. В референтном кругу доверительного общения находятся друзья, братья, сестры и любимые люди. Проблема смысла жизни, актуализуясь в системе сознания молодого человека, обсуждается среди равных. Значимым взрослым, родителям и учителям, на этой фазе доверие оказывается в значительно меньшей степени по вопросам данной проблемы.

Процесс поиска смысла жизни осуществляется и приобретает актуальную форму в определенных сферах жизнедеятельности молодых людей.

Смыслообразование как активный процесс наиболее ярко выражен в рамках тех видов деятельности, которые выходят за пределы ведущих (основных) видов. В первую очередь заметное влияние на преобразование представлений начинают оказывать деятельности, направленные на понимание своих способностей, возможностей к творчеству в любых его проявлениях.

Таким образом, в предкризисной фазе намечаются общие тенденции ин-

тенсификации процесса поиска смысла жизни. Это связано с тем, что идет процесс расширения сфер жизнедеятельности, в рамках которых можно расширять этот процесс, выявляется референтный круг. Эта проблема сначала прорабатывается со сверстниками, которые активно включаются в процесс обсуждения. Большинство детей пока не имеют четких ориентиров, идет процесс опробования, примерения новых возможностей.

В период проживания *критической фазы* (17 лет), когда юноши и девушки переживают себя в новом пространстве, вопрос о смысле жизни становится менее актуальным, чем в предыдущей фазе (60% от выборки). Когда сформировано некоторое представление о себе, начинается процесс рефлексии всего того, что было получено в рамках ранних моментов опробования, снижается значимость диалога со сверстниками, при этом расширяются сферы жизнедеятельности. В этих размышлениях начинает присутствовать потребность и желание работать на благо общества. Увеличивается значимость общественной работы. Главное в этой фазе – уход в себя с целью выхода на понимание смысла в его глобально социальном контексте.

В категории значимых людей, с которыми молодые люди обсуждают данные вопросы, явных предпочтений не выявилось. В данный период они проживают процессы в большей степени в себе и не столь сильно нуждаются в диалоге с окружающими людьми.

В *посткритической фазе* (18 лет) вопрос о смысле жизни занимает доминантное положение в системе жизнедеятельности молодых людей (88% от выборки).

В данный период происходит расширение референтного круга, доверительность в обсуждении этой проблемы возникает не только в кругу сверстников, а также в кругу своих близких взрослых (родителей и учителей).

Среди факторов основных областей жизнедеятельности в посткритической фазе значимым занятием остаются хобби и творчество. Учеба и труд как основные виды деятельности остаются на второстепенных ролях, нет выраженной потребности заниматься общественной работой.

Интенсивный мировоззренческий поиск на данной фазе приводит к обращению к художественной литературе, философским работам.

Хочется отметить, что такие традиционно молодежные сферы, как концерты, к/ф, СМИ, дискотеки, оказались не включенными в интенсивный процесс поиска смысла жизни ни на одной фазе кризиса.

В целом полученные данные позволили проанализировать уровень актуальности вопроса о смысле жизни для молодых людей в возрасте 16–18 лет, проживающих очередной нормативный кризис, выявить значимых людей и основные области жизнедеятельности, влияющие на поиск смысла жизни в каждой фазе проживаемого кризиса: предкритической, критической и посткритической.

Проведенное исследование показало, что в период кризиса 17 лет в каждой фазе происходят специфические процессы смыслообразования. Испытуемые из всех возрастных групп задаются вопросами смысла жизни, разница выражена в интенсивности интереса к данной проблеме. Наличие

интереса к смыслу жизни и его активное обсуждение, по мнению М.Р. Гинзбурга, свидетельствует об активно идущем процессе самоопределения; их отсутствие – об его искажении [7]. При этом данные нашего исследования подтверждают общую картину понимания данного вопроса в психологической науке: наиболее сложной проблемной фазой является критическая фаза. Даже с точки зрения смысловых представлений во время этой фазы происходит существенное снижение интереса и стремления разобраться в этом вопросе.

Происходят качественные преобразования в представлении молодых людей о смысле жизни, при этом каждая фаза характеризуется специфическими характеристиками смысловых образований. Общие динамические тенденции этих преобразований выражаются в следующем:

1) значимость проблемы смысла жизни в зрелом виде оформляется на завершающей фазе кризиса 17 лет;

2) расширяются виды жизнедеятельности, в рамках которых проис-

ходит процесс смыслообразования, и выходят за рамки ведущей деятельности;

3) возрастает и содержательно меняется роль значимых взрослых в общем процессе решения молодыми людьми смысловых проблем.

Эти данные позволяют констатировать, что содержательно оформленный смысл жизни молодых людей начинает выполнять ориентировочную функцию и может выступать в качестве жизненного вектора, что предельно важно на пороге взрослой жизни. В поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение и система ценностей, формируется нравственный стержень и юноша начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя. Молодые люди, которые нашли смысл в жизни, более позитивно относятся к своим повседневным обязанностям, более инициативны и лучше справляются с жизненными изменениями, чем те, кто характеризуется отсутствием смысла в жизни.

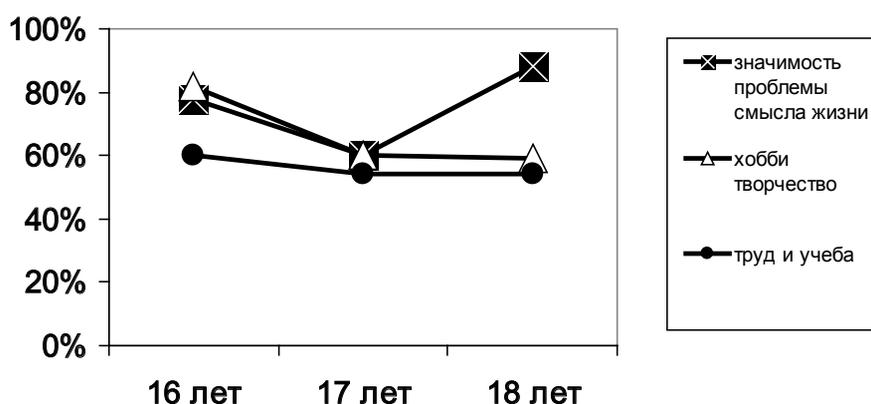


Рис. 1. Значимые сферы деятельности

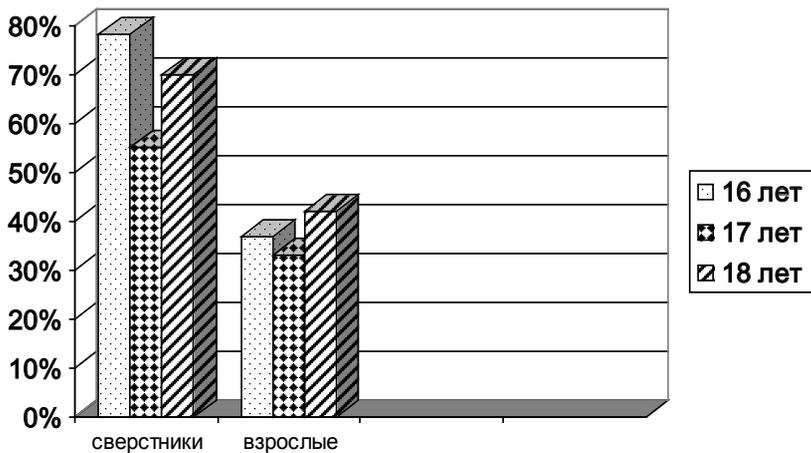


Рис. 2. Референтный круг

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Наука жить. – Киев, 1997. – 288 с.
2. Бершедова Л.И. К вопросу о личностных новообразованиях критических периодов детства // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – Т. 105. – № 1. – С. 133–137.
3. Бершедова Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: дис. ... докт. психол. наук. – М., 1999. – 314 с.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. – Т. 1. – М., 1979. – 304 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т. 4 : Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М., 1984. – 432 с.
7. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–48
8. Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьника. – М., 1975. – 85 с.
9. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 256 с.
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов : Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М., 2000. – 184 с.
11. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. – Киев, 1997. – 320 с.
12. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–50.
13. Frankl V.E. Man's search for meaning; an introduction to logotherapy. – Boston, 1962. – 184 p.

УДК 159.9:37.015.3

Утлик Э.Л.*Московский государственный областной университет***СТРАХ И СМЕЛОСТЬ УЧЕНИЯ**

Аннотация. Учению часто сопутствуют страх и подобные ему переживания. В статье раскрываются связи между различными формами страха и учением, учебные и личностные последствия дидактического страха. Страхи, укоренившиеся в молодых душах за годы систематического обучения, продолжают делать свое разрушительное дело, не позволяя взрослому человеку учиться на рабочем месте, переучиваться, расти духовно и профессионально. Полноценное образование должно формировать умение справляться со страхами. Система образования нуждается в существенных изменениях, которые воспрепятствовали бы искусственному насаждению учебных страхов. Нужна специализированная психотерапевтическая помощь обучающимся, которые самостоятельно не могут совладать со своими страхами.

Ключевые слова: страх, тревога, эмоция, боязнь, оценка, психотерапия, новизна, учение, деятельность, паника, дидактогеня.

E. Utlik*Moscow State Regional University***FEAR AND COURAGE LEARNING**

Abstract. Teaching in the existing conditions is accompanied by fear, anxiety, and other similar emotional experiences. The author reveals the links between different forms of fear and the process of studying, as well as the long term effects of school fear. Fears, rooted in the hearts of the young during the years of systematic studies, continue to fulfill their destructive work, not allowing an adult to learn at the workplace and to be retrained, grow spiritually and professionally. Full-fledged education should include the ability to cope with fears. The system of education needs an overhaul that would prevent artificial implantation of fears into educational process. There is a need in specialized psychotherapeutic assistance to students who cannot cope with their fears alone.

Key words: fear, anxiety, emotion, phobia, assessment, psychotherapy, novelty, learning, activities, panic, didactogenic.

Проблема. Переживания страха, тревоги, беспокойства свойственны для многих учащихся школ и вузов, а также сотрудников самообучающихся организаций. Повседневные наблюдения и исследования показывают: обучающиеся боятся экзаменов и заче-

тов, вопросов преподавателя и самого преподавателя, критики соучеников и коллег, публичной презентации результатов своей работы и многого другого. По этим причинам одни учатся ниже своих возможностей, а другие испытывают чрезмерное напряжение с множественными негативными последствиями.

Психотерапевтам известны серьезные проявления страха и хронические дидактогении [15, с. 27]. Студентка рассказывает: «Если человек хмурит брови или смотрит на меня – очень боюсь, от страха забываю, что надо сказать. Даже если учила и все знаю, я думаю, он сердится. Если смотрит строго и молчит, тоже страшно. А когда задает вопросы – я их совсем не понимаю, боюсь переспросить» [10, с. 220].

Всем этим явлениям серьезное внимание уделяли и уделяют отечественные психологи и педагоги (П.Ф. Каптерев, Б.Г. Ананьев, Ш. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, А.М. Прихожан и др.), стремясь найти возможности очищения системы образования от деструктивного страха [4, с. 128–271]. Эти вопросы неоднократно обсуждались и на страницах журнала «Вестник МГОУ» [6, с. 16–22; 21, с. 124–129].

Исследователи учебной мотивации предупреждают: «Никоим образом нельзя культивировать в обучении страх перед неприятностями, исходящими от учителя – двойкой, вызовом родителей» [14, с. 23]. «Педагоги должны создавать такую обстановку, которая бы исключала у ребят возникновение чувства страха перед неудачным словом или действием» [16, с. 173].

Между тем в современной психологии мало обобщений, которые системно и целенаправленно представляли бы место страха в структуре учебного процесса. Включение этой темы в общую проблематику школьной тревожности [15, с. 27] только маскирует проблему. Нужна более специальная теоретическая основа для безопасной организации различных ступеней и форм обучения, а также психотерапевтической и консультативной работы со студентами.

Задача, таким образом, состоит в том, чтобы прояснить психологическую природу учебного страха, механизм влияния на учение, а также его преобразованные формы, которые остаются нередко на всю жизнь, препятствуя формированию современного жизненного стиля, с его атрибутом непрерывного учения.

Гипотеза данной работы состоит в следующем: учебный страх – явление экзистенциальное, обусловленное новизной, – не только не минимизируется организацией учебного процесса, но усиливается. Неявно он рассматривается как движущая сила учебной активности, что является социально-педагогической ошибкой.

Специфическим источником страха служит неизвестность: будущее, инновации, перемены и последствия своих собственных решений. «Будущее всегда неизвестно; мы не знаем, с чем мы там встретимся, поэтому в отношении к будущему всегда можно обнаружить компонент тревоги. Неопределенное беспокойство является, следовательно, страхом перед неизвестным. Этот страх напоминает: для того, чтобы жить, мы должны стремиться к неизвестному будущему, превратить его в известное прошлое. Преобразование неизвестного в известное, будущего в прошлое требует мужества» [26, с. 16].

Учебный страх имеет два основных источника. Во-первых, это экзистенциальная боязнь приобщения к новизне, к неизвестному, а во-вторых, следствие неадекватного стимулирования учебной активности. Значимой причиной боязни учения является также неумение учиться [23, с. 370]. Разумеется, во всех случаях сказывается большой

или меньший уровень личностной тревожности человека.

Учение – это встреча с неизвестностью, новизной, внутренними и внешними переменами. В одном случае новизна вызывает желание активного исследования, в другом – стресс, избегание, панику, дезорганизацию целесообразного поведения. «99 процентов людей воспринимают перемены как проклятие, и только на крайне малое число уверенных в себе или авантюристических личностей они действуют как шампанское» [1, с. 35]. По мнению К. Роджерса: «Люди боятся творчества, потому что оно может вызвать изменение. Изменение – единственное, с чем мы должны научиться справляться, потому, что оно подрывает ощущение безопасности. Я хочу помочь моим учащимся найти ощущение безопасности в них самих, чтобы неизбежное изменение не травмировало их» [20, с. 81].

Различают несколько разновидностей учебного страха:

– экзистенциальный страх перед неизвестным;

– выученный страх как следствие негативного опыта последствий ошибок и неудач в учебе: «ребенок учится страху ошибиться» [17, с. 302];

– боязнь обнаружить свою некомпетентность, порождающая пассивность, нелюбознательность, отсутствие вопросов;

– робость перед проверкой знаний и умений, заставляющая откладывать представление домашних заданий, сдачу зачетов и экзаменов;

– опасение проявить учебную инициативу: спросить, высказать свое мнение – как бы не посмеялись над «неправильным» вопросом или ответом;

– страх утраты мысли во время общения;

– страх поражения в конкурентной борьбе;

– разнообразные «внеучебные» беспокойства, перенесенные в учебную ситуацию, в том числе боязнь самовыражения, несоответствия ожиданиям окружающих и др.

Множество тревог является негативным последствием принудительных методов стимулирования учебной деятельности, явных или скрытых угроз и наказаний. Исторически учение опирается на мотив страха. В прошлом учение не представлялось без физического наказания. Не случайно слово «дисциплина» имеет в ряде языков еще одно значение – ‘кнут’. «Великая дидактика» Я.А. Коменского – вершина педагогического гуманизма своего времени – не исключает пользу страха в школе. Я.А. Коменский предписывает: «...тот, кто решил заняться воспитанием в юношестве добродетелей, с одной стороны, конечно, должен будет строгостью склонить юношество к страху и смиренному повиновению, а с другой стороны, ласкою поднять до любви и радостной бодрости» [12, с. 438]. Вообще же во времена Я.А. Коменского «обучение сопровождалось такою суровостью, что школы считались пугалами для мальчиков и местами пыток для дарований» [11, с. 275].

Вся последующая, т. е. традиционная, педагогика рассматривала страх в числе важных мотивов учения. Самым мягким считался «страх Божий». При этом почти не обращалось внимания на негативные последствия страха, как для учения, так и для учащегося.

Школы современной континентальной Европы характеризуют «как

суровые заведения, где с первых дней дети находятся в состоянии тревоги, а при угрозе провала даже заболевают от страха» [8, с. 15]. То же присуще и многим школам США. К. Роджерс так охарактеризовал идеологию официальной школы: «Подданными (учащимися) лучше всего управлять, если держать их в состоянии периодического или постоянного страха. В настоящее время в школах не так уж часто применяются физические наказания, однако критические замечания и высмеивание в присутствии других и постоянный страх неуспеха оказываются даже более действенными. Мой опыт показывает, что это состояние страха все более и более усиливается по мере того, как учащийся поднимается по образовательной лестнице, поскольку у него становится все больше того, что можно потерять» [20, с. 297–298].

Таким образом, страх внедрен в учение искусственно; он наследие тех времен, когда учебный процесс создавался без опоры на теоретическую психологию. Сегодня страх в аудитории – это следствие неадекватной методологии, педагогики и структуры учебного процесса, его чрезмерной бюрократизации. В основе этой линии на устрашение – неумение управлять мотивацией учения, неумение учить учиться, неумение общаться и сотрудничать с учащимися.

Если учесть значимые источники страха в учебном процессе, т. е., с одной стороны, экзистенциальный фактор, выраженный, в частности, в личностной тревожности, а с другой – фактор ситуации, который можно оценить степенью опасности образовательной среды вуза, то можно составить следующую таблицу.

Боязнь учения выходит далеко за рамки образовательной сферы. Один из теоретиков и практиков в области организационного развития П. Сенге утверждает: «Потаенный страх перед собственной беспомощностью никуда не исчезает. Большинству знакомы закрытость и страхи, отравляющие атмосферу многих организаций». Это значит, что страх является едва ли не основным психологическим препятствием для создания современных самообучающихся организаций. Обучение (переучивание) взрослого человека – это временное снижение его эффективности, демонстрация и признание собственной слабости, своего рода возвращение в детство, ученичество. Это пугает. «С особым трудом дается то обучение, которое ведет к изменению интеллектуальных моделей, поскольку человек теряет ориентацию. Когда под вопрос ставятся излюбленные представления о мире, возникает страх» [22, с. 168].

Таблица 1

Интенсивность переживания страха в зависимости от личностной тревожности и опасности образовательной среды

Личностная тревожность	Опасность образовательной среды	
	<i>Низкая</i>	<i>Высокая</i>
<i>Высокая</i>	Умеренный страх	Невыносимый страх
<i>Низкая</i>	Отсутствие страха	Умеренный страх

Организационной психологии известно, что индивидуальный страх учения поддерживается групповыми, социально-психологическими механизмами, которые К. Арджирис назвал «защитной рутинной». Это привычный способ взаимодействия, ограждающий от всяких неприятностей, но исключающий возможность обучаться. «Все параметры защитных механизмов оберегаются как внешней, так и внутренней культурой организаций, а индивидуумы испытывают страх и безнадежность при возможности изменения этих параметров. Это что-то вроде скорлупы, скрывающей наши самые глубинные предположения и гипотезы о мире, которая защищает нас от боли, а заодно мешает нам разобраться в причинах, вызывающих боль. Источником защитной рутины является не столько вера в собственные представления и не стремление сохранить социальные связи и отношения, сколько страх обнажить идеи, на которых покоятся наши взгляды. Эта форма защиты оберегает нас от понимания того, насколько обоснованно наше мышление. Для большинства из нас в предложении раскрыть свою логику таится опасность того, что другие обнаружат ошибки в нашем мышлении. Такого рода опасения возникают в очень раннем возрасте, а потом укрепляются опытом учебы в школе и схожим опытом на работе [5, с. 518].

Существуют защитные трансформации чувства страха, не замечаемые ни преподавателем, ни обучающимся. Назовем некоторые из них.

1) Если человеку страшно учиться, то нужен предлог, чтобы не учиться. Например, он убеждает себя в собственной неспособности. Как показы-

вают исследования, «эффективность» подобного самоуверения очень высока.

2) Защитная переработка страха принимает негативную мотивационную форму: «это мне не нужно». Происходит обесценивание той или иной дисциплины, отдельного задания или формы учебного процесса. Студент заявляет: «этот предмет ничего не дает», «лекция ничему не учит» и т. д.

3) Агрессивная защита: «Я начинаю вести себя развязно и равнодушно, чтобы спасти лицо». Учащийся может стать агрессивным» [19, с. 8].

4) Можно относительно безопасно для себя и убедительно для других демонстрировать собственную компетентность, что якобы делает учение излишним. Студент не готовится к семинарам, не пользуется пособиями, чтобы доказать себе и другим, что он «выше этих детских занятий». Особенно часто данная защита характеризует поведение сотрудников организаций, которым предлагают новейшие программы профессионального развития.

5) Защитная трансформация страха проявляется в бессознательном перепределении учебных задач, упрощая их так, чтобы можно было решить без особого напряжения [9, с. 12].

6) «Бегство» от страха в болезнь, или его замена физиологическими симптомами: «нашего восьмилетнего сына регулярно тошнит в школе».

7) Превращение учебной деятельности в клоунаду, спасение от страха в дурачестве, попытках смешить педагога и одноклассников.

Так страх незаметно, подобно вирусу, искажает не только учебную мотивацию, но и жизненную ориентацию личности. При всех обстоятельствах

«невывявленные учебные опасения серьезно мешают учебному процессу» [3, с. 3].

Несколько путей ведут к более или менее приемлемому решению проблемы страха в учении.

Во-первых, это создание таких организационных и социально-психологических условий, которые исключают внешние, искусственные угрозы. Современные психологи, реформаторы бизнеса и систем образования, хотят минимизировать страх перед учением. Э. Деминг утверждал, что возможна «образовательная система, в которой дети с первых лет жизни учатся с удовольствием, без страха». По его мнению, основная причина страха учащихся, независимо от их возраста, в оценках: «Никто – ни ребенок, ни взрослый – не получит удовольствия от обучения, если ему постоянно приходится беспокоиться об оценках и наградах за успеваемость. Никто не может наслаждаться работой, если его сравнивают с другими» [7, с. 62].

Нужен пересмотр балльно-оценочной практики, вплоть до ее отмены в том виде, как она существует. Несмотря на то, что гуманистически настроенные педагоги фактически игнорируют эту практику, ее негативные последствия все еще разрастаются. С оценками связаны: применение власти, конкуренция, отсутствие сотрудничества как между педагогами и обучающимися, так и между самими обучающимися. Конкуренция, если она выходит за пределы экономической области, влечет за собой много вредных последствий. Как утверждала К. Хорни, конкуренция является причиной невротизации общества, семьи и человеческой личности [24, с. 27]. На сходных позициях стоят

многие отечественные психологи и педагоги [18, с. 74].

Нужны, очевидно, такие условия, при которых педагоги не станут утверждать свой авторитет, добиваясь подчинения любой ценой. Безопасная обстановка предполагает, что между участниками образовательного процесса существуют уравновешенные, партнерские отношения. «Взаимоотношения – это самое важное. Сократа посетило великое озарение, когда он сказал: “Кого же я могу учить, кроме своих друзей?”» [13, с. 251].

Педагогу не стоит играть роль всезнающего, потому что в этом случае он подавляет студентов своей ригористичностью и шаблонностью, не позволяя обучающимся идти к истине своим путем, развивая свое мышление и воображение. От преподавателя сейчас больше чем когда-либо ожидается «ясно выраженное, прочувствованное, эмпатическое понимание. Его появление дает невероятно раскрепощающий эффект». Когда имеет место сензитивная эмпатия, реакция ученика соответствует примерно такой формуле: «Наконец кто-то понимает, каково это – быть мною, не желая меня анализировать и оценивать. Теперь я могу раскрыться, развиваться и учиться» [20, с. 231].

Во-вторых, освоение методов учения не только в начальной школе, но и в средней и даже высшей. Как правило, ученики целенаправленно не овладевают умением учиться. Начальная стадия образования, когда особое внимание должно быть уделено умению и мотивации учиться, проходит под руководством менее подготовленных педагогов. Кроме того, умение учиться оценивается только косвенно, по общим результатам освоения заданного

материала. И здесь многое относится к мнимой неспособности ребенка. Учитель считает, что плохо учится тот, кто неспособен или ленив, а не тот, кто по каким-то причинам не смог овладеть методами учения.

Неумение учиться встречается все чаще. Студенты вузов учатся неумело. Не умеет учиться менеджерский персонал современных организаций. Даже учителя – обучающие, – и те не блещут искусством самостоятельного учения. За этим неумением часто скрывается все тот же страх в его непосредственных и преобразованных видах. В то же время неумение учиться порождает и усиливает учебные страхи. В связи с этим необходимо всерьез заняться и теоретическими, и методическими вопросами обучения учению и непрерывного развития умения учиться.

В-третьих, необходима психологическая подготовка обучающихся, оснащение их навыками совладания со стрессом вообще и специфическими стрессами, например, экзаменационными. Никакая система образования не может избавить от страхов. Нужно учиться справляться с ними, и не позволять им отравлять свою жизнь. Умение подчинять страх своей воле является важнейшим показателем готовности к суровой жизни, которая существует за оградой образовательных учреждений. Некогда П.Ф. Каптерев [11, с. 147–162] ставил вопрос о «нравственном закаливании» обучающихся. Сейчас популярна тема «психологической подготовки» [25, с. 6]. Но кто этим занимается?! Одна из задач психологической подготовки могла бы сводиться к тому, чтобы пик тревожности, волнения, стресса сместить на время, предшествующее экзамену или

иному серьезному испытанию на 1–2 дня.

В-четвертых, внедрение специальной психотерапии во всех учебных заведениях, оказание помощи тем учащимся, которые самостоятельно не могут справиться со своими учебными страхами. Психотерапевты научились оказывать существенную помощь тем, кто в этом нуждается. Например, такой метод, как систематическое уменьшение тревожности, оказался эффективным для преодоления боязни экзаменов. Вот как это представлено в [2, с. 130].

Выстраивается иерархическая шкала учебных страхов: «Подумайте о самом большом страхе, который вы переживали и дайте ему 100 баллов. Состояние абсолютного покоя – 0 баллов. Теперь у вас есть ориентиры, верхняя и нижняя границы. Где на этой шкале вы находитесь в данный момент?» Затем студенту предлагают закрыть глаза и представить себе сцены, которые по шкале близки к нулевому уровню. Это может быть воспоминание об окончании школы или сцена пикника. Терапевт предлагает зафиксировать это чувство релаксации и постепенно двигаться вверх по иерархии, визуализируя каждую сцену. Если чувствуется напряженность, то студент должен отметить это. Если, например, напряженность ощущается в эпизоде за два дня до экзамена, то терапевт и студент вместе работают над тем, чтобы расслабить ту группу мышц, которая больше напряжена. Постепенно студент учится визуализировать свои страхи, оставаясь полностью расслабленным. Когда он оказывается в ситуации, вызывающей стресс, то может расслабляться, снижая тем самым чувство тревоги.

Таким образом, учение тесно связано со страхом и ему подобными переживаниями. Одни из этих связей естественны и необходимы, другие – искусственны и вредны для учащихся и образовательной системы. Страхи, укоренившиеся в молодых душах за годы школьного и вузовского обучения, продолжают свое разрушительное дело в дальнейшем, не позволяя взрослому человеку учиться на рабочем месте, адаптироваться, переучиваться, расти профессионально и личностно.

Страхи и тревоги проявляются в учении непосредственно и в виде специфических защитных механизмов; в обоих вариантах последствия негативны. Полноценное образование должно включать умение справляться со страхами, чему тоже надо учиться.

Система образования нуждается в глубоких преобразованиях, которые воспрепятствовали бы учебным страхам, порождаемым оценочной практикой стимулирования активности обучаемых и суждения о результатах по количественным данным, а также авторитарными отношениями на всех уровнях.

Нужна специализированная психотерапевтическая помощь учащимся, которые не справляются с чувством опасности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой. — М., 2006. — 656 с.
2. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймэк-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 1999. — 487 с.
3. Акопян Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук. — Самара, 2003. — 115 с.
4. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды в 2-х т. — Т. II. — М., 1980. — 279 с.
5. Арджирис К. Организационное научение / пер. с англ. — М., 2004. — 563 с.
6. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. — С. 16–22.
7. Деминг Э. Новая экономика / пер. с англ. — М., 2006. — 208 с.
8. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей : пер. с англ. / под ред. В.И. Лубовского. — М., 1985. — 192 с.
9. Дорохина В.Т. Исследование процесса принятия учебного задания. Автореф. дис...канд. психол. наук. — М., 1977. — 16 с.
10. Калина Н.Ф. Основы психоанализа. — М., 2001. — 352 с.
11. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. — М., 1982. — 704 с.
12. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — Т. 1. — М., 1982. — 656 с.
13. Ли Б. Принцип власти. Влияние с уважением и честью. — М. — 2006. — 359 с.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. — М., 1983. — 96 с.
15. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб., 2004. — 248 с.
16. Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. — Курган, 2006. — 187 с.
17. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. — М., — 2002. — С. 289–313.
18. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М., 2000 — 304 с.

19. Револь О. «Ничего страшного: неуспеваемость излечима!» – М., 2009. – 352 с.
20. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М., 2002. – 411 с.
21. Романова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. – С. 124–129.
22. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. – Харьков, 2006. – 384 с.
23. Такман Б.У. Педагогическая психология: От теории к практике. – М., 2002. – 572 с.
24. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М., 2000. – 222 с.
25. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами и родителями. – М., 2009. – 184 с.
26. Kępiński A. Lęk. – Warszawa, 1977. – 320 s.

РАЗДЕЛ IV.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923:001.896

Михайлова О.Б.

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИННОВАЦИОННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования проявлений инновационного потенциала личности в различные периоды взрослости. Новизна работы заключается в предположении автора о значимых различиях в особенностях инновационности личностей на разных этапах развития. В ходе анализа были выявлены различия в проявлении инновационности в период ранней и средней взрослости у современных руководителей. На основе полученных результатов даны рекомендации по проведению профессионального обучения на разных этапах взрослости и для каждого уровня развития инновационности.

Ключевые слова: инновационный потенциал личности, ранняя взрослость, средняя взрослость, инновационность, профессиональное развитие.

O. Mikhailova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

PERSONAL CHARACTERISTICS OF CONTEMPORARY MANAGERS' INNOVATIVENESS

Abstract. The article provides the results of an empirical research of a person's innovation potential manifestation in different periods of adulthood. The originality of the work given dwells in the author's suggestion concerning some considerable differences in the specifics of personalities' innovativeness at different stages of development. Basing on the results of the empirical research the author gives recommendations on the way the professional education should be performed at each stage of adulthood and for each level of innovativeness development.

Key words: innovation potential of a person, early adulthood, middle adulthood, innovativeness, professional development.

Исследование особенностей становления и развития инновационного потенциала личности в период взрос-

лости связано с потребностями оптимизации практики эффективного управления человеческим капиталом в различных сферах профессиональной деятельности.

© Михайлова О.Б., 2014.

Реализация потенциальных возможностей человека в период зрелости связана с усвоением профессионального опыта и формированием профессиональной идентичности. В то же время профессиональная деятельность фактически всегда выражена в форме определенной социальной роли, которую сотрудник выполняет согласно конкретной должности, в рамках корпоративной культуры организации.

Следует отметить, что понятие инновационного потенциала включает, с одной стороны, реальные профессиональные возможности личности, готовность к эффективной профессиональной деятельности, с другой – не реализованные (пока) профессиональные свойства, внутренние резервы [5]. Активность субъекта выступает в качестве одного из условий и регулятивных механизмов, с помощью которых осуществляется инновационная деятельность. Предпосылками инновационной деятельности и реальным выражением инновационного потенциала личности являются различные виды активности. Интеллектуальная активность личности и ее характеристики связаны с особенностями развития интеллектуальных функций [2].

Американские и российские психологи (Г. Крайг, К.У. Шайи, Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова) в результате многочисленных исследований личности и развития психофизиологических функций взрослых выделили следующие этапы изменения функций интеллекта [1]:

– ранняя зрелость (20–40 лет) – этап достижений. Интеллектуальная активность направлена на решение реальных проблем, которые определяют

особенности дальнейшей жизни человека (выбор работы или супруга).

– средняя зрелость (40–60 лет) – этап исполнения социальных обязанностей. Интеллектуальная активность характеризуется принятием решений, от которых зависят другие люди, при этом их интересы учитываются при принятии решений.

– поздняя зрелость (60 лет и более) – этап реинтегрирования. Интеллектуальная активность меняется: опыт, мудрость, ценности, установки транслируются другим поколениям в качестве примера, образца действий, основы для дальнейших форм совершенствования.

В ранней зрелости развивается диалектическое мышление, смысловые системы, обязательность и ответственность. В среднем возрасте одним из важнейших факторов, влияющим на познание, является богатство жизненного опыта. Представители средней зрелости способны принимать решения с большей уверенностью, поэтому 40–60-летних называют поколением руководителей и большинство людей, ответственных за принятие решений в социально-политическом и социально-экономическом управлении общества, принадлежат к этой возрастной категории [3].

Интеллектуальное развитие в период зрелости заключается не в расширении круга способностей и не в изменении их структуры. Скорее оно состоит в гибком использовании интеллектуальной активности в разные периоды жизни человека, т. е. в поддержании и повышении своей компетентности или конвертируемости.

Компетентность можно образно определить как необходимое усло-

вие «конвертируемости» специалиста. Если исходить из экономического определения конвертируемости (от лат. *convertere* 'обменять') – это свойство валют обмениваться между собой, то процесс обновлять, интегрировать и обменивать, т. е. продавать свои умения, можно назвать конвертируемостью специалиста. Чтобы поддерживать профессиональную конвертируемость необходимо постоянно развивать и поддерживать высокий уровень профессиональной компетентности, выраженной в интеллектуальной активности и инновационности.

Согласно системно-диспозиционному подходу, инновационный потенциал личности можно рассматривать как оптимальное сочетание личностных форм активности, необходимых для практической реализации инновационной деятельности [4].

Инновационность выступает следующим этапом креативности, ее кратким вариантом, ее превращенной формой, определенной социально-организованной практикой. Инновационность можно определить как интегративную способность личности понимать, принимать, социально оценивать, распространять, внедрять и использовать новшества. Наиболее полно инновационность может быть выражена в деловой активности личности, рассматриваемой в форме предпринимательства [4].

Актуальность проблемы исследования и ее практическая значимость определили цель нашего исследования: изучить особенности инновационности личности у современных руководителей, проявляющиеся в период ранней и средней зрелости. В исследовании

приняли участие 250 человек – слушатели различных уровней обучения руководящих кадров Московской международной школы бизнеса (МИРБИС) (96 мужчин и 154 женщины) в возрасте от 25 до 45 лет, которые являются руководителями среднего и высшего звена различных организаций. Для более тщательного анализа полученных данных с учетом возрастных особенностей личностного развития выборку поделили на группы ранней зрелости (возраст 25–34 года) и средней зрелости (40–45 лет).

Исходя из заявленной цели были сформулированы гипотезы: 1) выраженность инновационных качеств в период ранней и средней зрелости связана с высоким уровнем креативности, предприимчивости, ориентацией на будущее, высоким уровнем риска ради успеха и морально-этической ответственностью; 2) существуют статистически значимые различия в выраженности инновационности в период ранней и средней зрелости.

Для подтверждения сформулированных предположений были выбраны методики, позволяющие выявить личностные характеристики проявлений инновационности: шкала самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко); тест Кёртона для определения типа инновационного мышления; опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности; личностный опросник на готовность к переменам (Н.А. Бажанова); тест «Ваша предприимчивость» (Н.В. Романова). Исходя из информации, полученной с помощью статистической обработки данных можно говорить о том, что различия в особен-

ностях проявления инновационности личности в период ранней и средней взрослости не слишком значительны и проявляются лишь в некоторых характеристиках.

Для выявления связей между показателями инновационности был проведен корреляционный анализ. Общий показатель инновационности имеет положительные связи с такими шкалами, как «*доверительность*», «*страстность*», «*требовательность к качеству и производительности*», «*поиск информации*» и со стилем мышления по методике Кёртона, а также «*креативностью*», «*риском ради успеха*» и «*ориентацией на будущее*». Содержательно это означает, что наша гипотеза подтвердилась и инновационность как комплекс свойств личности связана с выраженностью приведенных в таблице характеристик. Параметр «*креативность*» положительно связан с такими шкалами, как «*риск ради успеха*», «*ориентация на будущее*», стилем мышления по методике Кёртона, «*упорством и настойчивостью*» и общим уровнем инновационности.

Связь показателя «*риск ради успеха*» прослеживается с данными по шкалам «*ориентация на будущее*», стиль мышления по методике Кёртона и «*страстность*». Следовательно, люди с выраженным инновационным стилем мышления, нацеленные на будущее, способные отдаваться делу, готовы идти на риск, уверены, что изменения – это путь к успеху. Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу о выраженности инновационных качеств и их связи с готовностью личности идти на риск ради успеха.

Инновационность личности также связана со шкалой «*ориентация*

на будущее», это подтверждают положительные корреляции. Кроме того, инновационность имеет положительные связи со стилем мышления по методике Кёртона, «*креативностью*», «*риском ради успеха*», а также со многими компонентами предприимчивости: «*требовательность к качеству и производительности*», «*готовность идти на риск*», «*поиск информации*», «*умение систематически планировать и контролировать*» и «*уверенность в себе*». В данном случае связи можно объяснить тем, что такая характеристика инновационности как «*ориентация на будущее*» предполагает наличие не только внутренних факторов, которые при дальнейшей их реализации могут привести к успеху. Важную роль в реализации инновационности в практической профессиональной деятельности играют такие качества, как решительность, готовность к риску и способность к систематическому планированию. Таким образом, проведенное исследование показало, что выраженность инновационности личности у современных руководителей связана с высоким уровнем креативности, ориентацией на будущее, высоким риском ради успеха и отдельными компонентами предприимчивости.

Результаты обработки данных исследования, полученные с помощью применения критерия Манна-Уитни, показали, что различия в особенностях инновационности личности в период ранней и средней взрослости не слишком значительны и проявляются лишь в некоторых характеристиках, а именно: 1) в период ранней взрослости инновационный тип мышления по методике Кёртона более выражен; 2) выявлены различия по параметру

«смелость» между двумя исследуемыми группами; 3) в период ранней взрослости этот параметр имеет чуть более высокие показатели, что говорит о большей готовности рисковать; 4) показатели по шкалам «умение систематически планировать и контролировать», «умение убеждать и работать с другими людьми» выше у представителей группы средней взрослости, а это, вероятно, связано с тем, что данные навыки приходят с опытом, и поэтому у испытуемых старшего возраста они выше. По остальным же параметрам предпринимчивости значимых различий не обнаружено. Также не было выявлено различий в уровне морально-этической ответственности у представителей групп ранней и средней взрослости.

В целом в данной выборке современных руководителей общий уровень инновационности достаточно высок. Показатели креативности, ориентации на будущее, риска ради успеха имеют значения выше средних. Методика Кёртона позволила получить данные о том, что среди участников исследования преобладают люди с инновационным типом мышления, также выборка имеет высокие показатели предпринимчивости, которые все же имеют некоторые различия, связанные с возрастными особенностями. Они проявляется в готовности к риску, которая выше у испытуемых в период ранней взрослости, но в целом довольно высокие показатели продемонстрировали представители обеих групп. В показателях «умение систематически планировать и контролировать», «умение убеждать и работать с другими людьми» значения оказались выше у испытуемых группы средней взрослости. Показа-

тель «готовность к переменам» как критерий инновационности имеет высокие результаты как в период ранней, так и средней взрослости. Для всех руководителей, принявших участие в исследовании, характерны высокие показатели по шкалам «страстность», «находчивость», «доверительность» и средние значения по шкалам «оптимизм», «адаптивность», «толерантность к двусмысленности».

В результате полученных данных можно выделить психологические характеристики руководителей разных возрастных групп с высоким уровнем инновационности. К ним относятся: креативность, желание заниматься творчеством, способность действовать в нестабильной среде, нацеленность на будущее, готовность к риску, уверенность в том, что изменения – это путь к успеху, открытость новому, смелое отношение к неизвестному, активный поиск возможностей, предпринимчивость.

Образовательная технология формирования личностной готовности руководителей к инновационной деятельности может быть основана на диагностике уровня развития инновационности и организации структурированной системы обучения персонала в рамках корпоративного университета. Сотрудников любого предприятия можно разделить на четыре условные группы со своими задачами и видами деятельности: исполнители, специалисты, менеджеры и топ-менеджеры. Для каждого уровня развития инновационности важно выбрать правильные формы и методы обучения и профессионального развития.

Исполнители относятся к низшему звену персонала с ограниченной ответ-

ственность: им не нужно принимать решения в спорных ситуациях, их работа состоит из стандартных повторяющихся процедур. Актуально использование следующих методов обучения: 1) тренинги личностного роста; 2) методики активного обучения; 3) аналитика проблемно-поисковых ситуаций; 4) изучение ситуационных нововведений (кейс-методы); 5) тренинги самоменеджмента и тайм-менеджмента; 6) разработка авторских концепций.

Специалисты – это сотрудники с определенной профессиональной подготовкой и специфической направленностью деятельности. Они отвечают не за конкретные операции, а за технологию и методологию организации рабочих процессов. Следовательно, в практике корпоративного обучения им необходимы методы, которые перечислены выше, направленные на развитие инновационности личности.

Менеджеры – линейные руководители, ответственные за организацию процесса и контроль результатов. Обладают высоким уровнем профессиональных компетенций, которые важно поддерживать и развивать.

Топ-менеджеры – руководители высшего звена, отвечающие за общую стратегию инновационного развития организации, управляющие всеми процессами компании. Их обучение должно поддерживать и развивать проблемно-поисковый уровень инновационности личности. Для развития инновационности у менеджеров и топ-

менеджеров необходимо использовать следующие методы: 1) организационно-деятельностные игры; 2) рефлексивно-инновационный практикум; 3) аналитика и защита авторских идей; 4) тренинг профессиональной эффективности; 5) тренинги по профессиональной технике принятия решений.

Следует отметить, что в процессе профессионального обучения необходимым является проведение системы тренингов, направленной на повышение уровня профессиональной идентичности. Также необходимо психологическое сопровождение, реализующее систему психологической ориентации руководителя и специалиста на профессиональную деятельность, предполагающее осуществление инновационного потенциала личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2005. – 940 с.
2. Михайлова О.Б. Виды активности как детерминанты развития инновационного потенциала личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 4. – С. 35–44.
3. Михайлова О.Б. Когнитивное развитие и особенности процесса обучения в период ранней и средней взрослости // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 34–41.
4. Михайлова О.Б. Психология становление инновационного потенциала личности: монография. – М., 2013. – 215 с.
5. Советова О.С. Основы социальной психологии инноваций: учеб. пособие. – СПб., 2000. – 152 с.

УДК 159.9.072

Путивцев П.В.*Московский государственный областной университет***О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПЕРСОНАЛА ГОССЛУЖБЫ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА**

Аннотация. В статье представлена психологическая оценка профессиональной надежности персонала государственной службы. Рассматриваются параметры профессиональной надежности сотрудников, осуществляющих наставничество, резерва выдвижения на руководящие должности, руководителей. Анализируются профессиональный опыт, мотивация и индивидуальные психологические особенности сотрудников, способствующие повышению результативности профессиональной деятельности. Определена сущность «наращивания» профессиональной надежности персонала, заключающаяся в приобретении профессионального опыта, усиленного мотивацией ответственности, достижения успеха и высокой степенью референтности.

Ключевые слова: психологическая оценка профессиональной надежности персонала государственной службы, параметры профессиональной надежности, профессиональный опыт, мотивация и индивидуальные психологические особенности наставников, резерва выдвижения на руководящие должности, руководителей.

P. Putivtsev*Moscow State Regional University***PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT
OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF CIVIL SERVICE PERSONNEL
AT THE STAGE OF PROFESSIONAL GROWTH**

Abstract. The paper presents a psychological assessment of professional reliability of public service personnel. Professional reliability of employees engaged in mentoring and promotion to senior positions, as well as of leaders is presented. Professional experience, motivation and individual psychological characteristics of employees, contributing to enhancing the effectiveness of professional activity are analyzed. The author defines the essence of “building-up” professional personnel reliability. It is stated that it consists in acquiring professional experience, enhanced by motivation for responsibility, success, and a high degree of reference.

Key words: psychological assessment of professional reliability of public service personnel, the parameters of professional reliability, professional experience, motivation and individual psychological characteristics of teachers, provision of promotion to senior positions, leaders.

Решение государственных задач повышает роль профессионального и личностного статуса персонала госслужбы (далее – сотрудники, госслужащие). Это

© Путивцев П.В., 2014.

является детерминирующим фактором, с одной стороны, возрастания требований к профессиональной надежности сотрудников и, с другой – разработки и применения инновационных техно-

логий подбора, отбора и расстановки надежного персонала. В связи с этим возникает необходимость функционирования системы психологической оценки профессиональной надежности сотрудников с целью их оптимальной адаптации, становления, профессионального совершенствования, а также условий разрешения личностно-профессиональных проблем в процессе служебной деятельности [6, с. 124–144].

Особенно такая необходимость отмечается на этапе профессионального роста госслужащих, который включает выдвижение наставников, формирование резерва выдвижения на руководящие должности, назначение руководителей.

В связи с этим проведено исследование 491 сотрудника и 135 руководителей подразделений госслужбы. Изучено 195 подразделений (отделов). Использовались методики: 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; социометрический метод Дж. Морено; референтометрический метод; Опросник оценки структуры мотивов профессиональной деятельности (ОМПД); социально-психологический опрос в форме анкетирования А.Л. Журавлева; методика оценки работы наставника стажером; методика оценки работы наставника его руководителем.

Наставничество устанавливалось над сотрудниками, впервые принятыми на госслужбу, не имеющими навыков и умений выполнения должностных обязанностей, предусмотренных должностной инструкцией по занимаемой должности.

Наставники подбирались из числа сотрудников, обладающих высокими профессиональными качествами, имеющих опыт профессиональной деятельности, пользующихся авторитетом в коллективе, а также имеющих практические навыки осуществления должностных обязанностей по должности, замещаемой наставляемым сотрудником.

Исходя из требований к сотрудникам, осуществляющим наставничество, экспертным путем определены показатели результативности работы наставников.

Оценка наставника проводилась по окончании испытательного срока методом анкетирования сотрудников и руководителей. Основным критерий оценки профессиональной надежности наставника – это успешность прохождения испытательного срока сотрудника-стажера.

Анализ итоговой работы с наставниками, над которыми закреплены наставники, показал, что большинство руководителей подразделений считают, что наставники самостоятельно подводят итоги работы наставляемого и оказывают помощь в усвоении наставляемыми сотрудниками нормативных и правовых актов. Наставники подбирают, рекомендуют наставляемым сотрудникам для чтения перечень литературы по специальности. Они успешно оказывают помощь подопечным в усвоении программы по специальной подготовке.

Суть наставничества – это передача профессионального опыта. Как следствие, оценка профессиональной надежности сотрудников, осуществляющих наставничество, заключается в логическом выводе о профессиональном опыте. В нашем случае следует учи-

тывать, что опытом становятся только те жизненные и профессиональные содержания, которые осмыслены, проработаны человеком и стали частью его внутреннего мира [1, с. 5–11].

Психологическая оценка профессиональной надежности сотрудника, осуществляющего наставничество, исходила из анализа компонентов структуры его профессионального опыта:

- 1) собственные достижения наставника;
- 2) собственные ошибки и неудачи в служебной деятельности;
- 3) знание особенностей своего характера и интеллекта;
- 4) способность к саморегуляции;
- 5) умение профессионально развиваться и совершенствоваться.

В процессе анализа эффективности наставничества установлено, что сотрудник не будет накапливать профес-

сиональный опыт, если он присваивает только себе достижения, имеющиеся в его послужном списке, и если он не будет анализировать влияние факторов условий ситуации и действий других людей.

Сотрудники, осуществляющие наставничество, проявляют активную личностную позицию, высокую поисковую активность, уверенность в себе. В деятельности они настроены, в первую очередь, на оптимизацию межличностных отношений и на освоение содержания профессионального труда. Уровень интеллекта (IQ) наставников выше среднестатистической нормы для соответствующего возраста.

Корреляционный анализ результативности работы и психологических показателей наставников показал устойчивую зависимость на статистически достоверном уровне¹ (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционный анализ результативности работы и психологических показателей наставников

№ п/п	Показатели (Т-баллы)	Корреляция с уровнем надежности наставника ($p \leq 0,05$)
1.	Опыт работы (службы)	$r_{xy} = 0,35$
2.	Показатель достоверности СМИЛ (F)	$r_{xy} = - 0,38$
3.	Соматизация тревоги СМИЛ (Hs)	$r_{xy} = - 0,36$
4.	Социальная интроверсия СМИЛ (Si)	$r_{xy} = - 0,26$
5.	Направление поведенческой реакции: обвинение других или снятие с себя ответственности (ФТФ-Е)	$r_{xy} = - 0,46$
6.	Самообвинение или взятие ответственности на себя (ФТФ-И)	$r_{xy} = 0,41$
7.	Стремление к материальному обогащению (деньгам) (Опросник оценки структуры мотивов профессиональной деятельности (далее – ОМПД))	$r_{xy} = - 0,49$
8.	Мотивация повышения ответственности (ОМПД)	$r_{xy} = 0,69$
9.	Направленность на работу (ОМПД)	$r_{xy} = 0,72$

¹ Показатели стандартизированы в Т-баллах по формуле: $St = (x_i - x_{cp}) / \delta * A + M$, где: $A=10$; $M=50$ [2, с. 53-55].

Надежные наставники имеют продолжительный опыт работы. Они хорошо организуют собственную активность, эмоционально устойчивы, имеют склонность следовать общепринятым нормам поведения. Сотрудники отличаются высоким жизненным тонусом, легкой адаптацией к условиям среды, успешным решением собственных проблем. В межличностных контактах надежные наставники проявляют интерес к людям, общительны, эмоционально отзывчивы. В фрустрирующих ситуациях берут ответственность на себя, в служебной деятельности менее всего уделяют внимание материальному обогащению и максимально ориентируют себя на освоение специальности.

Таким образом, параметром профессиональной надежности сотрудников, осуществляющих наставничество, выступает профессиональный опыт. Профессиональный опыт структурирован внутренними мотивами профессиональной деятельности.

Преыдушие этапы профессионализации оказывают воздействие на степень, характер и особенности развития профессиональной надежности сотрудников. Детерминирующие характеристики и особенности специалистов-наставников, их взаимосвязи включаются в развитие свойств личности сотрудников, выдвигаемых на руководящие должности.

Сотрудники резерва выдвижения на руководящие должности рассматривались как сотрудники, достигшие высокого уровня надежности, и выступали в качестве эталона в системе психологической оценки профессиональной надежности.

Оценка сотрудников резерва вы-

движения на руководящие должности проводилась по окончании периода профессиональной подготовки сотрудников резерва выдвижения. Основной критерий оценки профессиональной надежности сотрудников – это успешность усвоения программы профессиональной подготовки сотрудников резерва выдвижения. Психологическая оценка профессиональной надежности сотрудников резерва выдвижения на руководящие должности исходила из анализа приобретенного профессионального опыта.

Сотрудники резерва выдвижения, как и наставники, проявляют активную личностную позицию, высокую поисковую активность, уверенность в себе. Поведение сотрудников резерва выдвижения в большей степени интрапунитивного типа. В деятельности они настроены, в первую очередь, на оптимизацию межличностных отношений и на освоение содержания профессионального труда. Уровень интеллекта сотрудников резерва выдвижения выше среднестатистических значений для соответствующего возраста.

Корреляционный анализ результативности деятельности и психологических показателей сотрудников резерва выдвижения показал устойчивую зависимость на статистически достоверном уровне (табл. 2):

Надежные сотрудники резерва выдвижения, как правило, имеют уровень интеллекта выше среднестатистических значений для соответствующего возраста. Они хорошо организуют собственную активность, педантичны, эмоционально устойчивы, имеют склонность следовать общепринятым нормам поведения. Сотрудники отличаются высоким жизненным тонусом,

Таблица 2

Корреляционный анализ результативности деятельности и психологических показателей сотрудников резерва выдвижения

№ п/п	Показатели (Т-баллы)	Корреляция психологических показателей с уровнем надежности резерва выдвижения ($p \leq 0,07$)
1	2	3
1.	Уровень интеллекта (IQ)	$r_{xy} = 0,26$
2.	Соматизация тревоги СМИЛ (Hs)	$r_{xy} = -0,21$
3.	Социальная интроверсия СМИЛ (Si)	$r_{xy} = -0,31$
4.	Оптимистичность СМИЛ (Ma)	$r_{xy} = 0,23$
5.	Показатель тревоги и компенсации (ТВЦ-Т)	$r_{xy} = 0,49$
6.	Стремление к материальному обогащению (деньгам) (ОМПД)	$r_{xy} = -0,27$
7.	Мотивация повышения ответственности (ОМПД)	$r_{xy} = 0,72$
8.	Стремление к признанию (ОМПД)	$r_{xy} = -0,41$
9.	Мотивация на достижение успеха (ОМПД)	$r_{xy} = 0,76$
10.	Направленность на содержание работы (ОМПД)	$r_{xy} = 0,56$

легкой адаптацией к условиям среды, успешным решением собственных проблем. В коллективах пользуются авторитетом, общительны, эмоционально отзывчивы. В фрустрирующих ситуациях не делают скоропалительных выводов и не допускают суетливости. В служебной деятельности менее всего уделяют внимание материальному обогащению и максимально ориентируют себя на содержание деятельности и достижение успеха.

Параметрами профессиональной надежности сотрудников резерва выдвижения на руководящие должности определен приобретенный профессиональный опыт, усиленный мотивацией ответственности и достижения успеха.

Однако, учитывая весовые значения показателей профессиональной надежности сотрудников резерва, параметры профессиональной надежности указанных сотрудников определяются, в большей степени, мотивацией ответственности и достижения успеха.

Таким образом, профессиональная надежность сотрудников резерва выдвижения на руководящие должности соотносится с приобретенным профессиональным опытом, усиленным мотивацией ответственности и достижения успеха.

При назначении на руководящую должность сотрудника оценка его профессиональной надежности перетекает в плоскость рассмотрения вопроса об авторитетности руководителя. Ибо признание за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях совместной деятельности является необходимым условием надежности и эффективности работы группы как коллективного субъекта труда [4, с. 8, 84]. В данном случае руководитель, обладающий авторитетом, является своего рода эталоном надежного профессионала и в силу этого обладает высокой степенью референтности для окружающих.

Авторитетность руководства в подразделениях рассматривалась по

направлениям: 1) эмоциональное признание; 2) профессиональное признание.

Эмоциональное признание подчиненными своего руководителя определялось в следующем:

– вызывает ли он симпатию у подчиненных;

– могут ли с начальником поделить личными переживаниями его подчиненные;

– стали бы с ним охотно выполнять совместное задание;

– подчиненные не хотят иметь ничего общего со своим начальником.

В целях метрического измерения силы эмоционального признания руководителя своими подчиненными условно обозначим его как индивидуальный эмоциональный статус ($I_{эм ст}$).

Профессиональное признание рассматривалось исходя из того, что:

– предпочитают ли подчиненные обратиться с вопросом по работе к начальнику;

– является ли мнение руководителя по служебным вопросам особо важным для подчиненных.

Профессиональное признание значится как индивидуальный профессиональный статус ($I_{проф ст}$).

Авторитет руководителя = $I_{эм ст} \cup I_{проф ст}$,

где: \cup – объединение качеств [5, с. 109–111].

При анализе различий авторитетности начальников отделов и авторитетности заместителей начальников отделов отмечается, что авторитет начальников выше, чем их заместителей как по $I_{эм ст}$, так и по $I_{проф ст}$. Руководители вызывают большую симпатию у подчиненных, чем их заместители. С ними подчиненные делятся личными

переживаниями чаще, чем с заместителями начальников отделов. Мнение начальника подразделения по служебным вопросам для подчиненных является особо важным, и к нему подчиненные предпочитают обращаться с вопросом по работе чаще, чем к его заместителю.

Исходя из анализа показателей авторитетности, наибольший вес в профессиональном статусе ($I_{проф ст}$) начальников подразделений имеет профессиональная эрудиция и методическое мастерство в передаче профессионального опыта.

Авторитетный начальник подразделения выступает как опытный профессионал-наставник.

Индивидуальный эмоциональный статус ($I_{эм ст}$) руководителя отдела в равной степени формируется за счет значимого отношения подчиненных к его профессиональным знаниям, умениям и навыкам и эмоциональной доступности.

Основу авторитета начальников подразделений в основном составляет их профессионализм. Эмоциональным предпочтениям отводится второстепенное место.

Исходя из анализа показателей авторитетности, наибольший вес в профессиональном статусе заместителей начальников подразделений имеет, прежде всего, эмоциональное восприятие их со стороны подчиненных.

Индивидуальный эмоциональный статус заместителя руководителя отдела формируется за счет значимого отношения подчиненных к его профессиональным знаниям, умениям и навыкам. Однако эмоциональным аспектам отводится более значимое место.

Основу авторитета заместителей начальников подразделений в большей степени составляет эмоциональное предпочтение подчиненных. При этом профессионализму отводится также значимое место.

Таким образом, исходя из анализа весовых значений $I_{\text{проф ст}}$ и $I_{\text{эм ст}}$ в показателях авторитета руководителя подразделения госслужбы, начальник подразделения воспринимается подчиненными как высококлассный профессионал, мудрый наставник и умелый педагог. «Это всегда умный, толковый, рассудительный человек, способный познать себя и других, постоянно стремящийся к оптимизации профессиональной деятельности» [3, с. 4].

Заместитель руководителя подразделения, прежде всего, выступает как опытный воспитатель, своего рода, специалист по межличностным отношениям. При этом отмечается и его хорошая профессиональная подготовленность. Максимальное количество подчиненных сотрудников хотело бы выполнять сложное задание с заместителем начальника отдела, видя в нем как надежного старшего товарища, так и умелого профессионала.

Сотрудники, заявившие в опросе, что они вполне удовлетворены вышестоящим руководством, отличаются склонностью следовать общепринятым нормам поведения, отсутствием внутренней напряженности. Им свойственна решительность, гибкость, низкий уровень тревоги, уверенность в себе. При этом у данной категории сотрудников отмечается достаточное преобладание здравого смысла, трезвости и практичности.

Сотрудники, заявившие о необ-

ходимости смены руководителя подразделения, склонны к критической оценке окружающих и скептическому отношению к их мотивам. Активность и высокая самооценка этих лиц реализуется в стремлении возвыситься над окружающими, продемонстрировать свою силу и физические возможности (у мужчин), подчеркнуть свою внешнюю привлекательность (у женщин). Самовыражение не маскируется в социально приемлемой форме: им недостаточно собственного успеха, им нужно еще унижение и неуспех других. Самовыражение рассматривается ими только в плане соперничества. Типичным внутренним фактором для них является не одобрение, а зависть.

По результатам опроса сотрудников старшего начальствующего состава, авторитет руководителя как критерий профессиональной надежности напрямую связан с его профессиональной компетенцией ($r_s = 0,91$; $p = 0,0002$). Начальники организаций госслужбы связывают авторитет руководителя в подчиненных подразделениях с профессиональной компетенцией ($r_s = 0,6$; $p < 0,05$) и способностью руководителя отдела не вносить нервозность в работу подразделения ($r_s = 0,6$; $p < 0,05$). Авторитет заместителя начальника отдела указанное руководство связывает с умением устанавливать в коллективе дружеские отношения ($r_s = 0,6$; $p < 0,05$).

В итоге, параметрами профессиональной надежности руководителей определены профессиональная компетентность и эмоциональная доступность в условиях совместной деятельности.

Таким образом:

1) наставники, сотрудники резерва выдвижения на руководящие долж-

ности, руководители изучались как профессионалы, достигшие высокого уровня надежности, и выступали в качестве эталона в системе психологической оценки профессиональной надежности;

2) установлено, что «наращивание» профессиональной надежности заключается в приобретении профессионального опыта, усиленной мотивацией ответственности, достижения успеха и высокой степенью референтности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5–17.
2. Носс И.Н. Психодиагностика, психометрия, эксперимент (информационно-методический конспект материалов к практическим занятиям по психодиагностике и экспериментальной психологии). – М., 1999. – 320 с.
3. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления. – М., 1989. – 350 с.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 494 с.
5. Путивцев П.В. Исследование авторитетности руководителей подразделений правоохранительных органов // Психология личности и профессиональное развитие: проблемы, перспективы, технологии. Материалы международной научно-практической конференции IV Левитовские чтения в Московском государственном областном университете. 1 апреля 2009 года. – М., 2009. – С. 105–114.
6. Путивцев П.В. Психологическая оценка профессиональной надежности сотрудников органов наркоконтроля: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 279 с.

НАШИ АВТОРЫ

Галасюк Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; e-mail: igalas64@gmail.com

Лебедева Наталья Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты города Москва; e-mail: Lebedeva1512@yandex.ru

Михайлова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (г. Москва); e-mail: Olga00241@yandex.ru

Мишина Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: mashina-katya@yandex.ru

Морозова Татьяна Юрьевна – соискатель кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета; e-mail: Strogino_m@bk.ru

Павлова Елизавета Михайловна – аспирант кафедры общей психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: Pavlova.lisa@gmail.com

Путивцев Павел Викторович – кандидат психологических наук, старший преподаватель Московского государственного областного университета; e-mail: PPutivcev2009@rambler.ru

Соколовская Ирина Эдуардовна – кандидат психологических наук, докторант кафедры социальной педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета; e-mail: iren3d@yandex.ru

Тарасов Константин Орестович – аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: dr-bmx@mail.ru

Тузуши Сосо Акакиевич – кандидат искусствоведения, докторант Всероссийского государственного университета кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК), кинорежиссер, член Гильдии кинорежиссеров РФ; e-mail: press@kinogildia.ru

Утлик Эрнст Платонович – доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: E1937@yandex.ru

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, отличник высшей профессиональной школы, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета; 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. № 3

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. 6,5, усл. п.л. 6,5.

Подписано в печать 30.09.2014. Заказ № 2014/09-11.

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а