

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 1, 2020



Андронникова Ольга Олеговна
главный редактор,
кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии, профессор

Редакционная коллегия

Шпехт М. В. – зам. главного редактора, руководитель Центра практической психологии факультета психологии (Новосибирск, Россия);
Дмитриева Н. В. – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия);
Буторин Г. Г. – д-р психол. наук, доц. (Челябинск, Россия);
Яницкий М. С. – д-р психол. наук, проф. член-корреспондент САН ВШ (Кемерово, Россия);
Серый А. В. – д-р психол. наук, доц., проф. (Кемерово, Россия);
Халфина Р. Р. – д-р биол. наук, проф. (Уфа, Россия);
Маврина И. А. – д-р пед. наук, проф. (Омск, Россия);
Федосеева И. А. – д-р пед. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Майер Б. О. – д-р филос. наук, канд. физ.-матем. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Пушкарёва Е. А. – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Изгарская А. А. – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Хох И. Р. – канд. психол. наук (Уфа, Россия);
Буравцова Н. В. – канд. психол. наук, доц. (Новосибирск, Россия);
Первозкина Ю. М. – канд. психол. наук, доц., проф. (Новосибирск, Россия);
Прюс Ф. – д-р педагогики, проф. (Грайфсвальде, Германия);
Стельмах С. А. – канд. психол. наук (Усть-Каменогорск, Казахстан);
Паньшина Т. В. – канд. пед. наук, доц. (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-75683 от 26 апреля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Аксюткина З. А. Характеристика понятия «социальность».....	5
Ветерок Е. В. Страх жизни и перед жизнью в психоаналитическом дискурсе	14
Мухина С. Е. Условия психологизации теории и методики обучения	22
Спирин А. В., Первозкина Ю. М., Федоришин М. И. К вопросу об определении ценности как детерминанты саморегуляции в ситуации ролевого взаимодействия личности	32

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Зиновьева Л. В., Мохонько Д. А. Специфика коммуникативного взаимодействия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель».....	40
Карпов А. А. Рефлексивность как детерминанта стилей руководства	46
Потапенко А. В., Шперлинь А. В. Взаимосвязь эффективности труда, профессиональных способностей и моделей преодолевающего поведения у сотрудников торговли	53
Сычева Т. Ю., Буравцова Н. В. Специфика психоэмоционального состояния онкогинекологических больных	63

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Ганпанцурова О. Б. Формирование индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения у педагогов-психологов в процессе профессионализации	74
Лукьянова Н. А. Формирование автономности личности на занятиях по аналитическому чтению	81

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ (СТАТЬИ СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ)

Высоцкая А. О. Приверженность к антиретровирусной терапии как условие эффективности оказания психологической помощи ВИЧ-инфицированным в условиях центра по профилактике и борьбе со СПИДом	87
Летц О. Р. Специфика мотивации сотрудников к трудовой деятельности в паллиативном отделении	94
Нестеренко В. И. Исследование взаимосвязи личностных особенностей и склонности к суицидальному риску у юношей, находящихся в следственном изоляторе.....	101

Журнал основан в 2014 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор И. О. Малая
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 10,9. Уч.-изд. л. 8,4.
Тираж 500 экз. Заказ № 21.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 25.03.2020
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 1, 2020



Andronnikova Olga Olegovna
Editor-in-chief,
Cand. of Psychology Sciences,
Associate Professor,

Editorial board

- Shpekht M. V.* – Assistant Editor-in-chief, Head of the Center for Practical Psychology of faculty of psychology (Novosibirsk, Russia);
Dmitrieva N. V. – Dr. of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia);
Butorin G. G. – Dr of Psychology, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
Yanitsky M. S. – Dr of Psychology, Professor (Kemerovo, Russia);
Sery A. V. – Dr of Psychology, Associate Professor (Kemerovo, Russia);
Khalfina R. R. – Dr of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
Mavrina I. A. – Dr of Pedagogy, Professor (Omsk, Russia);
Fedoseeva I. A. – Dr of Pedagogy, Professor (Novosibirsk, Russia);
Mayer B. O. – Dr of Philosophy, Ph.D. in Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russia);
Pushkareva E. A. – Dr of Philosophy, Professor (Novosibirsk, Russia);
Izgarskaya A. A. – Dr of Philosophy, professor (Novosibirsk, Russia);
Khokh I. R. – PhD in Psychology (Ufa, Russia);
Buravtsova N. V. – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
Perevozkina Yu. M. – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
Prus F. – Dr of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
Stelmach S. A. – PhD in Psychology (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);
Panshina T. V. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2020
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FS77-75683 from April, 26th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Aksyutina Z. A. Characteristic of the concept “sociality”	5
Veterok E. V. Fear of life and before life in psychoanalytic discourse	14
Mukhina S. E. Conditions of psychologization of theory and teaching methods	22
Spirin A. V., Perevozkina Ju. M., Fedorishin M. I. To the question of determining value as a determinant of self-regulation in the situation of role interaction of a person	32

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Zinoveva L. V., Mokhonko D. A. Communication specificity within the “deaf parents – hearing children” dyad	40
Karpov A. A. Reflexivity as a determinant of management styles	46
Potapenko A. V., Shperlin A. V. Relationship of labor efficiency, professional abilities and models of overcoming behavior in trade employees	53
Sycheva T. Yu., Buravtsova N. V. Specificity of the psychological and emotional state of oncogynecological patient	63

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Ganpanturova O. B. Formation of individually-oriented skills of interpersonal communication among teachers-psychologists in the process of professionalization	74
Lukyanova N. A. Formation of autonomy of personality in analytical reading classes	81

SCIENTIFIC DEBUT

Vysotskaya A. O. Adherence to antiretroviral therapy as a condition for the effectiveness of the provision of psychological assistance to HIV-infected in the context of the center for the prevention and control of AIDS	87
Letts O. R. The specifics of motivating employees to work in the palliative department	94
Nesterenko V. I. Research of the relationship of personal features and insufficiency to suicidal risk in young people in the investigative insulator	101

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor I. O. Malaya Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,9. Publisher's sheets: 8,4. Circulation 500 issues Order № 21. Format 70×108/16 Signed for printing 25.03.2020
--	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

УДК 316.7

Аксютина Зульфия Абдулловна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики
и социальной работы факультета психологии и педагогики,
Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия;
докторант академической кафедры методологии и теории социально-
педагогических исследований, Тюменский государственный университет,
Тюмень, Россия, aksutina_zulfiya@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНОСТЬ»

Аннотация. Термин «социальность» активно используется в гуманитарных исследованиях, но сущность этого понятия остается не выявленной. Категориально-терминологический аппарат является одним из составных методологических компонентов, и именно поэтому требуется тщательное исследование понятия «социальность» с его использованием. Цель исследования заключается в поиске характеристик понятия «социальность». Научная новизна заключается в том, что впервые применительно к анализу понятия «социальность» используется категориально-системная методология. В качестве основных методов исследования используются системный анализ и возможности теории динамических информационных систем. Полученные данные расширяют представления о характеристиках социальности в социальном воспитании.

Ключевые слова: социальность, социальные институты, социальное воспитание, социальное взаимодействие, социальное развитие, анализ, субъектность, индивидуальность.

Aksyutina Zulfiya Abdullovn

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social
Pedagogy and Social Work, Faculty of Psychology and Pedagogy, Omsk State
Pedagogical University, Omsk, Russia; Doctoral student, Academic Department of
Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University,
Tyumen, Russia, aksutina_zulfiya@mail.ru*

CHARACTERISTIC OF THE CONCEPT “SOCIALITY”

Abstract. The term «sociality» is actively used in humanitarian studies, but the essence of this concept remains unclear. Categorically-terminological apparatus is one of the integral methodological components and that is why its thorough study is required. The purpose of the study is to search for the characteristics of the concept of «sociality». The scientific novelty lies in the fact that for the first time as applied to the analysis of the concept «sociality», categorical system methodology is used. The main methods of research are system analysis and the possibilities of the theory of dynamic information systems. The data obtained expand the understanding of the characteristics of sociality in social education.

Keywords: sociality, social institutions, social education, social interaction, social development, analysis, subjectivity, individuality.



Смысл социального воспитания заключается в том, что в процессе взросления и становления личность усваивает социальные нормы, правила, ценности. Для продуктивного развития личности государство и общество создают различные социальные институты, которые оказывают целенаправленное воздействие на развивающуюся личность с целью ее социализации. Результатом завершения всей цепочки является социальность.

Понятие «социальность» устойчиво входит в атрибутив социального воспитания и его результативную компоненту. Войдя в устойчивый научный лексикон социологии, философии и педагогики это понятие остается достаточно размытым и неопределенным, поэтому возникает необходимость анализа сущностных характеристик социальности на основе применения системного подхода.

Целый ряд публикаций авторов только за последние годы являются свидетельством многообразия процессов, которые обозначены свойствами социальности (Т. А. Колесникова «Педагогические условия формирования социальности младших школьников во внеурочной деятельности» [7], М. В. Лукашенко «Понятие социальности и его трансформации» [9] и «Феномен социальности в свете философской традиции» [10], С. В. Мусатова «Природа социальности в аспекте эволюционного развития философской мысли» [12] и «Эволюция представлений о природе социальности в истории философской мысли» [13], К. С. Назаренко «Образование как тип социальности и инструмент сохранения и развития общества» [14], В. М. Розин «Культурологическая версия социальности» [19] и «Методологическая программа социокультурного изучения социальности» [20], Г. Г. Тютина «Педагогические условия оценки современного состояния социальности подростков» [25], С. В. Ядренникова «Социальность как базовая категория общественного бытия» [30]). Однако в справочно-энциклопедической литературе рассматриваемое понятие не всегда находит отражение. Возникает противоречие, заключающееся в том, что, с одной стороны, понятие «социальность» стало устойчивым термином, а с другой стороны, оно в полной мере не отражено как точное научное понятие.

В широком значении слова «социальность» отражается принадлежность к некому групповому сообществу и способность вступать в контакты с членами группы. В узком смысле этот термин означает включенность в жизнедеятельность группы [29].

В социологии принято различать два вида социальности: эпизодическую, где контакты носят случайный характер, и истинную, в ситуации реального взаимодействия.

В педагогике также различают два вида социальности: родовую, обусловленную индивидуальными задатками (социальный интеллект, социальная компетентность, социальный интерес), которые отражаются в сочетании интеллектуальной, поведенческой, эмоциональной и социальной сфер личности; и социальность общественную, обусловленную социальным опытом и практикой общественно полезной деятельности [8].

В традиционном обществе социальность выступает в качестве характеристики совместного проживания, что можно идентифицировать с *общежительностью*. В индустриальном обществе социальность выступает обобщающим качеством, характеризующим человека как представителя какой-либо общности (группы). Постиндустриальное общество наделяет социальность новыми характеристиками: прежде всего субъектностью, которая задает нелинейные отношения между человеком и обществом, где возникает зависимость социального мира от духовности отдельно взятой личности.



Социологическая концепция базируется на представлениях о макро- и микроуровневой характеристиках, которые присущи социальности. Качества *макросоциального уровня* достаточно жестко стандартизируются (Р. Мертон), подвержены структурированию (Т. Парсон) и стратификации (К. Дэвис, У. Мур, И. А. Маврина). Они задаются личности социальным статусом, социальной ролью, социальными нормами и ценностями, что дает ощущение принадлежности к социальной группе. Качества *микросоциального уровня* задаются внутренней, субъективной составляющей, выражающейся в коммуникации. Они проявляются в индивидуальном самоопределении, социальной идентичности и межличностных взаимодействиях.

Отметим, что понятие «социальность» является основополагающим в общественном формировании и развитии и выражается как приобретенное в ходе социализации свойство человека, имея отражение в коллективной и в индивидуальной деятельности. Отсюда ясно «высвечивается» проекция социальности на социализацию и взаимосвязь социальности с результатами педагогических феноменов – воспитании и обучении. Обусловленность социальности педагогической феноменологией ставит задачу выявления ее характеристик. Одной из основных является интегративность в силу использования термина в философии, социологии и педагогики.

Воспользуемся инструментом языкового анализа для выявления смысловой нагрузки в понятии «социальность».

Первоначально проведем *этимологический анализ* происхождения исследуемого понятия. Для этого обратимся к наиболее авторитетному этимологическому словарю М. Фасмера, где рассматривается происхождение слов. Понятие «социальность» в нем отсутствует, находим лишь исходное родовое понятие «социальный». М. Фасмер указывает на то, что понятие «социальный» появляется в научном лексиконе с 1762 г. под влиянием сочинения Ж.-Ж. Руссо «Contratsocial» («Общественный договор») [27]. Термин «социальность» вводится в научный оборот значительно позже, скорее всего в первой половине XX в. Полагаем, что это связано с работой «Академические лекции по общей педагогике» П. Наторпа, изданной в 1927 г. [31].

Семантический анализ понятия «социальность» своей целью имеет поиск смысла указанного слова. Для этого обратимся к различным словарям иностранных языков. Исходное понятие в словарях не обнаружено, есть родовое «социальный». В греческо-русском словаре: «κοινωνικός – общественный, социальный» [23, с. 147]; в латинско-русском словаре: «sociālis [socius] – общительный, общественный» [4, с. 713]; в англо-русском словаре: «social ['souʃəl] – общественный, социальный» [2, с. 484]; во французско-русском словаре: «social, -ale [sɔsja] – общественный, социальный» [18, с. 292]; в немецко-русском словаре: «sozial [zo'tsia:l] – социальный» [22, с. 454].

Подобную работу провел М. М. Плоткин, исследуя социальное воспитание [17]. Он пришел к аналогичным с нами выводам. Семантический анализ указывает на тождественность понятий «социальный» и «общественный».

Рассмотрим толкование родового и исходного понятий в наиболее авторитетных толковых словарях русского языка. В словаре С. И. Ожегова находим родовое понятие [16]. Словарь Д. Н. Ушакова также дает лишь определение родового понятия [26]. Исходное понятие «социальность» обнаружено лишь в словаре В. И. Даля, где оно трактуется как общественность, общежительность, гражданственность, взаимные отношения и обязанности гражданского быта, жизни [3]. Проведенный семантический анализ указывает на то, что понятие «социальность» фактически тождественно родовому «социальный».

Терминологический анализ позволяет раскрыть сущность понятия. Полный терминологический анализ понятия «социальность» был проведен И. А. Мавриной [11]. В этой работе осуществим поиск родственных терминов. Проведенный терминологический анализ отражен в совокупности родственных терминов, классифицированных нами.

Классификация происходила путем группирования на четыре группы. Первая группа отнесена к социальным общностям, принадлежности к ним. В нее включены следующие термины и понятия: социальная группа, социальный класс, социальный слой, социальный страт и др.

Вторая группа обобщает деятельность и жизнь в целом. В нее входят такие термины и понятия, как: социальная деятельность, социальная потребность, социальная сфера, социальная цель, социальное условие, социальный заказ, социальный компонент, социальный мотив, социальный результат, социальный фактор, социальный элемент и др.

Третья группа включает наименования различных научных отраслей знания. Она содержит в себе термины и понятия: социальная защита, социальная культура, социальная педагогика, социальная политика, социальная психология, социальная философия, социальное управление, социология и др.

Четвертая группа содержит совокупность однокоренных терминов: социализационный, социализация, социализированный, социум и др.

Проведенный терминологический анализ позволяет говорить о том, что социальность связана с отражением потребностей различных социальных групп, общностей и социума в целом. Вполне возможно согласиться с мнением о проявлении социального в трех видах. *Первый* в основе содержит биологическую природу человека и проявляется в социальных инстинктах, *второй* имеет психическую природу и находит выражение в различных формах взаимодействия, а *третий* – познавательную, что приводит к необходимости типологизации и классификации себя и других (людей) [28].

Морфемный анализ даст возможность проникновения в сущность понятия «социальность». Разберем слово по составу: *социаль* – корень, *ность* – суффикс. Этот суффикс дает существительному смысловую нагрузку со значением отвлеченного качества, свойства.

Подведем промежуточные итоги.

Этимологический анализ позволяет сделать заключение о том, что родовым для понятия «социальность» является понятие «социальный». Широкое употребление понятия «социальность» начинается в конце XIX – начале XX в. одновременно в социальной философии, социологии и социальной педагогике.

Семантический анализ говорит о том, что в наиболее распространенных языках мира родовое понятие «социальный» рассматривается в двух смыслах. В первом случае как социальный, во втором – общественный. В русском языке родовое понятие многозначно и в настоящее время не имеет в науке единого подхода к толкованию его смысла.

Терминологический анализ также указывает на многообразие толкования термина «социальное»:

- как отнесенного к социальным общностям и принадлежности к ним;
- как обобщениям деятельности составляющей и жизни;
- как включающего различные научные отрасли знаний и как содержащий совокупность однокоренных терминов.



Сущность социального проявляется в социальных инстинктах, социальных взаимодействиях и социальной категоризации.

Анализ толкования термина «социальность» и морфемный анализ указывают на значение *отвлеченного качества или свойства*, которое трактуется как общественность, общезнательность, гражданственность.

В последние годы происходит устойчивое активное проникновение понятия «социальность» в педагогическую науку. Это связано с выходом учебного пособия В. А. Никитина «Начала социальной педагогики» (1999 г.) [15], где инициирована обращенность к этому феномену.

В диссертационном исследовании И. А. Мавриной «Социальность как сущностная характеристика современного образования» (2000 г.) [11] социальность исследуется на основе построения понятийного ряда, что дает возможность выявить обширный категориально-терминологический аппарат социальности, выстроенный на корневой основе.

В своей работе «Социальное воспитание: эволюция теоретических образов» (2007 г.) [21] Т. А. Ромм проводит теоретизацию представлений о социальности как атрибуте воспитания.

Миссия социальности в воспитании заключается в общественной необходимости создания условий развития для всех потенциальных ее членов, в том, чтобы дать «импульс к раскрытию человечности в человеке» [8].

Бурное развитие теории социальной педагогики, связанное с внедрением социального воспитания в педагогическую практику, задает потребность в исследовании его атрибутов и результатов, тогда как в философии и социологии понятие «социальность» исследуется более широко с начала 90-х гг. XX в.

Наиболее актуальной проблемой при оценке характера и результата социального воспитания является проблема корректного применения понятия «социальность». Экспликационная противоречивость этого понятия лежит в разнонаправленности и противоречивости оценки механизмов взаимодействия в социальной сфере. Следствием обобщающих суждений является незавершенность и несовершенство проблемы экспликации понятия «социальность».

Проведенный языковой анализ считаем недостаточным, поэтому перейдем к непосредственному эксплицированию понятия «социальность».

Для нас важно ответить на исходный вопрос: «Что такое социальность?»

Попытаемся объяснить внутреннее содержание социальности через внешние по отношению к нему понятия, опираясь на нормы независимости и различимости.

В настоящее время в научном обороте достаточно широко выражена представленность трактовок сущности понятия «социальность».

Проведем исходный отбор основных признаков понятия «социальность» на основе основных определений понятия «социальность» разных авторов.

В. И. Зорин [5], Э. В. Ильенков [6], В. Е. Кемеров [24] в социальности обнаруживают явление, реально существующее в окружающей действительности, обусловленное процессом и результатом совместной деятельности и выражающееся в приобретенных качествах человека.

В социологии определения понятия «социальность» имеют выраженность в качестве характеристики взаимодействия людей в социуме, что было более подробно описано при анализе рассматриваемого понятия З. А. Аксютинной [1]. Такая характеристика отражает и связь индивида с группой, и форму взаимодействия, и совместный характер жизнедеятельности. Целевая направленность взаимодействия

опосредована присвоением предметно-материальных объектов и причуждением системы ценностей, норм, правил, законов жизнедеятельности.

В педагогике социальность воспринимается как качество личности, приобретенное в результате социализации и отражающее результативность социального воспитания.

Вывод заключается в том, определение понятия «социальность» разнонаправленно в гуманитарных науках. Учитывая проведенный языковой анализ и анализ трактовок рассматриваемого понятия, можно говорить о четырех векторах развития исследований этого понятия и его общего смыслового содержания.

Социальность в психологическом плане – это психическое свойство человека, отражающее результат развития человека в социуме.

Социальность в биологическом плане – это инстинктивная необходимость человека в познании окружающих людей и самого себя для выживания в окружающем мире.

Социальность в социальном плане – отражает уровень развития общества по актуализации человеческих способностей к взаимодействию с социумом.

Социальность в педагогическом плане – результат деятельности социума по воссозданию человека, адаптированного к существующим условиям жизни на основе трансляции ценностей и заданных государством и обществом целей социального воспитания, социальных норм, национально-культурных ценностей и идеалов, что находит выражение в приспособлении и обособлении человека в обществе.

Главным образом социальность определяется как обобщенный результат деятельности социума, имеющий уровневую иерархию, поэтому становится очевидным, что проблема корректности использования термина «социальность» достаточно остра в силу его широкого применения в различных науках. Выявляется противоречивость экспликации в трактовках рассматриваемого понятия. Следствием высказанных проблем является потенциальная незавершенность в выявлении экспликации понятия «социальность» и отсутствием толкования этого понятия в словарно-энциклопедической литературе.

Результаты проведенного анализа позволяют утверждать, что к основным характеристологическим признакам понятия «социальность» можно отнести:

- совместный характер деятельности;
- субъектность социальных отношений;
- способность взаимодействовать с социальным миром, другими людьми;
- предрасположенность и способность к совместному существованию;
- характеристика «совместности» жизнедеятельности;
- результат социального развития;
- взаимообусловленность индивидуального бытия людей и др.

Опираясь на полученные данные, можно говорить о социальности в контексте социального воспитания, где она является результатом и импульсом для его развития.

Используя теорию динамических информационных систем, построим модель социальности в форме динамической информационной системы (рис. 1).



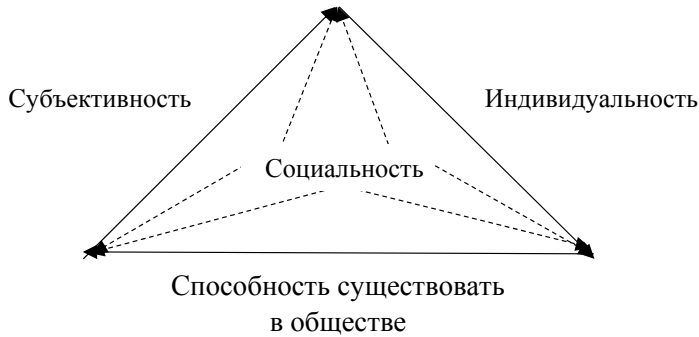


Рис. 1. Социальность в форме динамической информационной системы

Анализ рисунка позволяет утверждать, что суть социальности сводится к тесному переплетению индивидуальности человека и его социальной сущности. Социальная составляющая выступает как внешняя, детерминированная, а индивидуальность – как внутренняя, интериоризированная. В формировании социальности на первый план выступает субъектность человека. Субъектность должна проявляться на протяжении всей жизни, во всех формах жизнедеятельности человека, на всех уровнях бытия. И хотя ключевыми уровнями выделяются макро- и микроуровни, сведение социальности лишь только к ним является предубеждением. Социальность явление значительно более широкое, проявляющееся от мировоззренческих позиций до практики повседневной жизнедеятельности, проектируя и то, и другое. Именно поэтому утверждаем, что использование тезиса о результативности социального воспитания как достижения социальности и ее уровневой проявленности является вполне адекватным современности.

Воспитательный процесс на уровне макросоциальности предъявляет требования по созданию условий для продуктивного развития личности. Этот уровень задается государством, которое формулирует требования к личности, отражающиеся в достижении заданного уровня теоретических знаний, практических умений, образцов социально одобряемого поведения; при неудачах в достижении требований организуется специальная помощь в решении задач социального функционирования человека в обществе.

Уровень микросоциальности задается самой личностью в процессе жизнедеятельности. Требования личность выстраивает сама в силу появляющихся на разных этапах жизни противоречий, среди которых ключевыми являются противоречия самореализации, самоопределения, самотождественности, самотрансценденции и др. Главным в этих процессах для человека является обретение смысла социального существования.

Социальное воспитание тесно связано с социализацией, обеспечивая ее всем имеющимся потенциалом, в качестве которого выступают специально создаваемые социальные институты и педагогические структуры. Это подтверждает тезис о том, что воспитание – общественное явление, где социальное – это атрибутатив проявления; воспитание – социальный институт, что и позволяет говорить о социальном воспитании как подсистеме воспитания.

Социальное воспитание является регулятором между социальной и индивидуальной природой человека, поэтому оно ориентировано на гармонизацию отношений человека с обществом в целом и ближайшим окружением в частности. А весь накопленный арсенал педагогических средств направляется на достижение гармоничности человека и общества, на поиск и реализацию общих точек соприкосновения и в конечном итоге на достижение его результата – социальности.

Социальность отражает способность человека существовать в обществе, быть его полноправным членом, поэтому эту способность вполне можно отнести к свойству характера человека. Это характерологическое свойство выражено в следующем:

– личность, взаимодействуя с окружающим миром, формирует собственные представления о нем и о себе в субъектной позиции этого взаимодействия, тем самым получая и расширяя социально ориентированные знания;

– воспитание направлено на причуждение личностью общественно значимых ценностей, которые необходимы в общественной жизни, что требует определения личностных смыслов;

– в социальном воспитании через получение опыта социального взаимодействия происходит освоение социального поведения и социальных установок, которые проходят путь от внешних к внутренним.

Список литературы

1. *Аксютин З. А.* Анализ понятия «социальность» [Электронный ресурс] // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры «Социальные технологии» Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления / отв. ред. Ю. Ю. Шурыгина. 2018. С. 8–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36988505> (дата обращения: 30.12.2019).

2. *Аракин В. Д., Выгодская З. С., Ильина Н. Н.* Англо-русский словарь. М.: Рус. яз., 1992. 608 с.

3. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 4: Р-V: словарь. М.: Рус. яз., 1980. 683 с.

4. *Дворецкий И. Х.* Латинско-русский словарь. М.: Рус. яз., 2000. 846 с.

5. *Зорин В. И.* Евразийская мудрость от А до Я [Электронный ресурс]. URL: <http://terme.ru/dictionary/470/> (дата обращения: 02.07.2019).

6. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 434 с.

7. *Колесникова Т. А.* Педагогические условия формирования социальности младших школьников во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2018. № 1 (41). С. 159–166. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-sotsialnosti-mladshih-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 30.06.2019).

8. *Лаврентьева З. И.* Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2009. 46 с. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=4&> (дата обращения: 09.06.2019).

9. *Лукашенко М. В.* Поняття соціальності та його трансформації [Электронный ресурс] // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. 2015. Т. 2, № 22. С. 94–98. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/view/12407> (дата обращения: 01.07.2019).

10. *Лукашенко М. В.* Феномен соціальності в світлі філософської традиції [Электронный ресурс] // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. 2015. Т. 1, № 21. С. 101–105. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/view/10719> (дата обращения: 16.08.2019).

11. *Маурин И. А.* Социальность как сущностная характеристика современного образования [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2000. 418 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15976892> (дата обращения: 27.08.2019).

12. *Мусатова С. В.* Природа социальности в аспекте эволюционного развития философской мысли [Электронный ресурс] // Культура и цивилизация (Донецк). 2017. № 2 (6). С. 97–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-sotsialnosti-v-aspekte-evolyutsionogo-razvitiya-filosofskoy-mysli/viewer> (дата обращения: 28.08.2019).



13. *Мусатова С. В.* Эволюция представлений о природе социальности в истории философской мысли // Субъективное и объективное в историческом процессе: материалы международной научной конференции. Сер.: Социально-гуманитарные исследования ученых Донбасса / отв. ред. Т. Э. Рагозина. Донецк, 2017. С. 173–180.
14. *Назаренко К. С.* Образование как тип социальности и инструмент сохранения и развития общества // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2017. № 3 (25). С. 164–170.
15. *Никитин В. А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 72 с.
16. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
17. *Плоткин М. М.* Социальное воспитание и социальная педагогика // Социальная педагогика: монография / под ред. В. Г. Бочаровой. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 110–145.
18. *Раевская О. В.* Французско-русский словарь. М.: РУССО, 2003. 368 с.
19. *Розин В. М.* Культурологическая версия социальности // VOX. Философский журнал. 2016. № 21. С. 315–329.
20. *Розин В. М.* Методологическая программа социокультурного изучения социальности [Электронный ресурс] // Культура культуры. 2018. № 3 (15). URL: <http://www.cult-cult.ru/the-methodological-program-of-social-and-cultural-study-of-sociality/> (дата обращения: 02.07.2019).
21. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск: Наука, 2007. 380 с.
22. Русско-немецкий словарь / под ред. А. А. Лепинга. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. 556 с.
23. *Сальнова А. В.* Греческо-русский и русско-греческий словарь. М.: Рус. яз., 2000. 586 с.
24. Современный философский словарь [Электронный ресурс] / под общей ред. В. Е. Кемерова. М.: Академический проект, 2004. 1312 с. URL: <http://bookre.org/reader?file=1475158> (дата обращения: 03.07.2019).
25. *Тютин Г. Г.* Педагогические условия оценки современного состояния социальности подростков [Электронный ресурс] // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 6А. С. 57–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32589173> (дата обращения: 03.07.2019).
26. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь современного русского языка: около 100000 слов. М.: Аделант, 2013. 800 с.
27. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 3 (Муза - Сят) / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1987. 832 с.
28. Человеческая социальность [Электронный ресурс]. URL: http://velib.com/read_book/mejjzhis_irina/socialnaja_psikhologija/chast_2_socialnaja_psikhologija_lichnosti/glava_3_rozhdenie_socialnogo_ja_cheloveka/33_chelovecheskaja_socialnost/ (дата обращения: 02.07.2019).
29. *Шмерлина И. А.* «Физика» социальности [Электронный ресурс] // Вести. РАН. 2003. Т. 73, № 6. С. 521–532. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VRAN/SOCIAL/SOCIAL.HTM> (дата обращения: 01.07.2019).
30. *Ядорникова С. В.* Социальность как базовая категория общественного бытия [Электронный ресурс] // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы XIV международной научно-практической конференции. North Charleston : CreateSpace, 2017. Т. 3. С. 38–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32440791> (дата обращения: 02.07.2019).
31. *Natorp P.* Allgemeine Padagogikin Leitsatzenzu akademischenVorlesungen. 3 Aufl. Marburg. Erwert, 1927. 80 p.

Дата поступления 26.12.2019



Ветерок Екатерина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, severus.snegg.1997@gmail.com

СТРАХ ЖИЗНИ И ПЕРЕД ЖИЗНЬЮ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье представлена актуальная проблема изучения страха в психоаналитическом дискурсе. Приводится теоретический обзор современных исследований страха в контексте клинического психоанализа. Представлено описание феномена страха в психоаналитической концепции в связи с травмой рождения, которая впоследствии оказывает влияние на всю жизнь человека. Проанализированы основные положения психоанализа в рамках изучения страха. Обнаружено, что субъект переживает некоторые структуры своего Я как угрозу стабильности и целостности личности, что препятствует их интеграции в собственное сознание. Выявлено, что страх детерминирован как присутствием угрозы, так и отсутствием того, что обеспечивает безопасность субъекта, что проявляется в ощущении незащищенности, ограничении активности и сложностях в самореализации. Установлено, что ощущение незащищенности в раннем детстве трансформируется в переживание своего существования как угрозы, проявляющегося в перманентном психическом напряжении и страхе на протяжении дальнейшей жизни. Проанализировано современное понимание страха в психоаналитическом дискурсе зарубежных исследований как разрыва между реальностью и иллюзиями субъекта, в которые он уходит, избегая тревожащих обстоятельств.

Ключевые слова: страх, сознание, подсознание, травма рождения, реальность, психоанализ.

Veterok Ekaterina Vladimirovna

Candidate of Psychology, Lecturer for the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, severus.snegg.1997@gmail.com

FEAR OF LIFE AND BEFORE LIFE IN PSYCHOANALYTIC DISCOURSE

Abstract. The article presents an actual problem of studying fear in psychoanalytic discourse. A theoretical review of current research on fear in the context of clinical psychoanalysis is presented. The article describes the phenomenon of fear in the psychoanalytic concept in connection with the trauma of birth, which subsequently affects the entire life of a person. The main provisions of psychoanalysis in the study of fear are analyzed. It is found that the subject experiences certain structures of the Self as a threat to the stability and integrity of the person, which prevents their integration into their own consciousness. It is revealed that fear is determined by both the presence of a threat and the absence of something that ensures the security of the subject, which is manifested in a sense of insecurity, limited activity and difficulties in self-realization. It is established that the feeling of insecurity in early childhood is transformed into the experience of their existence as a threat, manifested in permanent mental stress and fear throughout later life.



The article analyzes the modern understanding of fear in the psychoanalytic discourse of foreign studies as a gap between reality and the illusions of the subject, into which he goes, avoiding disturbing circumstances.

Keywords: fear, consciousness, subconsciousness, birth trauma, reality, psychoanalysis.

В процессе трансформации современных психологических и социальных ориентиров актуализируется проблема переживания страха как эмоциональной формы отражения реальности и значимого регулятора самосознания и деятельности субъекта. Интенсивность переживания страха индивида обуславливает рассогласованность основных потребностей со стремлением к их удовлетворению, а также разбалансированность взаимодействия с социумом и дефицитарным проявлением себя в нем, что приводит к нарушениям в социализации [7]. Переживание страха как внутреннее отношение индивида к существующей реальности, детерминирующее формирование определенных моделей поведения и эмоционально-личностных нарушений. Тем не менее, превалирующая часть исследований страха как эмоционального состояния посвящена изучению отдельных аспектов этого психологического феномена, что сужает возможности научного понимания страха, распространяющегося не на определенные ситуации, в которых находится субъект, а на его жизнь в целом. Наиболее перспективным подходом для системного описания страха представляется психоаналитический подход, в рамках которого страх рассматривается как переживание угрозы безопасности. Психоаналитический дискурс обусловлен культурными тенденциями преодоления противоречивой эпохи, что позволило раскрыть взаимовлияние сознательного и бессознательного, биологического и социального, когнитивного и эмоционального, массового и индивидуального [2]. В связи с этим наше исследование направлено на выявление современных представлений о переживании страха субъектом в контексте психоаналитического подхода.

Феномен страха в контексте философского осмысления имеет большое значение для его современного понимания. В частности, С. Кьеркегор [3] отмечал, что страх представляет собой постоянное стремление к осознанию смысла жизни, переживание возможности, которая однажды может быть реализована. По мнению автора, страх находится в непосредственной взаимосвязи со свободой, понимаемой как цель развития индивида. При этом страх переживается субъектом в ситуации, когда он сталкивается со своей свободой, стремясь стать самим собой. С. Кьеркегор считал, что субъект не способен осознать свое Я, потому Я и есть свобода как открытость множеству возможностей. Количество осознанных возможностей и страхов расширяет границы Я. На этом основании автор утверждал, что страх характеризуется внутренним конфликтом, поскольку индивид боится и стремится к тому, чего боится. Ж.-П. Сартр рассматривал страх как состояние, сопровождающее индивида на протяжении его существования, объединяя человека и страх в единое целое [9]. К. Ясперс также писал о том, что существование человека представляет собой непрерывное переживание страха жизни, которое может быть преодолено посредством рефлексии подлинности своего бытия в предсказуемом социуме, пронизанном отчуждением, и свободы самосознания [14].

В психоаналитической концепции феномен страха связывается с психической травмой в постнатальный период, которая впоследствии оказывает влияние на всю жизнь человека. В теории З. Фрейда страх обусловлен травмой рождения, являющейся повторяющейся моделью расставания с объектом любви, что переживается как опасность и воспроизводится на протяжении жизни индивида [10]. Также З.

Фрейд считал, что в структуре личности страх переживает «Я», при этом страх связан как с реально возможной угрозой, так и со страхами перед «Сверх-Я» и перед «Оно». К. Юнг утверждал, что страх представляет собой реакцию субъекта на образы коллективного бессознательного, которые являются угрозой для стабильного существования [13]. В связи с этим автор считал, что индивид боится осознать самого себя. К. Хорни рассматривала страх как переживание опасности во враждебном мире, угрожающей целостности и интеграции личности субъекта [12]. Противоречивое взаимовлияние страха и ненависти обуславливают специфику внутреннего мира индивида. По мнению Г. Салливана, страх представляет собой реакцию на неодобрение значимого другого в раннем возрасте, что приводит к осознанному разделению действий на одобряемые и неодобряемые, становясь динамической системой Я, защищающей от страха [8]. В процессе онтогенеза происходит вытеснение из сознания тех компонентов личности, которые не включены в одобренную структуру.

Э. Фромм связывает страх с психологическим одиночеством субъекта, обуславливающим его свободу [11]. По мнению автора, страх современного человека детерминирован его отделением от мира, которое переживается как неизвестное и потенциально опасное, поскольку приводит к осознанию возможностей и ответственности за свою жизнь в ситуации выбора между отчуждением от других и стремлением к другим. Дж. Боулби отмечал, что страх детерминирован как присутствием угрозы, так и отсутствием того, что обеспечивает безопасность субъекта, что проявляется в ощущении незащищенности, ограничении активности и сложностях в самореализации [1]. По мнению Н. Мак-Вильямс, ощущение одиночества, незащищенности и нестабильности в раннем детстве трансформируется в переживание своего существования как угрозы, проявляющегося в перманентном психическом напряжении и страхе на протяжении дальнейшей жизни [5]. Это связано с тем, что если ребенок чувствовал себя в безопасности в отношениях с матерью, то это ощущение безопасности становится локализованным в собственном Я. Степень внутренней безопасности позволяет субъекту преодолевать сложные ситуации, с которыми он сталкивается в процессе жизни. При этом А. Лоуэн отмечал, что постоянное психическое и физическое напряжение позволяет индивиду быть менее чувствительным к внешним воздействиям, поскольку он готов к ним в любой момент, защищен от них своим страхом [4].

Р. Мэй рассматривает страх как последствие осознания возможности самостоятельных действий субъекта, необходимости жить автономно от других [6]. Автор отмечает, что страх разрушает основу личности, регулирующую степень психологической безопасности индивида. Р. Мэй описывает критерии, согласно которым выделяет нормальный и невротический страхи (рис. 1–2).

На основании указанных критериев нормальный страх характеризуется проявлением в ситуации объективно существующей угрозы, не сопровождается интрапсихическим конфликтом, что позволяет субъекту функционировать на уровне сознательных структур личности.



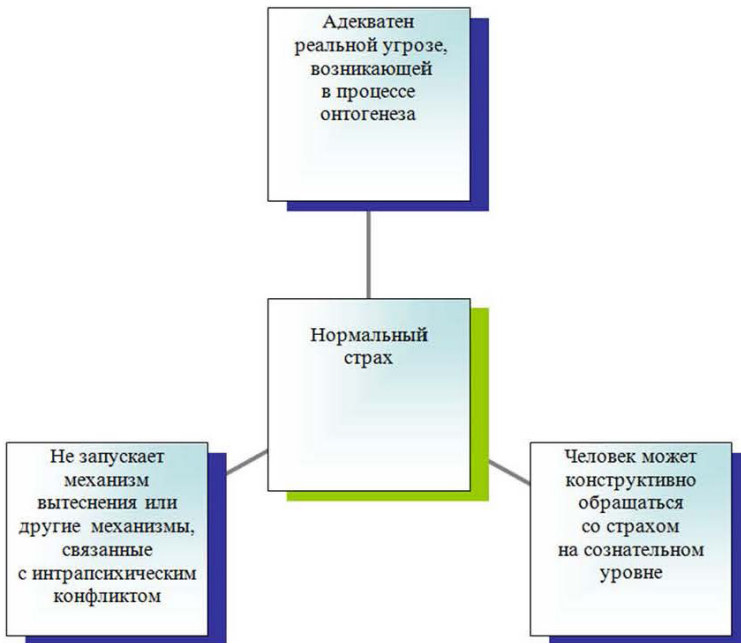


Рис. 1. Критерии нормального страха (Р. Мэй) [6]

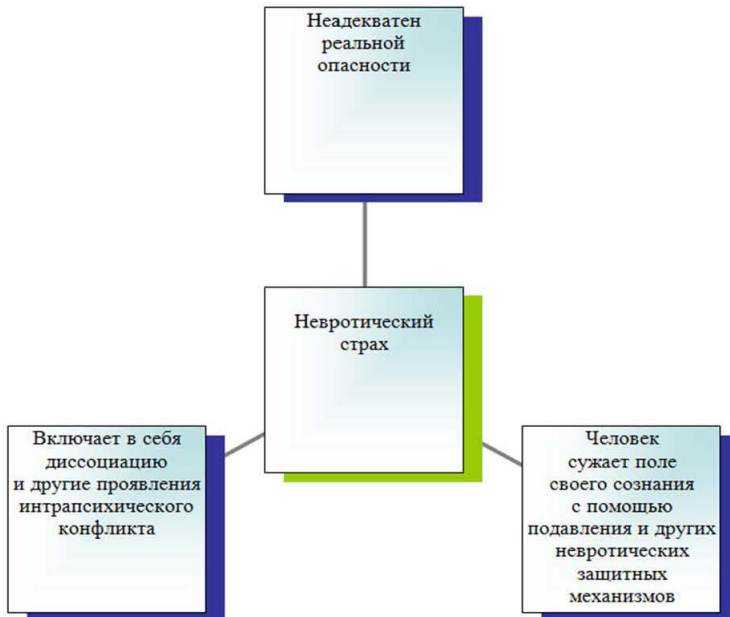


Рис. 2. Критерии невротического страха (Р. Мэй) [6]

В отличие от нормального страха, невротический страх проявляется в ситуации субъективно существующей угрозы, что обусловлено наличием интрапсихического конфликта и сужением поля сознания индивида посредством защитных механизмов.

В таблице наглядно представлены основные тезисы теоретического анализа, посвященного изучению страха в психоаналитическом дискурсе.

**Основные тезисы теоретического анализа, посвященного изучению страха
в психоаналитическом дискурсе**

Автор	Определение страха
З. Фрейд	Страх рассматривается как результат психической травмы в раннем детстве, связанной с расставанием с объектом любви, что переживается как опасность и воспроизводится на протяжении жизни индивида
К. Юнг	Страх определяется как реакция субъекта на образы коллективного бессознательного, которые являются угрозой Я
К. Хорни	Страх представляет собой переживание опасности во враждебном мире, угрожающей целостности и интеграции личности субъекта
Г. Салливан	Страх является реакцией на неодобрение значимого Другого в раннем возрасте, что приводит к осознанному разделению действий на одобряемые и неодобряемые, становясь динамической системой Я, вытесняющей из сознания те компоненты личности, которые не включены в одобренную структуру
Э. Фромм	Страх обусловлен отделением индивида от мира, которое переживается как неизвестное и потенциально опасное, поскольку приводит к осознанию возможностей и ответственности за свою жизнь в ситуации выбора между отчуждением от Других и стремлением к Другим
Дж. Боулби	Страх детерминирован как присутствием угрозы, так и отсутствием того, что обеспечивает безопасность субъекта, что проявляется в ощущении незащищенности, ограничении активности и сложностях в самореализации
Н. Мак-Вильямс	Страх представляет собой результат ощущения незащищенности и нестабильности в раннем детстве, которое трансформируется в переживание своего существования как угрозы, проявляющегося в перманентном психическом напряжении и страхе на протяжении дальнейшей жизни
А. Лоуэн	Страх является защитной реакцией субъекта от внешних угрожающих стимулов за счет готовности к ним посредством постоянного психического и физического напряжения
Р. Мэй	Страх рассматривается как последствие осознания возможности самостоятельных действий субъекта, необходимости жить автономно от других, которое разрушает основу личности, регулирующую степень психологической безопасности индивида

Обзор психоаналитических положений, посвященных феномену страха, показал, что страх может представлять собой генерализованную реакцию субъекта на неопределенную угрозу, что сопровождается ощущением беззащитности и уязвимости и отражается на всем организме в целом. Чаще всего под угрозой находятся внутренние ценности индивида, необходимые для существования его личности. Угрозами могут выступать как страх за свою жизнь, так и страх за целостность своей личности, потерю свободы, смысла существования. При этом индивид не осознает, чего он боится, поэтому не может устранить угнетающий его стимул, распространяющийся по всему субъективному внутреннему миру субъекта.

В современных психоаналитических теориях описан ряд подходов к пониманию страха. В частности, N. Nosiogo рассматривает страх как всепроникающее и все более реалистичное чувство бесперспективности [18]. По мнению автора, эта эмоция, характеризующая страхом исчезновения человеческой расы, семьи, профессиональной или культурной группы, переживается как отчаяние и бессилие через внутренние структуры, присутствующие в сознании каждого человека. На другом

полюсе страха исчезновения находится счастье, которое вытекает из способности нести ответственность за себя и свою личностную идентичность, баланс между внешней и внутренней реальностью. Автор рассказывает о клиническом опыте, чтобы показать, как психоанализ и его способность интерпретировать проявления бессознательного позволяют распознавать эффекты того, что он определяет как истинное вторжение в реальность, тем самым восстанавливая мышление способность устанавливать глубокие, преобразующие отношения между внутренней и внешней реальностью.

R. Perelberg определяет страх как первоначальный опыт беспомощности, аффективное состояние, которое сопровождается физическими ощущениями и телесными симптомами – выражением избытка, который невозможно обработать психически [19]. Этот психологический феномен связан со страхом потери мнимой целостности тела, а также первичных объектов. Кроме того, страх отражает переход из мира нарциссического отца или матери, в котором индивид отчужден от своей собственной истории, к конфигурации, которая вводит индивида в его субъективную временность. G. Bodin рассматривает страх как ограничение способности к защите психики в ситуациях, когда она эмоционально перегружена [16]. Страх препятствует рефлексии и связи с внутренним миром в целом. Прекращение ментализации приводит к использованию практических или физических действий как психического отступления от неприятной реальности. Страх может быть понят как нетерпимость к возникновению психических состояний, предотвращающая интеграцию психической травмы.

P. Maduro рассматривает роль воображения субъекта, в том числе его творческого создания иллюзии, в интеграции экзистенциального страха [17]. Страх в первую очередь связан с внутренней уязвимостью индивида. Интеграция или диссоциация привязанности является центральной в вопросе индивидуализации личности в контексте его изначально относительного существования. Автор выступает за клинически позитивное отношение к воображению человека. Это отношение будет основываться на предположительно порождающей функции субъективности, которая образно способствует его интеграции болезненных экзистенциальных эмоций. Автор иллюстрирует разновидности поддерживающей иллюзии, включая переходные явления, переносную фантазию, метапсихологические сущности, повседневные разговорные выражения и преобразование лингвистических образов, которые способствуют интеграции болезненного аффекта в Я. Неотъемлемой частью всех таких форм иллюзии является эмоциональный процесс, называемый деконтекстуализацией.

E. Ringdal понимает страх как результат насилия или пренебрежения в раннем опыте субъекта, что приводит к созданию защитной организации в структуре личности, включающей в себя уход в мир фантазий, область относительного мира, где он имеет всемогущий контроль, в то время как контакт с реальностью воспринимался как угрожающий или разочаровывающий [21]. В этом случае столкновение с реальностью позволяет расширить психическую реальность индивида. Sh. Ringel определяет страх как часть диссоциативного внутреннего опыта личности, представленного в бессознательном [22]. Автор считает, что преодоление страха включает в себя медитативный процесс, основанный на осознанности. Этот созерцательный подход включает в себя осознание от момента к моменту, исследование воплощенных и аффективных состояний и представление о субъективности как о текучей среде, состоящей из переходных и изменяющихся субъективных состоя-

ний. Автор рассматривает общие элементы буддизма, самости и реляционного психоанализа, в том числе взаимное исследование и эмпатическое осознание, а также акцент на intersубъективном процессе между пациентом и терапевтом. По мнению J. Santamaría, страх, связанный с кастрацией, описанный З. Фрейдом, выражается также в современной клинической практике как центральный фактор развития индивида [10; 23].

S. Abse считает, что психоаналитическая теория и практика подхода слишком сосредоточена на человеке, что исключает влияние семьи и социума на его развитие [15]. Между тем автор отмечает, что нарушение стабильности семьи в условиях экономического спада обуславливает возникновение страхов, связанных с быстро меняющимся миром. S. Abse предлагает расширить подход к изучению личности в психоанализе. В. Reith отмечает, что бессознательные страхи актуализируются у пациентов в процессе психоаналитических сессий [20]. Бессознательная динамика в первых интервью является чрезвычайно сильной и вызывает глубокие неосознанные страхи. Кроме того, групповая динамика, наблюдаемая на клинических семинарах, позволяет предположить, что и страхи, и защитные механизмы передаются этим группам посредством недоработанных сессий, вызывающих возобновление страхов.

Таким образом, психоаналитический дискурс обусловлен культурными тенденциями преодоления противоречивой эпохи, что позволило раскрыть взаимовлияние сознательного и бессознательного, биологического и социального, когнитивного и эмоционального, массового и индивидуального. Обобщая множество теоретических и клинических исследований, можно утверждать, что феномен страха в психоаналитической концепции связывается с психической травмой в постнатальный период, которая впоследствии оказывает влияние на всю жизнь человека. Субъект переживает некоторые структуры своего Я как угрозу стабильности и целостности личности, что препятствует их интеграции в собственное сознание. Значимым является факт, что страх детерминирован как присутствием угрозы, так и отсутствием того, что обеспечивает безопасность субъекта, что проявляется в ощущении незащищенности, ограничении активности и сложностях в самореализации. Как следствие, ощущение незащищенности в раннем детстве трансформируется в переживание своего существования как угрозы, проявляющегося в перманентном психическом напряжении и страхе на протяжении дальнейшей жизни.

Современное понимание страха в психоаналитическом дискурсе зарубежных исследований включает в себя разрыв между реальностью и иллюзиями субъекта, в которые он уходит, избегая тревожащих обстоятельств. Страх представляет собой первоначальный опыт беспомощности, аффективное состояние, которое сопровождается физическими ощущениями и телесными симптомами. Страх в первую очередь связан с внутренней уязвимостью индивида. Кроме того, страх определяется как часть диссоциативного внутреннего опыта личности, представленного в бессознательном. Также страх рассматривается как ограничение способности к защите психики в ситуациях, когда она эмоционально перегружена. Страх препятствует рефлексии и связи с внутренним миром в целом. Из этого следует, что этот психологический феномен понимается в психоанализе как страх присутствия в этом мире. Каждый реализованный или нереализованный поступок, желание, намерение сопровождается страхом, что значительно сужает возможности самореализации личности.



Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 447с.
2. Ветерок Е. В., Тишкова А. С. Теоретические аспекты внутриличностного конфликта в психоаналитическом подходе // СМАЛЬТА. 2019. № 1. С. 23–30.
3. Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Культурная революция, 2010. 488 с.
4. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000. 256 с.
5. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 2001. 480 с.
6. Мэй Р. Смысл тревоги. М.: Класс, 2001 379 с.
7. Перевозкина Ю. М., Зиновьева Л. В. Структура ролевой социализации // Социальнокультурные проблемы современного человека: сборник трудов конференции. 2018. С. 206–214.
8. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. М.; СПб.: КСП+: Ювента, 1999. 345 с.
9. Сартр Ж.-П. Тошнота. М.: АСТ, Neoclassic, 2015. 320 с.
10. Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
11. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1995. 251 с.
12. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. 560 с.
13. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М.: Канон+, 2003. 400 с.
14. Ясперс К. Разум и экзистенция. М.: Канон+: Реабилитация, 2013. 336 с.
15. Abse S. Psychoanalysis, the secure society and the role of relationships // Psychoanalytic Psychotherapy. 2014. Vol. 28, no. 3. P. 295–303. DOI: 10.1080/02668734.2014.933035.
16. Bodin G. Inhibiting the mentalizing capacities // The Scandinavian Psychoanalytic Review. 1996. Vol. 19, no. 2. P. 180–195. DOI: 10.1080/01062301.1996.10592369.
17. Maduro P. N. In Defense of Illusion: Creative Agency, or the Imagination, in the Tolerance of Existential Anxiety and Grief, Psychoanalysis // Self and Context. 2019. Vol. 14, no. 2. P. 116–136. DOI: 10.1080/24720038.2019.1585856.
18. Nociforo N. The invasion of reality (or of negotiation): The psychoanalytic ethic and extinction anxiety // The International Journal of Psychoanalysis. 2017. Vol. 98, no. 5. P. 1311–1332. DOI: 10.1111/1745-8315.12582.
19. Perelberg R. J. The riddle of anxiety: Between the familiar and the unfamiliar // The International Journal of Psychoanalysis. 2018. Vol. 99, no. 4. P. 810–827. DOI: 10.1080/00207578.2018.1452571.
20. Reith B. The first interview: Anxieties and research on initiating psychoanalysis The International // Journal of Psychoanalysis. 2015. Vol. 96, no. 3. P. 637–657. DOI: 10.1111/1745-8315.12203.
21. Ringdal E. My reality – or your's? Perversion as a defence against psychotic anxiety // The Scandinavian Psychoanalytic Review. 1997. Vol. 20, no. 2. P. 193–206. DOI: 10.1080/01062301.1997.10592570.
22. Ringel Sh. Integrating Contemplative Practice and Embodied Awareness in the Treatment of Dissociative Anxiety // Psychoanalysis, Self and Context. 2018. Vol. 13, no. 2. P. 119–131. DOI: 10.1080/24720038.2018.1427968.
23. Santamaría J. Has Castration Anxiety Anything to Do with Psychoanalysis? // Psychoanalytic Inquiry. 2018. Vol. 38, no. 1. P. 91–105. DOI: 10.1080/07351690.2018.1395646.

Дата поступления 01.02.2020



Мухина Светлана Еруслановна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kafedra_psi@mail.ru

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологизации теории и методики обучения для повышения эффективности обучения. Эволюционные изменения в психофизиологии и личности современных детей и внедрение компетентностного подхода требуют на новом уровне активного внедрения психологии в образовательный процесс. Цель статьи – систематизация представлений о специальных психологических условиях для развития обучающихся в образовательном процессе. Описываются методологические подходы и источники психологизации обучения в развивающем образовании (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков). Сравниваются позиции основных представителей психодидактического направления (В. В. Рубцов, А. З. Рахимов, А. Н. Крутский). Анализируются психолого-дидактические основы эффективности моделирования образовательных сред (В. Я. Ясвин). Называются особенности методик, объединяющие психолого-дидактическое, методическое и частно-предметное знание (А. И. Савенков). Описываются функции школьного учебника нового поколения как полифункциональной дидактической системы (Э. Г. Гельфман и М. А. Холодная). В исследовании делается заключение об условиях реализации психологизации обучения, в качестве которых выступают цели и методы обучения, образовательная система и среда, учебные программы, учебники, методики обучения, реализующие психодидактический подход, обеспечивающие не только обучение и воспитание, но также социальное и личностное развитие учащихся.

Ключевые слова: психологизация теории и методики обучения, психодидактика, развивающее обучение, образовательная среда, субъектный подход в обучении, компетентностный подход в образовании.

Mukhina Svetlana Eruslanovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kafedra_psi@mail.ru

CONDITIONS OF PSYCHOLOGIZATION OF THEORY AND TEACHING METHODS

Abstract. The article considers the problem of psychologization of the theory and teaching methods to increase the effectiveness of training. Evolutionary changes in the psychophysiology and personality of modern children and the introduction of a competency-based approach require a new level of active implementation of psychology in the educational process. The purpose of the article is the systematization of ideas about special psychological conditions for the development of students in the educational process. Methodological approaches and sources of developing education are described (V. V. Davydov, D. B. Elkonin, L. V. Zankov). The positions of the main representatives of the psychodidactic direction are compared (V. V. Rubtsov, A. Z. Rakhimov, A. N. Krutsky). The main content of psychodidactics, its subject, object, child development mechanisms,



conditions and means of student development are considered. The psychological and didactic foundations of the effectiveness of educational modeling in the psychologization of education are explained (V. Ya. Yasvin). The features of the lesson, combining psychological and didactic, methodological and private subject knowledge, are called. The principles of creating a school textbook of a new generation as a multifunctional didactic system (E. G. Gelfman and M. A. Kholodnaya) are described. The study concludes on the conditions for the implementation of the psychologization of education, which include changes in the goals and methods of instruction, the educational system and the environment, curricula, textbooks, forms of instruction that implement the psychodidactic approach.

Keywords: psychologization of theory and teaching methods, psychodidactics, developmental education, educational environment, subjective approach to learning, competency-based approach in education.

Психологизация обучения – это взаимосвязь психологии с дидактикой, помогающая решать проблемы обучения и развития. Психологизация, по словам А. Г. Асмолова, – это стержень проектирования образования, начало эпохи вариативно-смыслового образования [1]. Психологизация затрагивает как цели, методы, технологии, так и само содержание образования, при этом учитываются психологические факторы, влияющие на эффективность учебно-познавательной деятельности. Возникновение понятия «психологизация» М. Г. Ярошевский относит к началу XX в. применительно к решению культурно-исторических проблем [20]. Актуальность психологических основ образования в XXI в. не утратила своей важности, а только возросла. В современном мире решающим фактором социально-экономического развития становится человеческий ресурс, творческая личность, воспитать и развить которую можно только в индивидуализированной системе обучения, учитывающей психологические особенности ее субъектов. Эволюционные изменения в психофизиологии и личности современных детей требуют соответствующих им изменений образовательных подходов [16]. Важнейшее значение приобретает этот вопрос, когда речь идет о детях с особыми потребностями.

Традиционная для отечественного образования репродуктивная система овладения знаниями оказалась в современных условиях неспособна готовить самостоятельных творческих личностей, эффективных при решении практических задач. Компетентностный подход в образовании сместил цель обучения с достижения учащимися определенного уровня предметных знаний и умений на формирование системы ключевых компетенций, позволяющих молодым людям успешно применять усвоенные знания на практике. Для того чтобы компетентностный подход не превратился исключительно в процесс выработки навыков практического поведения, в его основе должна лежать теория развития психических механизмов, которая служит и основой усвоения знаний, и основой развития интеллекта и личности учащегося в процессе усвоения этих знаний [17]. В обучении, ориентированном исключительно на практику, в соответствии с компетентностным подходом при игнорировании роли концептуальных знаний и способов теоретического мышления не будет происходить развития интеллектуальных, личностных и творческих качеств учащихся.

Основное назначение психологизации обучения – создание специальных условий для развития обучающихся, базирующихся на повышении эффективности обучения конкретному учебному предмету. Сегодня психологизация многократно доказала свои преимущества по сравнению с другими образовательными подходами в практике образования.



В последние два десятилетия были выполнены сравнительные экспериментальные исследования развития школьников в различных системах отечественного обучения: традиционной, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, вальдорфской педагогике. Сравнение развивающих эффектов разных образовательных систем доказало бесспорное лидерство системы развивающего обучения при решении школьниками как теоретических, так и практико-ориентированных задач. Эти данные говорят о том, что развивающее образование обеспечивает существенно более высокий уровень умения работать с противоречивой и неоднозначной информацией, видеть разные возможности ее интерпретации, одновременно удерживать разные точки зрения на одно и то же явление [18].

Зарубежный опыт работы по развитию детей во многом базируется на указанном подходе, разработанном советскими и российскими учеными, отражает не столько дидактические структуры построения процесса обучения, сколько личностные особенности самих детей, представляя их как обладающими особыми потребностями, скрытым потенциалом, нуждающимся в актуализации. Во многих странах достижения нашей отечественной психологической науки активно используются, например, в США появился термин «выготизация образования», в Японии, частных школах Англии и Германии математику преподают по системе В. В. Давыдова [7].

Одним из первых к психологизации теории образования обратился В. В. Давыдов. Краеугольный камень в основание новой науки заложили классики теории развивающего образования Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, предложившие изменить основной принцип обучения таким образом, чтобы в нем происходило, прежде всего, развитие способностей детей, базирующееся на общих закономерностях психического развития, с одной стороны, и на индивидуальных особенностях обучаемых – с другой. В. В. Давыдов подчеркивал, что проблемы развивающего образования должны разрабатывать наряду с педагогикой различные отрасли психологии, т. е. эти проблемы должны стать предметом **психопедагогике** [5].

Таким образом, психологизация образования находится на стыке психологии и педагогики, действующих «в целостной и единой логике» [16]. В этой логике разрабатываются основы образования, т. е. не только процесс обучения, но и воспитания, а также социализации личности. Психология исследует внутреннюю структуру процесса обучения, определяя сензитивные возрастные возможности, индивидуальные особенности учащихся, специфику ведущей учебной деятельности на разных этапах обучения. Педагогика предлагает образовательные технологии, системы, характеристики образовательной среды, составляющие теоретические и методические основы обучения.

Научные идеи В. В. Давыдова внесли огромный вклад в теорию развивающего образования. Была предложена концепция обучения через движение от общего к частному и экспериментально подтверждена роль этого метода в формировании теоретического мышления у детей в процессе обучения, показано значение способов умственных действий в обучении [5]. Совместно с Д. Б. Эльconiным была разработана теория учебной деятельности, соответствующая логике научного познания. Д. Б. Эльконин писал, что «движущие силы развития заключены в том противоречии, которое содержится в процессе усвоения ребенком общественно-мотивационной и предметно-операционной сторон действия» [19, с. 492].

Сегодня развивающее обучение В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина приобретает все большее значение и вызывает интерес исследователей с точки зрения реализации его в системе современного образования.



Содержание психологизации образования нашло отражение в термине психодидактика. В. В. Давыдов писал: «Надо сказать, что понятие развивающего обучения – психолого-дидактическое и относится к той области, которую целесообразно было бы называть психодидактикой, разрабатывающей полидисциплинарные проблемы» [5, с. 391].

Под руководством В. В. Рубцова и В. И. Панова в Центре Экспериментальной психодидактики РАО теория В. В. Давыдова получила дальнейшее развитие. Были научно обоснованы психолого-дидактические подходы к развивающему образованию, развитию творческих способностей школьников при организации их обучения в условиях дифференциации и индивидуализации образования (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов) [15]. По мнению В. И. Панова, объектом психологизации могут выступить образовательные системы, технологии, образовательная среда, образовательные учреждения, система их управления, учебно-методические материалы [12].

Психолого-дидактические основы проверки эффективности моделирования образовательных сред (В. И. Панов, В. Я. Ясвин) сформулированы в русле «экопсихологического» подхода, предполагающего, что развитие ребенка тесно связано в ходе обучения с окружающей средой [12]. Образовательную среду авторы определяют как систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для развития способностей и личности учащихся, в том числе потенциальных. Основные компоненты образовательной среды (деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный) должны способствовать развитию учащегося, причем они находятся не в статике, а в постоянном динамичном изменении. В исследованиях сотрудников ЦЭПД РАО определены подходы к гуманистической экспертизе образовательной среды. В. Я. Ясвиным выделяется пять «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознанности и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность, активность [21].

Весомый вклад в разработку методологии психологизации образовательной среды внес А. И. Савенков, определяющий психодидактику как новую интегративную отрасль научного знания, изучающую психологические механизмы и закономерности усвоения индивидом социально-культурного опыта в образовательной среде [14]. Психологизация осуществляется через изучение психологических закономерностей и механизмов воздействия на психику человека образовательной среды и ее структурных частей: механизмов целеполагания, форм организации, методов и средств обучения. Объектом психодидактики он называет психику человека, развивающуюся в образовательной среде.

В исследовании, состоявшемся в Психологическом институте РАО, предложена психологизация системы работы с одаренными детьми на основе анализа тенденций развития образования в современных условиях: даны рекомендации по моделированию образовательных сред для одаренных детей в условиях массовой школы (В. И. Панов) [12].

Психологизация предметного образования апробирована при реализации различных практико-ориентированных образовательных проектов, раскрывающих многие аспекты общеобразовательной практики. Например, коллективом авторов (М. И. Кузнецова, С. Е. Мухина, С. В. Литвиненко, Л. А. Рывкина) разработаны учебно-методические материалы для развития предпосылок к учебной деятельности детей дошкольного возраста и индивидуальных особенностей в обучении

младших школьников в соответствии с принципами, заложенными Л. С. Выготским, В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним, В. В. Рубцовым, Е. Г. Юдиной [9–11]. В соответствии с психодидактическими основами такой подход является субъектно-ориентированным. Подготовка ребенка к школе основывается на возрастных, индивидуальных особенностях, способностях и склонностях каждого ребенка, что позволяет подобрать наиболее адекватные средства обучения и развития для каждого возрастного этапа в соответствии с принципами индивидуализации образования, т. е. учета возрастных особенностей каждого ребенка; вариативности образования, предполагающей создание возможностей для выбора видов деятельности, для творчества; признания самооценности каждого возраста, для чего нужно осуществить «отбор такого содержания образования детей на предшкольной ступени, которое обеспечивало бы сохранение самооценности этого периода развития, отказ от дублирования содержания обучения в школе» [9, с. 23].

Огромная роль отводится при психологизации обучения вопросу взаимодействия учителя с учащимся. Объединяющим началом для ученых, относящих себя к этому направлению, выступает субъект-субъектный подход, где и учитель, и ученик выступают как субъекты образовательного процесса. Задача педагога в развивающем обучении заключается в обеспечении развития детей с помощью приобретаемых знаний, умений и навыков. Педагогическое общение в субъект-субъектном подходе становится диалогичным. Педагог не стремится к достижению своих собственных целей, не превращает учащихся в средства достижения этих целей; он пытается понять и адекватно выразить одновременно и свои собственные переживания, и переживания своих партнеров по межличностному общению. Уровень сформированности субъект-субъектных взаимоотношений учителя с учащимися в процессе межличностного общения зависит от педагогического стиля учителя, а также от уровня успешности обучения учеников класса; от мастерства педагога. У начинающих педагогов этот результат ниже, чем у более опытных, ниже он и у менее успешных педагогов. Наблюдается зависимость от ступени обучения: в начальном звене показатели выше, чем в среднем. Сохраняется зависимость результата от уровня успешности обучения учеников класса.

Важную роль в процессе психологизации играет вопрос о подготовке педагогов к осуществлению развивающей функции, а также о взаимоотношениях учителя и учащихся в системе развивающего образования. Как отечественные, так и зарубежные исследователи неготовность педагогов считают фактором, не позволяющим реализовать субъективный подход в обучении. Учитель, безусловно, должен владеть развивающими технологиями в обучении, глубокими знаниями в области возрастной и педагогической психологии, а также быть хорошим психодиагностом и использовать в деятельности учебные книги, основанные на психологических закономерностях усвоения знаний. Однако этого недостаточно, так как теория и практика предъявляют требования и к личности учителя. В качестве профессионально-важных качеств, позволяющих осуществлять развитие в обучении, можно выделить академический и социальный интеллект, духовные качества педагога; позитивное принятие ученика; педагогическая гибкость; рефлексия; умение воспринимать учащегося как субъект, а не объект педагогического процесса; эмпатия; искренность; подлинность передачи своих чувств и эмоций [8].

А. З. Рахимов подходит к психологизации более узко, чем другие исследователи, ограничивая ее область созданием педагогического обеспечения развития творческих способностей детей. С этой целью были организованы научные поиски по



выявлению эффективных условий раскрытия, развития и формирования творческого мышления у школьников, основные качества которого: стремление к осмыслению происходящего (события, поступки, явления) – рефлексия, целостность охвата окружающего мира, критическое отношение к себе, к людям и обществу [13]. А. З. Рахимов определяет психодидактику как «интегративную психолого-педагогическую науку, раскрывающую теоретические основы образования и обучения в их наиболее общем виде в соответствии с законами общей, возрастной и педагогической психологии, а также частных методик» [13, с. 43]. В работах А. З. Рахимова в полной мере раскрыт субъектный подход в обучении. Основным содержанием и целью учения является превращение любого ученика в субъект своей учебной деятельности, который действует по формуле «я учусь, а не меня учат».

А. З. Рахимов конкретизирует специфику действия каждой отрасли психологии в обучении [13]. Из общей психологии теория обучения берет законы развития познавательных процессов. Возрастная психология позволяет учитывать динамику развития психики ребенка, его сензитивные периоды и особенности ведущей деятельности на разных возрастных этапах. Исследования в области педагогической психологии позволяют осуществлять целенаправленное формирование познавательной деятельности и требуемых качеств личности. Эффективность психологизации в образовательной практике А. З. Рахимов видит в развитии творческой интеллектуальной активности учащихся. Для этого им предложены отличные от традиционных формы обучения. Урок Р. З. Рахимова существенно отличается от обычной методики и состоит из трех этапов, куда входят все четыре компонента учебной деятельности: ориентировочно-мотивационный этап, или этап постановки учебной задачи (УЗ) (вместо традиционной проверки домашнего задания); операционально-исполнительский этап урока, или этап решения учебной задачи и формирования учебных действий (вместо традиционного объяснения нового материала); рефлексивно-оценочный этап урока (вместо традиционного закрепления материала).

А. Н. Крутский внес несомненный вклад в разработку психологизации методик отдельных учебных предметов, в которой, по его мнению, должны соединиться теоретическое психолого-педагогическое, дидактическое, методическое и частнопредметное знание. Содержание учебного предмета должно быть не только обучающим, но и воспитывающим. Под психодидактикой он понимает отрасль целостного психолого-педагогического знания, предметом которого является система методологических подходов к обучению и способы развертывания этого знания в реальной педагогической практике [6].

Коллективом под руководством А. Н. Крутского разрабатывались комплекты учебных материалов, сочетающие предметные знания и методологические подходы. Такой вид учебной деятельности авторы назвали «психодидактическими пакетными технологиями обучения». По мнению исследователей, пакетные технологии позволяют увязать психологические и дидактические концепции обучения; находят применение в образовательной практике; являются методическим подспорьем для учителя, своего рода технологией, которую может использовать педагог с любым уровнем подготовки и стажа. А. Н. Крутский выделяет четырнадцать методологических подходов: модельный, проблемный, историко-библиографический, дискретный, программированный, системно-функциональный, задачный, системно-структурный, демонстрационно-технический, системно-логический, межпредметный, индивидуально-дифференцированный, игровой, коммуникативный. По его мнению, системное, научно обоснованное применение указанных подходов позволит решить

две важнейшие, исторически возникшие проблемы психологизации обучения – взаимосвязь психологических и дидактических концепций обучения и их доведение до школьного процесса обучения.

Для повышения психологической грамотности педагогов А. Н. Крутский предложил разработать учебные программы по психодидактике для разных факультетов, объединив педагогическую психологию, педагогику и методику [6]. Вести этот предмет должны преподаватели, обладающие высоким уровнем теоретических и методических знаний, параллельно работающие в школе по профилю своего факультета, способные продемонстрировать студентам свое педагогическое мастерство.

В исследовании О. С. Гибельгауз дан анализ насыщенности традиционных методик различных учебных предметов психологическим знанием [4]. В среднем значение коэффициента равно 0,218, т. е. в одном методическом источнике имеется 21,8 % информации психологического характера. Применительно к конкретным предметам картина складывается такая: учебные пособия по физике имеют коэффициент – 0,226; географии – 0,268; биологии – 0,198; химии – 0,213. Коэффициент психодидактической насыщенности деятельности учителей, прошедших обучение, имеет следующие значения: физика – 0,63; химия – 0,60; география – 0,58. Среднее значение коэффициента – 0,61. Автор делает вывод о том, что коэффициент психологической насыщенности методик соответствующих учебных предметов значительно ниже, чем коэффициент психологической насыщенности профессиональной деятельности учителей. Таким образом, одна из проблем, затрудняющих внедрение принципов психодидактики в практику обучения, – это проблема школьного учебника.

Этой проблемой занималась в своих исследованиях М. А. Холодная. По ее мнению, задачей психологизации образования, в первую очередь, является разработка принципов конструирования содержания, форм и методов обучения, которые основываются на интеграции психологических, дидактических, методических и предметных (соответственно определенному учебному предмету) знаний. При этом психические закономерности учебной деятельности являются основой организации учебного процесса и образовательной среды. Цель обучения М. А. Холодная видит в интеллектуальном развитии учащихся. Основным условием для решения задач обучения авторы называют создание условий для интеллектуального роста учащихся на основе повышения эффективности обучения конкретному учебному предмету через создание нового образовательного продукта – в виде инновационной образовательной технологии, развивающего метода обучения, школьного учебника нового поколения и т. д. [17].

Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной предложена полифункциональная дидактическая система требований к школьному учебнику нового поколения [3]. Были разработаны учебные книги по математике для учащихся основной школы на основе «обогащающей» модели обучения и реализации таких функций учебной книги, как образовательная, управляющая, развивающая, коммуникативная, воспитательная, дифференциации и индивидуализации обучения. Основное назначение школьного учебника сформулировано как интеллектуальное воспитание учащихся средствами содержания математического образования за счет специально сконструированных учебных текстов [3].

Процесс проектирования, конструирования и эксплуатации учебника, образовательной технологии, образовательной среды в работах М. А. Холодной называется



педагогической инженерией [17]. Автор формулирует психодидактические требования к компетентностному подходу в образовании. Целью компетентностного подхода, по ее мнению, должно быть формирование не ключевых компетентностей, а компетентной личности. Такой подход полностью вписывается в современные представления о назначении школьного образования с точки зрения приоритета интеллектуального развития и интеллектуального воспитания учащихся.

С развитием интернет-технологий появилась проблема отбора информации, структуризации, внедрения интеллектуальных фильтров. Появилось понятие дидактической логистики, понимаемой Р. Р. Гасановой и Е. А. Романовой как оптимизация информационных потоков и создания инфраструктуры движения информации. Логистические приемы удачно вписываются в методы эффективного и успешного преподавания в силу современных тенденций предоставления образовательных услуг [2].

Выводы. Итак, по проблеме психологизации обучения в научной литературе имеется широкий спектр представлений, и продолжается процесс разработки некоторых из них.

В целом, рассматривая позицию отечественной школы, можно отметить, что она сформировалась в рамках деятельностного подхода, уходящую корнями в культурно-историческую теорию. Психологизация обучения находится на стыке психологии и дидактики. Важной особенностью этого направления является то, что главная роль в обучении отводится ученику – субъекту образовательного процесса. Интеграция психологического подхода с процессами обучения и развития является спецификой психологизации, которая становится базой для образования в целом, нацеливаясь не только на обучение и воспитание, но также на социальное и личностное развитие учащихся, выводя свои позиции за пределы обучения.

Обобщая спектр представлений отечественных исследователей о том, что является объектами психологизации теории и методики обучения, можно назвать: образовательную систему (А. И. Савенков) [14] и среду (В. И. Панов, В. Я. Ясвин) [12; 21]; систему методологических подходов к обучению (А. З. Рахимов) [13]; методики обучения отдельным предметам (О. С. Гибельгауз, А. Н. Крутский) [4; 6]; индивидуальные особенности учащихся в процессе обучения и развития (познавательные процессы, творческие способности, эмоционально-волевая сфера, структура индивидуальности) (М. А. Холодная) [17], конструирование психодидактического учебника (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная) [3], специфику усвоения учебного материала – дидактическую логистику (Р. Р. Гасанова и Е. А. Романова) [2].

Подход, в котором осуществляется психологизация обучения, по словам Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной, шире чисто дидактического и нацелен не только на процесс обучения, но и на социализацию учащегося, на развитие индивидуальности, субъектности личности в целом [3]. Именно развитие личности является приоритетом обучения, благодаря чему на первый план выходят ценности, смыслы, цели обучения. Спецификой психологизации обучения является опора на психологические закономерности учебной деятельности и индивидуальность учителя и ученика.

Интегрируя психологические, общедидактические, частные методические и предметные знания, психодидактическая наука конструирует образовательные системы, разрабатывает образовательные технологии, развивающие методы и формы обучения. При этом основное назначение психологизации – создание специальных условий для развития обучающихся в обучении. В качестве условий реализации психологизации обучения выступают изменения целей и методов обучения, образо-

вательной системы и среды, учебных программ, учебников, форм обучения, реализующих психодидактический подход.

Психологизация обучения уникальное инновационное направление исследования, соответствующее современным запросам как системы образования, так и общества. В практике доказана эффективность этого подхода, и в настоящее время его внедрение должно стать одной из первоочередных задач образовательной системы.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
2. *Гасанова Р. Р., Романова Е. А.* Методы эффективного преподавания учебного материала или дидактическая логистика оптимизации информации // Глобальный научный потенциал. 2016. № 12 (69). С. 15–19.
3. *Гельфман Э. Г., Холодная М. А.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
4. *Гибельгауз О. С., Крутский А. Н.* Технология системного усвоения знаний // Народное образование. 2012. № 2. С. 193–201.
5. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: Педагогика, 1996. 544 с.
6. *Крутский А. Н.* Психодидактика среднего образования: монография. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2008. 254 с.
7. *Марголис А. А., Рубцов В. В.* Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://www.persev.ru/bibliography/gosudarstvennaya-politika-v-sfere-obrazovaniya-odarenykh-uchashchih-sya> (дата обращения: 01.02.2020).
8. *Мухина С. Е.* Диагностика взаимоотношений учителя и учащихся в системе развивающего образования [Электронный ресурс] // Журнал научно-педагогической информации. 2009. № 2. URL: <http://paedagogia.ru/2009/76-02/134-muhina> (дата обращения: 17.02.2020).
9. *Мухина С. Е.* Проблема развития познавательных способностей детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Журнал научно-педагогической информации. 2010. № 1. URL: <http://paedagogia.ru/2011/65-04/204-muhina> (дата обращения: 17.02.2020).
10. *Мухина С. Е.* Формирование познавательных компетентностей у младших школьников [Электронный ресурс] // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 4. URL: <http://paedagogia.ru/2011/67-06/206-muhinarivkina> (дата обращения: 17.02.2020).
11. *Мухина С. Е., Рывкина Л. А.* Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 6. URL: <http://paedagogia.ru/2011/67-06/206-muhinarivkina> (дата обращения: 17.02.2020).
12. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
13. *Рахимов А. З.* Философия психодидактики: монография. Уфа: Творчество, 2008. 400 с.
14. *Савенков А. И.* Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.
15. Учитель о развивающем образовании: коллективная монография / В. Е. Усанов, С. И. Борис, Р. И. Горелов и др. / под ред. В. Е. Усанова. М.: Изд-во Института научной информации и мониторинга РАО, 2010. 384 с.
16. *Фельдштейн Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Известия Российской Академии Образования. 2010. № 2 (14). С. 27–32.



17. *Холодная М. А.* Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание [Электронный ресурс] // Расширенный текст доклада на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование», 8–12 дек. 2008 года, Москва. URL: metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc. (дата обращения: 08.07.2019).

18. *Шадриков В. Д., Зиновьева Н. А.* Развитие младших школьников в различных образовательных системах. М.: Логос, 2011. 232 с.

19. *Эльконин Д. Б.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 557 с.

20. *Ярошевский М. Г.* История психологии. От античности до середины XX века. М.: Академия, 1996. 416 с.

21. *Ясвин В. Я.* Моделирование образовательной среды. М.: ЦКФЛ РАО, 1997. 248 с.

Дата поступления 02.02.2020

Спирин Александр Викторович

кандидат психологических наук, полковник, заместитель начальника отдела планирования, анализа и контроля управления организации и планирования кадрового обеспечения, Главное управление кадров Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, Москва, Россия, n-77@inbox.ru

Перевозкина Юлия Михайловна

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, per@bk.ru

Федоришин Михаил Иванович

капитан, адъютант адъюнктуры (очного и заочного) обучения военного института, Новосибирский военный институт имени генерал армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия, maskarad14@mail.ru

**К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ЦЕННОСТИ
КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИТУАЦИИ
РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема встраивания ценностей в структуру личности и их взаимовлияние на реализацию ролевых моделей. Представлено понимание ценности как внешне заданных ориентиров, идеалов, к которым стремится индивид. Предлагается решение проблемы встраивания ценностей и ролей в структуру личности и определения характера их отношений посредством метасистемного подхода, согласно которому личность может рассматриваться в качестве системного образования, имеющего открытый метасистемный уровень. Дается субстанционально-темпоральное объяснение ценностных детерминант саморегуляции ролевого поведения личности.

Ключевые слова: ценность, детерминация, саморегуляция, системность, структура, метасистемный подход, темпоральность, диахрония.



Spirin Alexander Viktorovich

candidate of Psychological Sciences Colonel, Deputy chief of the division of planning, analysis and control of the organization and planning of staffing of personnel Department of the Federal service of national guard troops of the Russian Federation, Moscow, Russia, n-77@inbox.ru

Perevozkina Julia Mikhailovna

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

Fedorishin Mikhail Ivanovich

captain, adjunct of the adjunct course (full-time and part-time) of the military Institute, Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, maskarad14@mail.ru

TO THE QUESTION OF DETERMINING VALUE AS A DETERMINANT OF SELF-REGULATION IN THE SITUATION OF ROLE INTERACTION OF A PERSON

Abstract. The article considers the problem of embedding values in the personality structure and their mutual influence on the implementation of role models. The understanding of value as externally given guidelines, ideals to which the individual aspires is presented. A solution to the problem of embedding values and roles in the personality structure and determining the nature of their relations through a metasystem approach is proposed, according to which a person can be considered as a system formation with an open metasystem level. The substantive-temporal explanation of the value determinants of self-regulation of the role behavior of the individual is given.

Keywords: value, determination, self-regulation, consistency, structure, metasystem approach, temporality, diachrony.

Введение. Проблемы, связанные с детерминантами ролевого поведения, относятся к важнейшим для науки, которая ставит в центр отношения человека и общества. Потенциальная полезность изучения предмета исследования связана с рассмотрением сложных взаимодействий между ролями, ожиданиями, нормами и требованиями к исполнению роли, опосредованными социальной структурой и диспозициями, установками, потребностями и ценностями личности, влияющими на реализацию субъектом заданной роли. Реальные ситуации содержат в себе множество переменных, которые включают, с одной стороны, некоторую неопределенность, а с другой стороны, заданы культурой и социумом. Вместе с тем возникает ряд методологических проблем, затрудняющих разработку совокупности теоретических положений и закономерностей относительно взаимодействия личности, культуры и общества. Эти проблемы порождают массу трудностей как эмпирического, так и теоретического порядка. Такие трудности связаны с определением концепта ценности, локализации ценностей и ролей, непосредственно структуры связей ценностных аспектов саморегуляции в ролевом поведении, с ролями, ожиданиями, потребностями, мотивами и пр. [3; 18]. Имеются сложности в диагностике ценностных регуляторов ролевого поведения субъекта. Одной из сложных проблем является исследование регуляторной функции психики, которая пронизывает все ее

уровни и структуры [4; 21]. В то же время возможность регулировать свое ролевое поведение имеет большое значение для каждого субъекта коммуникации. Способность осознавать, собственные детерминанты и регулировать на этой основе свое ролевое поведение делает человека свободным и сознательным субъектом в различных ситуациях жизнедеятельности [15; 17; 19].

Наиболее значимыми в структуре регуляции личности выступают личностные ценности, которые могут трактоваться с различных позиций: как убеждение (М. Рокич), как социальные установки (С. Моррис), как мотив или потребность (А. Маслоу). В первом и во втором случае, ценности являются внешне заданными императивами, которые регулируют ролевое поведение субъекта, в противоположность его внутренним устремлениям. Кроме того, во второй трактовке возникает проблема дифференциации ценностей и установок. В то же время третий подход, с точки зрения А. Д. Леонтьева, обладает наибольшим объяснительным потенциалом [10]. В такой трактовке ценность рассматривается как смысловой узел, задающий базис личности или, в понятиях А. Н. Леонтьева [9], мотивов, которые образуют иерархические связи. В этом контексте важно обратить внимание, что рассматриваемые мотивы-ценности относятся в большей степени к так называемым мотивационным образованиям и обладают надситуативностью, устойчивостью и обобщенностью [10]. А. В. Карпов называет их метамотивами, которые побуждают действие через порождение конкретно-ситуативных мотивов [6]. Согласно А. Г. Асмолову, эти устойчивые мотивационные образования выступают детерминантами мотивов и задают направленность деятельности [1]. Личностные ценности, с точки зрения А. Д. Леонтьева [10], соотносятся с инструментальными ценностями-принципами жизнедеятельности индивида, разработанными М. Рокичем. Такие ценности аккумулируются в личности, опосредуя переживание принадлежности индивида к социальному миру. Это законсервированные в культуре эталоны, которые транслируются посредством культурных кодов и гарантируют соотношение норм, традиций и личностных стандартов. В таком понимании ценности переживаются как внешне заданные ориентиры, некие идеалы, к которым стремится человек. В этом случае такое понимание требует дополнения с двух сторон. С одной стороны, ценности могут рассматриваться как личностные образования, а с другой стороны, они принадлежат социально-культурному пространству.

Взаимодействие ценностей и ролевых моделей в системном комплексе. В этой связи встает проблема встраивания ценностей в структуру личности. Так, в частности И. С. Кон, описывая ролевое поведение, указывает, что оценка личностью социальных ролей детерминирована системой ценностных ориентаций, характерной для конкретного субъекта [8]. Под ценностными ориентациями автор понимает систему установок, опосредующих восприятие ситуации и актуализацию соответствующего поведения. Следовательно, согласно И. С. Кону, ценности могут быть элементами структуры личности. С другой стороны, автор утверждает, что роли, также являясь первоначально заданными внешне, интернализируются личностью и включаются в ее внутреннее содержание. Однако встает следующая трудность методологического характера, предполагающая проблему встраивания ценностей и ролей в структуру личности и определения характера их отношений.

В этом контексте наибольшим объяснительным потенциалом обладает метасистемный подход, согласно которому личность может рассматриваться в качестве системного образования, имеющего открытый метасистемный уровень [5–7]. В рамках метасистемного подхода Ю. М. Перевокзиной была сформулирована кон-



цепция субстанционально-темпоральной системности, представляющей ролевую социализацию в виде системного комплекса, который образован тремя гетерогенными системами: культура, социум и личность [13]. В метасистемном подходе А. В. Карповым выделено пять уровней, соответствующих критерию дискриминатору: элементный, субсистемный, общесистемный и метасистемный [5]. Культура включает в себя символическое содержание, состоящее из знаков, ценностей, ритуалов, необходимых для реализации определенной роли, составляет базовый, элементный уровень системного комплекса. По мнению Т. Парсонса, социокультурные ожидания есть стандартизированные формы, которые стремятся к сохранению, что отражает природу культурно-организованных форм [12]. Освоение стандартных форм и эталонов происходит, согласно Ю. М. Первозкиной с соавторами, посредством механизма инкультурации [14]. Анализ ролевой социализации как системного комплекса приближенного к системам временного вида, предусматривает, что в результате взаимодействия ее компонентов у нее образуются синергетические эффекты [13]. Такое временное структурирование, согласно О. С. Разумовскому, предполагает изначально дифференциацию исходных компонентов, а затем их интеграцию в системном комплексе [16]. По мнению А. В. Карпова, на элементном уровне происходит синхронизация двух элементарных событий [5; 6]. С точки зрения Дж. Фрейзера, такое состояние частиц называется атемпоральностью, когда происходит фиксация во времени некоторых элементов [23; 25].

Компонентный уровень системного комплекса, представлен ролевыми моделями, согласно Р. Тернеру. В его трактовке роль представляет модель поведения, заключающая в себе установки на типичные ситуации и связанную с этим стратегию поведения личности [26]. Необходимо отметить, что ролевое освоение происходит посредством имитации в игровой деятельности [13], а сами роли представлены для субъекта не рядоположенными, а в определенной последовательности, что отражает принцип диахроничности [2; 20; 21]. В этом контексте, важным является то обстоятельство, что ролевые модели, согласно И. Гоффману, так же, как и экспектации, по своей природе представляют более или менее статичные формы [24]. Этот тезис отражает природу ролевой модели. С другой стороны, инкорпорирование ролевых моделей в системный комплекс демонстрирует, что они начинают обладать специфическим системным свойством – регулятивной рязнопорядковостью. Иначе говоря, ролевые модели в системном комплексе проходят сквозь призму личностных ценностей, установок, предпочтений, потребностей, выстраиваются в ролевую иерархию и обретают субъективную окраску. При этом усвоенные модели становятся не статичным, а динамичными образованиями, регулируя поведение индивидов в межличностном взаимодействии.

Субсистемный уровень ролевой социализации обнаруживает уже не отдельные роли, а их комплексирование в жизненных сферах. В частности Б. Ф. Ломов утверждает, что в любой системе компоненты должны быть представлены не как отдельные процессы, а как функциональные образования, которые дифференцированы как по составу, так и по структуре ее частных декомпозиций [11]. В этой связи Ю. М. Первозкина предполагает, что особенности проявления ролевых моделей дифференцированы определенной жизненной сферой [13]. Такое ролевое освоение предполагает адаптацию субъекта к нормам и правилам группы как условиям реализации ролевого поведения. Следовательно, как и на предыдущих уровнях, мы наблюдаем, как уникальное качество свойственное сферам – институциональность – трансформируется в комплексирование. Более того, субсистемное значение

критерия дискриминатора конкретизируется в отношении опосредованного следования трех и более компонентов, что также отражает эффект диахроничности [2].

Кульминация диахроничности реализуется на общесистемном уровне, предполагающем включение личности с ее ценностями, мотивами, потребностями, установками, направленностью в системный комплекс. Диахрония отражает последовательность событий, включающих освоение ролевых моделей, понимание ролевых ожиданий, зафиксированных в культуре, осознание условий их реализации и собственных потребностей и возможностей. С точки зрения Т. Парсонса, происходит, актуализация соответствующих мотивов, ценностей и потребностей, влияющих на мастерство исполнения роли [12]. На общесистемном уровне основное значение критерия дискриминатора системы временного типа представлено в том, что опосредованные отношения устанавливаются не только между ролевыми комплексами и локальными сферами жизнедеятельности, но и общей целью всего процесса ролевой социализации. Такая цель предусматривает установление оптимального ролевого взаимодействия между индивидом и обществом, что является функцией системы ролевой социализации.

В этом контексте обозначенная цель выступает системообразующим фактором. Такая постановка исследуемой проблемы со всей необходимостью приводит к пониманию, что детерминационные отношения меняются на целевые, что обозначается А. В. Карповым с коллегами как феномен временной инверсии [7]. Наглядно это может быть представлено в виде иерархии ролевого набора, соответствующего актуальной позиции, потенциальной, резервной и отвергаемой. Такая иерархичность в ролевом наборе достижима вследствие механизма индивидуализации, когда роли и ожидания проходят сквозь призму собственных потребностей и устремлений индивида. В зависимости от оценки ситуации осуществляется движение роли, отвечающей конкретным условиям, потребностям субъекта и ожиданиям на актуальную позицию. В случае ее не соответствия, роль с потенциальной позиции переходит на актуальную позицию. Такое взаимодействие предполагает сложные детерминационные отношения между индивидуальным, отражающим специфичность личности и социальным, которое инкорпорируется в индивида, образуя социальность как системное качество личности.

Согласно постнеклассическому варианту системного подхода, широко известному как метасистемный подход, любая система может быть представлена в виде системной организации, имеющей открытый метасистемный уровень, позволяющий более общей системе включаться в подчиненную, частную систему [5]. Следовательно, именно на метасистемном уровне происходит взаимодействие трех отдельных системных образований: культуры, общества и личности. Это позволяет рассматривать ролевую социализацию как многомерную и поливариативную реальность, возникающую в виде интегрального взаимодействия гетерогенных образований. Согласно М. В. Григорьевой, диахрония – это нарушение равновесия между индивидом и обществом, а синхрония – согласование внутренних ресурсов личности и требований среды [2]. Такое понимание предполагает, что окружающий мир, общество, культура и человек постоянно изменяются, и это порождает в терминах Т. Парсонса отклонение или напряжение. Но под таким углом, отклонение рассматривается не как угроза для системного комплекса, а как очередной модус его существования. Как отмечал Дж. Фрейзер, только лишь при наличии такого несоответствия или напряжения возможно существование открытых, самоорганизующихся и незавершенных систем и процессов, чем, по существу, и является ролевая



социализация [23]. Такая постановка проблемы снимает концептуальный пробел в стремлении к равновесию в теории действия Т. Парсонса.

Более того, взаимодействие разнокачественных систем на метасистемном уровне не просто фиксируют взаимозависимость этих систем, но и устанавливают динамическую структуру их взаимодействия. В частности личность и социум имеют как общие, так и специфические закономерности, которые не выводятся друг из друга, но имеют собственную логику развития и по-особому детерминируются в рамках системного комплекса. Именно на метасистемном уровне обеспечивается синхрония ролевой социализации, которая в отличие от элементного уровня предполагает взаимодействие не простых элементов, а сложных гетерогенных систем (общества, культуры, личности, наряду с другими известными) в определенный временной интервал. Эффективность социализации, с точки зрения М. В. Григорьевой и Р. М. Шамионова, напрямую зависит от согласованности социальных взаимодействий [2; 21]. Такая согласованность включает приведение в состояние равновесия внутренних ресурсов личности и требований среды [22]. Действительно, реализация ролей предполагает согласование между ними и социокультурными ожиданиями, а также с социальной ситуацией, с потребностями, интересами, мотивами и пр. Это объективно требует их синхронизации. Такая временная организация предполагает распределение ресурса системного комплекса по нескольким направлениям (общество, культура и личность). Происходит соединение двух темпоральных уровней, по Дж. Фрейзеру, – ноотемпоральности (человеческое время) и социотемпоральности (культурно-историческое и социальное время) [23]. Такое взаимодействие культурно-социального и человеческого эксплицирует со всей очевидностью одно из главных свойств системного комплекса – интегративность. В рамках этого главного для системы свойства итоговый обобщенный результат не сводится к аддитивной совокупности парциальных итераций, но имеет новые – атрибутивно-системные качества.

Вывод. Таким образом, теоретический анализ ценностных детерминант саморегуляции ролевого поведения личности показал, что решение фундаментальной проблемы социальной психологии, касающейся вопроса о том, как ценности и роли, относящиеся к таким системным образованиям, как культура и общество, встраиваются в систему личности, а также относительно того, как происходит их взаимодействие, становится возможным в рамках субстанционально-темпорального подхода.

Инкорпорирование ролевых моделей в систему личности демонстрирует, что они начинают обладать специфическим системным свойством – регулятивной рязнопорядковостью. Иначе говоря, ролевые модели проходят сквозь призму личностных ценностей, установок и потребностей и обретают субъективную окраску. При этом усвоенные модели становятся не статичным, а динамичными образованиями, регулируя поведение индивидов в межличностном взаимодействии.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл: Академия, 2002. 416 с.
2. *Григорьева М. В.* Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 1(13). С. 55–58.
3. *Добродомов Р. Н., Федосеева И. А.* Воспитание ценностного отношения к отечеству у курсантов ВООВО войск национальной гвардии в современных условиях // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 4. С. 3284–3293.



4. *Кузнецов Д. А.* Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 170 с.
5. *Карпов А. В.* Психология деятельности: в 5 т. Т. 3: Функциональные закономерности. М.: РАО, 2015. 496 с.
6. *Карпов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
7. *Карпов А. В., Первозкина Ю. М., Андронникова О. О.* Темпоральная системность ролевой социализации личности // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5 (41). С. 359–372.
8. *Кон И. С.* Социологическая психология. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 1999. 560 с.
9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
10. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
11. *Ломов Б. Ф.* Системность в психологии: избранные психологические труды. М.; Воронеж: Моск. психол. ин-т: МОДЭК, 2003. 424 с.
12. *Парсонс Т.* О структуре социальных действий. М.: Академ. проект, 2002. 880 с.
13. *Первозкина Ю. М.* Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 306 с.
14. *Первозкина Ю. М., Федосов В. Г., Прюс Ф.* Функциональная организация импазо-ролевой социализации молодежи: метасистемный подход // *Системная психология и социология*. 2018. № 3 (27). С. 130–144.
15. *Осёдло В. И., Ковальчук А. П.* Субъектно-деятельностный подход в изучении мотивационных факторов личности военнослужащего // *Психология и право*. 2013. № 1. С. 1–12.
16. *Разумовский О. С.* Время: иллюзия или реальность? (Взгляды К. Гёделя и вслед за ним) // *Полигнозис*. 1998. № 1. С. 35–47.
17. *Самоукина Н. В.* Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2002. 224 с.
18. *Спирин А. В., Наумов П. Ю.* Структура духовно-нравственных ценностей воинского коллектива // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 4. С. 41–44.
19. *Тарасов Д. Ю., Первозкина Ю. М.* Актуальные подходы к исследованию готовности личности к профессиональной деятельности // *Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей IX Межвузовской научно-практической конференции с международным участием: в 3 ч. / под общей ред. С. А. Куценко*. Новосибирск, 2018. С. 264–267.
20. *Федоришин М. И., Андронов А. В.* Индивидуальные особенности саморегуляции курсантов военного вуза // *Ярославский психологический вестник*. 2018. № 1 (40). С. 76–83.
21. *Шамионов Р. М.* Принцип диахронии в исследовании социализации личности // *Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2013. № 1 (13). С. 79–84.
22. *Шамионов Р. М.* Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход // *Российский психологический журнал*. 2019. № 1 (16). С. 166–188.
23. *Fraser J. T.* Of Time, Passion and Knowledge. Princeton: Princeton University Press, 1990. 552 p.
24. *Goffman E.* On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction // *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*. 1955. Vol. 18, Iss. 3. P. 213–231. DOI: 10.1080/00332747.1955.11023008.



25. *Nakajima T.* Synchronic and diachronic hierarchies of living systems // International Journal of General Systems. 2004. Vol. 33, is. 5. P. 505–526. DOI: 10.1080/0308107042000193525.

26. *Turner R. J.* The Parent-Adult-Child Projective Drawing Tas: A Therapeutic Tool in TA // Transactional Analysis Journal. 1988. Vol. 18, is. 1. P. 60–67. DOI: 10.1177/036215378801800110.

Дата поступления 10.02.2020



АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.922.7+316.7

Зиновьева Людмила Васильевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, lvpansh@gmail.com

Мохонько Дарья Андреевна

студент 3 курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, daria.mokhonko11@gmail.com

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИАДЕ «СЛЫШАЩИЙ РЕБЕНОК – ГЛУХОЙ РОДИТЕЛЬ»

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные, вместе с тем малоизученные вопросы, связанные с особенностями социально коммуникативного взаимодействия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель». Приводится обзор современных представлений о культурной и языковой специфике глухого сообщества. Представлено описание паттернов взаимодействия в семьях глухих родителей, воспитывающих слышащего ребенка. Содержательно обсуждаются результаты проведенного исследования по вопросу отношения студентов с нарушением слуха к потенциальному появлению в их семье слышащего ребенка. Авторами формулируются выводы о том, что специфика коммуникативного взаимодействия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель» определяется условиями полноценного общения такой семьи и готовностью разделять нормы и ценности как слышащего, так и глухого сообщества.

Ключевые слова: слышащий ребенок, глухой родитель, социально коммуникативное взаимодействие, общество глухих.

Zinoveva Liudmila Vasilevna

Candidate of Psychology, Lecturer for the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, lvpansh@gmail.com

Mokhonko Daria Andreevna

Student at the Novosibirsk State Pedagogical University, Faculty of Psychology, Novosibirsk, Russia, daria.mokhonko11@gmail.com

COMMUNICATION SPECIFICITY WITHIN THE “DEAF PARENTS – HEARING CHILDREN” DYAD

Abstract. The focus of this article is on families with hearing children and Deaf parents. The article briefly provides a description of the Deaf community, their primary language and communication tools. Communication patterns and Deaf families issues are discuss. We provide a survey among Deaf students that reveals their attitude towards prospective parenting of a supposed hearing child. It is important to recognize the needs of Deaf parent/hearing children families to provide and enhance linguistically and culturally appropriate



services. Significant considerations about communication and cultural awareness for Deaf parent/hearing children families are discussed.

Keywords: Deaf parent/hearing children families, communication, interaction, Deaf community.

Согласно данным мировой статистики приводимой Всемирной федерацией глухих (ВФГ), число неслышащих людей насчитывает около 70 миллионов, что составляет приблизительно 0,1 % населения. Более того отмечается, что число лиц со сниженным слухом достигает порядка 10 % населения земли [14]. Среди факторов, обуславливающих полную или парциальную потерю слуховой функции, выделяют генетические, детерминирующие врожденные пороки развития органов слуха; воздействия неблагоприятных условий в пренатальный, натальный и постнатальный период; хронические инфекции и заболевания ребенка в раннем возрасте; применение фармакологических препаратов оказывающих ототоксическое действие [5; 10]. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), генетические факторы, наряду с другими известными, насчитывают около 40 % случаев нарушений слуха в детском возрасте. При этом примерно 10 % составляют врожденные нарушения слуха у детей глухих родителей [3; 5]. Вместе с тем нередко дети, рожденные у глухих родителей, являются слышащими.

Актуальность нашего исследования определяется, с одной стороны, остротой вопросов, связанных с особенностями социально-коммуникативного взаимодействия и развития слышащих детей в семье неслышащих родителей, и дефицитом отечественных научных исследований по этой проблеме – с другой. В таком контексте нарушение слуха как таковое не рассматривается основополагающей проблемой. Главное препятствие заключается в ограниченности или отсутствии единых коммуникативных инструментов, таких как язык и речь, обеспечивающих полноценный эмоциональный и коммуникативный контакт в диаде «ребенок – родитель».

Целью статьи является рассмотрение современных представлений о культурной и языковой специфике глухого сообщества; описание паттернов взаимодействия в диаде слышащий ребенок – глухой родитель; обсуждение результатов проведенного исследования по вопросам коммуникации в диаде слышащий ребенок – глухой родитель.

В работах, посвященных изучению вопросов психологического сопровождения, обучения и социализации лиц с нарушением слуха, подчеркивается необходимость более глубокого понимания культуры глухих с точки зрения интеркультуральной коммуникации между глухим сообществом и слышащим большинством. Весомая часть компетентных взглядов сводится к рассмотрению личности глухого через призму стандартных категорий инвалидности, упуская значимый аспект того, что глухой – это, прежде всего, человек, который использует национальный жестовый язык и принадлежит к отличной от слышащего большинства культуре [2; 13]. J. Singleton, M. Tittle, изучая исторические аспекты формирования сообщества глухих в США, содержательно характеризуют, что американское общество глухих (The American DEAF-WORLD) развивалось около двух веков и основывается на опыте специфических условий переживания глухоты [13]. Чтобы стать членом этого сообщества, необходимо принять его культурные взгляды и свободно владеть американским жестовым языком (ASL). Указанные положения применимы и в отношении тех случаев, когда ребенок был в нем «рожден» (глухой ребенок глухих родителей), и в отношении тех случаев, когда человек осознал, что, несмотря на усилия «слы-

шашей семье», он попросту не может идентифицироваться со слышащим миром (Hearing world). Вместе с тем состав участников сообщества разнообразен и может включать слышащих детей глухих родителей, а также представителей учебных заведений. Как отмечают авторы, включение в сообщество глухих определяется не показателями аудиограммы, а разделяемыми взглядами и желанием использовать американский жестовый язык.

В ряде научных исследований, изучающих проблемы усвоения звукового языка лицами с нарушением слуха, отмечаются трудности формирования навыков разговорной речи, письма и чтения, которые обусловлены ограниченностью сенсорных каналов восприятия, в частности восприятия разговорной речи на слух. Согласно данным национальных исследований Галлодетского университета, среднестатистический глухой старшеклассник («high school student») владеет навыками чтения на уровне младшего школьника («fourth-grade student»). Вместе с тем национальный жестовый язык выступает в качестве основного средства общения [1; 9; 11].

Рассматривая вопросы воспитания неслышащих детей в «слышащей семье», американские исследователи отмечают, что в таких условиях большинство глухих детей растут как чужие в собственном доме [12; 15]. В этой связи слышащие дети, воспитывающиеся в семье глухих родителей, могут иметь аналогичные трудности. Ограниченность естественной и единой для ребенка и взрослого знаковой системы, используемой в качестве инструмента коммуникации и познания, может обуславливать специфику семейных и детско-родительских отношений. В частности слышащий ребенок оказывается частично депривирован, исключен из субкультурной общности глухих семей, объединенных общими нормами, ценностями и схожими социальными и психосоциальными моделями поведения, которые передаются посредством языка и в дальнейшем эмулируются и присваиваются ребенком [4; 6].

Анализ веб-ресурсов, посвященных проблемам коммуникативного взаимодействия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель», позволил прийти к описанию специфических поведенческих моделей на примере американских семей [7; 8; 12]. Далее представим характеристику рассмотренных случаев.

Первая модель. Глухие родители имеют достаточно выраженную авторитарную модель воспитания, целеустремленные, не позволяют слышащей дочери использовать слуховые возможности в противовес интересам семьи. В процессе взаимодействия с родителями ребенок освоил дактильную и жестовую речь на высоком уровне. Неслышащие родители обеспечивают приобщение и оптимальное включение слышащего ребенка в общество глухих, вместе с тем слышащая дочь выступает основным звеном, обеспечивающим контакт и адаптацию глухих родителей в обществе слышащего большинства. Такая модель позволяет семье оптимально функционировать в контексте различных социальных групп.

Вторая модель. Слышащий ребенок подросткового возраста проявляет ярко выраженный негативизм по отношению к глухим родителям, выражая это в форме доминантного и манипулятивного поведения по отношению к родителям. Ребенок стыдится глухоты своих родителей, препятствует их появлению в школе и на родительских собраниях, настаивая на присутствии слышащих родственников, в частности бабушки, которые, как правило, занимают авторитетное положение в семье, благодаря, сохранному слуху. В опыте специалистов приводятся случаи, когда дети, достигая более взрослого возраста, срывали провода светового сигнализатора для дверного звонка под предлогом того, что такое приспособление ухудшает внешний облик жилища. Такая модель демонстрирует деструктивный характер взаимодей-



ствия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель», что ограничивает адаптивный потенциал и возможности семьи.

Таким образом, специфику модели семейных отношений определяют особенности эмоционально-коммуникативного взаимодействия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель». Наряду с трудностями в отношении принятия детьми глухоты родителей, глухие родители в свою очередь могут сталкиваться с проблемами эмоционально-психологического характера, связанными с чувством малоценности, беспомощности и вины за вынужденную необходимость использовать слуховые возможности ребенка в своих целях. Исследовательские вопросы, вынесенные в область научной дискуссии в контексте рассмотренных случаев, требуют дальнейшей проработки.

С целью выяснения отношения студентов с нарушением слуха к потенциальному появлению в их семье слышащего ребенка нами было проведено исследование, которое включало методы беседы и анкетирования. В исследовании приняли участие 20 обучающихся с нарушением слуха в возрасте от 20 до 22 лет Института социальных технологий и реабилитации, которым было предложено ответить «да» или «нет» на ряд следующих утверждений.

1. Я бы хотел(а), чтобы мой ребенок был, как я, глухим.
 2. Я бы хотел(а), чтобы мой ребенок был слышащим.
 3. Мой ребенок знает (будет знать) словесный и жестовый языки.
 4. Я и мой ребенок чаще разговариваем (будем разговаривать) словами.
 5. Я и мой ребенок чаще разговариваем (будем разговаривать) на жестовом языке.
- Данные, полученные в результате исследования, представлены на рисунке.

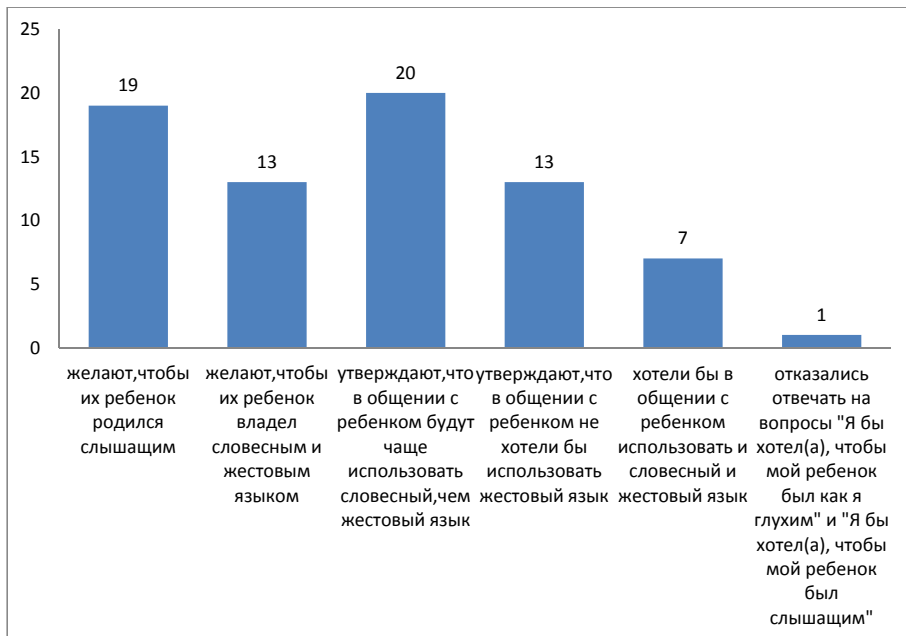


Рис. Распределение ответов участников опроса (в численных значениях)

Полученные результаты демонстрируют: в случае потенциального рождения слышащего ребенка все участники опроса утверждают, что в общении с ним будут отдавать предпочтение словесному языку. Более того, больше половины опрошен-

ных отмечают, что не хотели бы использовать жестовый язык в общении с ребенком. Такое же количество респондентов отмечают, что хотели бы, чтоб их потенциально слышащий ребенок освоил и словесный, и жестовый язык. При этом около трети опрошенной группы указывают, что в общении с ребенком будут использовать и словесный, и национальный жестовый язык. В целом большинство студентов с нарушением слуха, принявших участие в опросе, отмечают, что хотели бы, чтоб их потенциальный ребенок родился слышащим и не имел нарушений слуха.

Содержательно интерпретируя полученные данные, можно обозначить отчасти противоречивый характер представлений у студентов с нарушением слуха относительно приоритетных способов взаимодействия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель». Вместе с тем в характере ответов прослеживается выраженное предпочтение принадлежности потенциального ребенка к обществу слышащего большинства, что может быть обусловлено индивидуальным опытом переживания «глухоты» и связанными с этим ограничениями трудностями социальной адаптации и полноценной самореализации лиц с нарушением слуха в масштабе глобальной практики и России в частности.

В заключении можно сделать вывод, что специфика коммуникативного взаимодействия в диаде «слышащий ребенок – глухой родитель» определяется условиями полноценного общения такой семьи и готовностью разделять нормы и ценности как слышащего, так и глухого сообщества. В исследованиях отмечается, что слышащий ребенок глухих родителей, воспитываясь в особых условиях, на ранних этапах овладевает двумя языками: звуковым и национальным жестовым. В этой связи подчеркивается, что глухим родителям не следует злоупотреблять в использовании ребенка в качестве переводчика для обеспечения контакта со слышащим обществом, наделяя его несоответствующей в контексте семьи ролью медиатора и принимающего решения члена семьи. Семьям такого типа рекомендовано включение в национальное общество глухих, деятельность которого направлена на сопровождение и поддержку социальной группы лиц с нарушением слуха.

Список литературы

1. *Агавелян О. К., Рюмина Т. В., Паньшина Л. В., Кошкаров В. И.* Положительные аспекты развития речи у детей с нарушенным слухом в условиях интегрированного обучения // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной школы с международным участием / под ред. А. Г. Ряписовой. 2012. С. 169–178.
2. *Агавелян Р. О., Агавелян О. К.* Вопросы психологии состояний в специальной педагогике и психологии // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 116–120.
3. Глухота и потеря слуха: Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> (дата обращения: 27.12.2019).
4. *Паньшина Л. В., Агавелян О. К., Саруханян К. А.* Особенности восприятия и понимания экспрессии незнакомого человека юношами и девушками с нарушением слуха // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 151–156.
5. *Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В., Зиновьева Л. В.* Профконсультирование лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. 262 с.
6. *Перевозкина Ю. М., Зиновьева Л. В.* Структура ролевой социализации // Социокультурные проблемы современного человека: сборник трудов конференции. Новосибирск, 2018. С. 206–214.



7. *Clark K.* Communication & Parenting Issues in Families with Deaf Parents and Hearing Children [Электронный ресурс]. 2003. URL: <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/coda.htm> (дата обращения: 27.12.2019).

8. *Hofmann K., Chilla S.* Bimodal bilingual language development of hearing children of deaf parents // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943563>.

9. *Holt J. A.* Stanford Achievement Test-8th edition for Deaf and hard of hearing students: Reading comprehension subgroup result [Электронный ресурс]. Washington: Center for Assessment and Demographic Studies: Gallaudet University, 1997. URL: <https://www.gallaudet.edu/~cadsweb/sat-read.html> (дата обращения: 24.12.2019).

10. *Klimentová E., Dočekal V., Hynková K.* Hearing children of deaf parents – a new social work client group? // *European Journal of Social Work*. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320527>.

11. *Murphy J., Slorach N.* The Language Development of Pre-Preschool Hearing Children of Deaf Parents // *British Journal of Disorders of Communication*. 1983. Vol. 18, № 2. P. 118–126. DOI: <https://doi.org/10.3109/13682828309019829>.

12. *Quittner A. L., Barker D. H., Cruz I., Snell C., Grimley M. E., Botteri M.* CDaCI Investigative Team Parenting Stress Among Parents of Deaf and Hearing Children: Associations with Language Delays and Behavior Problems // *Parenting*. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/15295190903212851>.

13. *Singleton J. L., Tittle M. D.* Deaf Parents and Their Hearing Children [Электронный ресурс] // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2000. URL: <https://lookingglass.org/pdf/Deaf-Parents-and-their-Hearing-Children.pdf> (дата обращения: 24.12.2019).

14. *Thompson S.* WFD Survey of Deaf People in the Developing World // *Disability, Handicap & Society*. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/02674649366780451>.

15. *Zarem S.* Signs of Connection: Working with Deaf Parents and Hearing Children in a Nursery Setting // *The Psychoanalytic Study of the Child*. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/00797308.2003.11800721>.

Дата поступления 23.01.2020



Карпов Александр Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия, karpov.sander2016@yandex.ru

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА¹

Аннотация. Представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие специфику рефлексивных процессов и качеств личности как детерминант общеуправленческих стилей. Показано, что аналитическое изучение метакогнитивных особенностей у руководителей с разным стилем управления не является продуктивным. Напротив, исследование структурной организации метакогнитивных переменных руководства выступает приоритетным направлением. Продемонстрировано, что одним из наиболее конструктивных средств такого изучения является выявление взаимосвязи стилей руководства как одного из центральных конструктов психологии менеджмента, с одной стороны, и основных параметров рефлексивности личности – с другой. Установлен и проинтерпретирован ряд основных закономерностей данной взаимосвязи.

Ключевые слова: рефлексивность, управленческая деятельность, стили руководства, рефлексия, структурная организация.

Karpov Alexander Anatolyevich

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of labor psychology and organizational psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, karpov.sander2016@yandex.ru

REFLEXIVITY AS A DETERMINANT OF MANAGEMENT STYLES²

Abstract. The article presents theoretical and empirical materials that reveal the specifics of reflexive processes and personality qualities as a determinant of management styles. It is shown that one of the most constructive means of such disclosure is to identify the relationship between management styles as one of the central constructs of management psychology, on the one hand, and the main parameters of reflexivity, on the other. A number of basic regularities of this relationship are established and interpreted.

Keywords: reflexivity, management activities, management styles, reflection, structural organization.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-0013-00113.

² The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR); Project number 19-0013-00113.



Постановка проблемы. Проблематика управленческой деятельности характеризуется на современном этапе ее развития сочетанием ярко выраженной фундаментальной теоретической значимости с не менее очевидной практической ценностью.

Она является одной из наиболее сложных и насыщенных содержанием видов профессиональной деятельности в целом, и в связи с этим в ней наиболее полно находит свое отражение главный атрибут всей психологической теории деятельности – ее предмет. В силу этого деятельность является и одной из важнейших и наиболее перспективных практически во всех направлениях производственной и социальной сфер жизнедеятельности человека.

Существенную роль в организации управленческой деятельности выполняет класс метакогнитивных процессов, а также *рефлексивность* как отдельное личностное качество. К настоящему моменту, однако, практически отсутствуют определенные обоснованные научные представления по этому вопросу, что обуславливает его высокую актуальность. Более того, общая ситуация характеризуется тем, что два крупных направления психологии (психологическая теория деятельности, с одной стороны, и психология рефлексии – с другой) до сих пор испытывают определенный дефицит совместных разработок. Разумеется, к настоящему моменту уже получен ряд результатов относительно, к примеру, зависимости показателей эффективности управленческой деятельности от меры развития рефлексивности [3; 6; 7], а также структурной организации параметров рефлексивности личности руководителя в русле метасистемного подхода в исследовании метакогнитивной сферы личности в деятельности управленческого типа [2]. В то же время исследований, направленных на выявление детерминационной роли рефлексии в контексте стилевых характеристик руководителей, представлено явно недостаточно.

Важно также отметить, что в ряде современных научных работ были сформулированы положения, согласно которым целесообразно выделять крупную, комплексную отрасль под названием *метакогнитивная психология*, которая объединяла бы весь объем накопленного к настоящему моменту теоретического материала в рассматриваемой области и являлась бы отдельной отраслью психологического знания в целом. Вместе с тем следует подчеркнуть, что центральным в метакогнитивной психологии понятием закономерным образом является «метакогнитивная сфера личности». Она по существу интегрирует в себе все основные особенности метакогнитивной подсистемы психики, предоставляет возможность для их описания и изучения во взаимосвязи друг с другом, в целостном структурном виде и включает в себя метакогнитивные процессы, качества, стратегические характеристики, умения, навыки и др. Рефлексивные процессы мы также рассматриваем в качестве отдельных «единиц» этой сферы, что отражено, в частности, в подходах к диагностике метакогнитивных и рефлексивных параметров в различных исследованиях.

Вместе с тем, разумеется, необходимо учитывать и то, что общая организация системы психических процессов может быть представлена как иерархия пяти основных уровней, каждый из которых закономерным образом соотносится с определенным значением критерия-дискриминатора. Так, субсистемному значению критерия-дискриминатора соответствует уровень интегральных и метакогнитивных процессов, а системному – рефлексивные процессы [4; 7]. Эти положения сложились в русле метасистемного подхода в исследовании психических процессов.

Рефлексия, как известно, обладает наивысшей степенью сложности, интегративности среди всех известных сегодня процессов психики. Она выступает как про-

дукт интеграции всех трех основных классов психических процессов – когнитивных, регулятивных и коммуникативных. Ее результатом является то, что у человека возникает феномен сознания. Сознание – есть результативная сторона рефлексии, но одновременно и ее условие [4; 6; 7].

В предыдущих работах, в том числе некоторых наших, посвященных изучению рефлексивной детерминации управленческой деятельности, было установлено, что высокий и выше среднего уровень рефлексивности не является условием высокой эффективности управленческой деятельности. При этом между уровнем рефлексивности и эффективностью управленческой деятельности отсутствует прямая связь. Наиболее эффективными оказываются руководители, у которых способности к самоанализу, восприятию внутреннего мира других людей была на среднем (хотя и достаточно развитом) уровне [3; 6]. Руководители, имеющие низкий индекс рефлексивности, обладают недостаточными способностями к выполнению основных управленческих функций; характеризуются в целом как профессионально неэффективные. Однако и руководители с высокой ауто- и социорефлексией, часто прибегающие к тщательному анализу происходящего, нередко не справляются с работой, требующей обработки больших массивов информации и оперативного принятия решения (зачастую в условиях дефицита времени и неопределенности). В связи с этим можно констатировать, что «рефлексивный» руководитель не всегда оказывается эффективным.

Следует отметить, что наиболее традиционные и широко представленные в психологии управления – это исследования *стилей руководства* и лидерства, а также проблемы принятия решений. Обе эти категории фактически определяют все содержательные и процессуальные характеристики управленческой деятельности, являются по существу системообразующими по отношению к ней. К настоящему времени сложился целый ряд различных концептуальных подходов к разработке классификаций стилей руководства, стилей принятия управленческих решений, что предоставляет возможность разработки комплексных научно-исследовательских процедур.

В связи с этим очевидное сочетание высокой теоретической и практической значимости рассматриваемой проблемы с явно недостаточным уровнем ее разработанности в настоящее время обуславливает необходимость в проведении собственно эмпирических исследований.

Организация процедуры и методики исследования. В ходе исследования было использовано шесть психодиагностических методик опросного типа: методика диагностики рефлексивности (методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой), включающая субшкалы определения ретроспективной рефлексивности, рефлексии настоящего, рефлексии будущего, а также интегральную оценку развития рефлексивности [4; 6]; методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта [4]; тест рефлексии деятельности (В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян, М. Д. Кузнецова), включающий в себя несколько форм [10]; методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В. П. Захарова и А. Л. Журавлева) [1; 8]. Эти методические средства направлены на диагностику трех общеуправленческих стилей:

– директивного, заключающегося в ориентации на собственное мнение и оценку, стремлении к власти, уверенности в себе, склонности к жесткой формальной дисциплине, большой дистанции с подчиненными, игнорировании инициативы, творческой активности людей, единоличном принятии решений;



– попустительского, характеризующегося главным образом снисходительностью к работникам, отсутствием требовательности руководителя и строгой дисциплины, либеральностью в отношении с подчиненными, склонностью перекладывать ответственность в принятии решений;

– коллегиального, заключающегося в основном в требовательности и контроле, сознательном соблюдении дисциплины, конструктивном делегировании полномочий, разделении ответственности, демократичности в принятии решений.

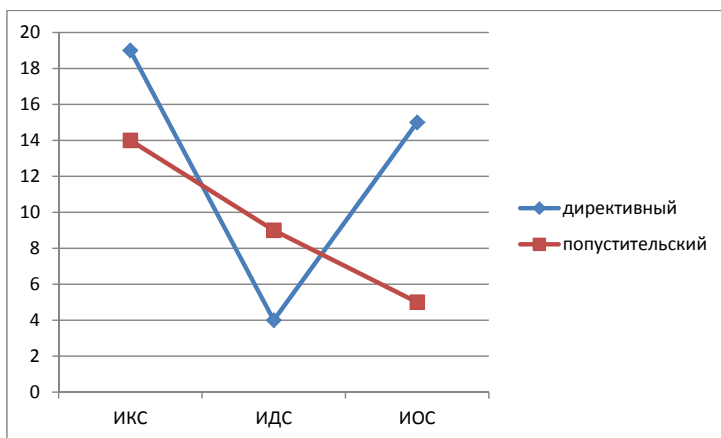
Помимо этого, в исследовании был реализован отдельный блок методов математико-статистической обработки и интерпретации данных, включавший в себя коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод экспресс- χ^2 , а также метод параллельных профилей. Объектом исследования выступили управленческие стили, а также основные параметры рефлексивности личности руководителей. В качестве предмета исследования была определена взаимосвязь стилей руководства и рефлексивности личности.

В проведенном исследовании приняли участие люди, занимающие руководящие должности в организациях и принадлежащие к среднему и высшему звеньям управления. Общая выборка составила 150 человек. Первый этап исследования состоял в том, что пределах выборки руководителей была проведена методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В. П. Захарова и А. Л. Журавлева). По результатам этой психометрической процедуры были получены следующие результаты. Так, было выявлено, что 69 руководителей предпочитают директивный стиль управления, 51 руководитель – попустительский стиль, 30 руководителей – коллегиальный. В силу этих причин, нами была продолжена работа на следующих этапах исследования с теми руководителями, которые предпочитают директивный и попустительский стили руководства. Далее, каждый из оставшихся испытуемых выполнил задания методик на диагностику уровня выраженности основных параметров рефлексивности личности.

Результаты исследования и их обсуждение. Аналитический этап исследования предполагает в нашем случае построение графика «параллельных профилей» основных рефлексивных параметров директивного и попустительского стилей. В результате сопоставления этих профилей было установлено, что различия между ними (т. е. фактически между выраженностью отдельных параметров рефлексивности личности) хотя и существуют, но являются все же относительно частными и незначимыми. Таким образом, вопреки априорным предположениям было установлено, что на аналитическом уровне исследования стилевые особенности осуществления управленческой деятельности не обнаруживают существенных различий в показателях рефлексивности. Тем самым можно констатировать, что имеется необходимость перехода на иной, более показательный и адекватный природе изучаемого предмета уровень рассмотрения, т. е. на собственно *структурный* уровень. Далее, все полученные результаты были подвергнуты стандартной процедуре обработки и интерпретации, предусмотренной методологией структурно-психологического анализа.

Таким образом, на этом этапе нами реализован структурный уровень изучения организации рефлексивности руководителей. Для каждой подгруппы руководителей, выделенной по доминирующему стилю руководства (директивный и попустительский стили), были рассчитаны матрицы интеркорреляций (критерий к-Спирмена). Затем по каждой структурограмме вычислялись индексы организо-

ванности структур – индекс когерентности (ИКС), индекс дивергентности (ИОС) и индекс организованности структуры (ИОС) [2; 3; 5; 9]. В статье представлены значения индексов структурной организации рефлексивности у руководителей с разным стилем руководства.



Значения индексов организации рефлексивности у руководителей с директивным и попустительским стилем

Из полученных результатов можно сделать вывод, что индекс когерентности у представителей руководителей директивного стиля выше, чем у представителей попустительского, что свидетельствует о более высокой степени структурной организации рефлексивности личности у испытуемых-руководителей обозначенной группы. Такие результаты можно объяснить, по нашему мнению, следующим образом: возможно, для таких руководителей наиболее эффективной является в различных сферах управленческой деятельности (коммуникативная, принятие решений и т. д.) гармоничная, структурированная представленность основных компонентов метакогнитивной сферы личности и главным образом высокая и выше среднего выраженность рефлексивности в контексте единоличного принятия решений и принятия ответственности. Этим и можно объяснить большее количество получившихся положительных связей между ними. Иными словами, высокие показатели рефлексивности личности (в различных ее аспектах) у руководителей с директивным стилем управления, как мы полагаем, могут свидетельствовать о том, что процесс принятия решений, будучи важнейшим и системообразующим «звеном» всей управленческой деятельности, у таких управленцев достаточно взвешенный и обдуманый. Руководители с директивным стилем управления подвергают анализу значительное количество альтернатив, производят сравнительную оценку уровня сложности и диверсифицированности управленческих ситуаций. Все это, на наш взгляд, может способствовать эффективному руководству в целом. Хотя, разумеется, в литературе имеются данные, согласно которым высокий и выше среднего уровень развития рефлексии оказывает не фасилитирующее, а напротив, ингибирующее – отрицательное воздействие на показатели успешности управленческой деятельности. При этом важно отметить, что в метакогнитивной психологии известны следующие феномены, связанные с этим: феномен «метакогнитивной петли» («metacognitive loop»), рефлексивного перфекционизма и др. Так, в русле структурно-феноменологического подхода в метакогнитивизме феномен «метакогнитивной

петли» имеет место при наличии очень высокого уровня развития метакогнитивных и рефлексивных качеств, когда этот уровень оказывается настолько высок, что в определенной мере начинает оказывать негативное – ингибирующее воздействие на эффективность и продуктивность мыслительных процессов и профессиональной деятельности человека. В ряде случаев этот феномен состоит в блокаде когнитивных и поведенческих функций [3; 5]. В нашем же случае сама по себе высокая интегрированность компонентов рефлексии, а не общий уровень выраженности каждого из них в отдельности (как это может иметь место в случае с упомянутыми выше метакогнитивными феноменами) может говорить о продуктивном влиянии взаимоусиливающих друг друга параметров рефлексии на эффективность управленческой деятельности. Также следует учитывать, что наиболее высокие показатели выраженности имеет социорефлексия у руководителей с директивным стилем руководства, что, как мы полагаем, может быть обусловлено высокой степенью ответственности за свои решения и действия, которые в свою очередь опираются на анализ руководителем свои подчиненных. В случае с попустительским стилем с очевидностью вскрывается факт того, что структура параметров рефлексии для таких руководителей фактически дезинтегрируется, о чем свидетельствуют полученные показатели индексов структурной организации. В реальности, а именно в контексте непосредственной реализации деятельности управленческого типа, этот результат может, на наш взгляд, выражаться в появлении ошибок в принятии управленческих решений, выработке неполного числа возможных альтернатив, неадекватном той или иной организационной ситуации выборе какой-либо из них.

В то же время в нашем исследовании был реализован дополнительный, но очень показательный в научном отношении метод χ^2 в своем экспресс-варианте. Согласно содержанию метода экспресс- χ^2 ранжируются структурные веса всех элементов структур (в нашем случае двух групп испытуемых-руководителей). После присвоения рангов проводится корреляционный анализ каждой из структур друг с другом [2]. Таким образом, в случае получения значимых корреляций между группами испытуемых можно говорить лишь о количественных различиях между структурами, и наоборот – в случае выявления незначимых корреляционных связей следует утверждать о том, что различия между исследуемыми структурами качественны. Другими словами, представленный метод позволяет в целом определить, являются ли исследуемые матрицы (и структурограммы) различными лишь «в мере» – *количественно* (т. е. являются гомогенными), либо они выступают *качественно* различными (т. е. являются гетерогенными).

В нашем случае в результате реализации рассматриваемого метода были получены следующие результаты. Структура параметров рефлексии испытуемых, принадлежащих к директивному стилю руководства, и структуры рефлексивности личности у руководителей с попустительским стилем при их сопоставлении друг с другом (посредством вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена; $r = 0,632$) оказались принципиально гетерогенными; между ними наблюдаются качественные различия. Иными словами, это принципиально разные структуры, что еще раз убедительно подтверждает полученный ранее факт очевидных различий в показателях индексов структурной организации. Фактически, это означает, что в основе реализации общеуправленческих стилей лежат не отдельные, пусть и важные, но все же частные рефлексивные параметры и даже не их совокупность, а определенным образом организованные структуры показателей рефлексии. Другими словами, общеуправленческие стили имеют собственно структурную, а не аналитическую

детерминацию в плане тех рефлексивных факторов, на основе которых они формируются.

Выводы. Подводя общий итог проведенного исследования, целесообразно выделить ряд основных выводов.

1. Теоретический анализ по проблеме управленческой деятельности показал, что рефлексивные детерминанты оказывают значимое влияние на ее результативные параметры. Вместе с тем процессуальные (стилевые) характеристики этой деятельности остаются практически не изученными.

2. По результатам исследования установлено, что общеуправленческие стили имеют структурную, а не аналитическую детерминацию в отношении тех рефлексивных параметров, на основе которых они формируются.

3. Исследуемые общеуправленческие стили значимо различаются по всем трем структурным индексам.

4. Различия в структурной организации уровня выраженности рефлексивности личности между стилями обусловлены содержательными особенностями этих стилей в контексте реализации управленческой деятельности.

Список литературы

1. *Карпов А. А.* Современная организационная психология. М.: МПСУ, 2018. 256 с.
2. *Карпов А. А.* Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
3. *Карпов А. А.* Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с.
4. *Карпов А. А., Карпов А. В.* Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. М.: МПСУ, 2015. 512 с.
5. *Карпов А. А., Карпов А. В., Первозкина Ю. М., Чемякина А. В.* Структурные закономерности рефлексивной детерминации управленческой деятельности в образовательном пространстве // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 5. С. 209–228. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.13>.
6. *Карпов А. В., Пономарева В. В.* Психология рефлексивных механизмов управления. М.: Институт психологии РАН, 2000. 283 с.
7. *Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002. 320 с.
8. *Козлов В. В., Мазилев В. А., Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: МАПН: Изд-во Института психотерапии, 2018. 716 с.
9. *Савин И. Г.* Динамические аспекты структуры общих способностей // Материалы Международной конференции «Социальная психология XXI столетия». Ярославль: ЯрГУ, 2005. С. 232–236.
10. *Шадриков В. Д., Кургинян С. С.* Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 1. С. 106–126.

Дата поступления 14.02.2020



Потапенко Анна Валерьевна

*ведущий специалист по работе с персоналом, ТРК «Калейдоскоп»,
Новосибирск, Россия, potapenko.anna@mail.ru*

Шперлинь Або Вольфович

*старший преподаватель кафедры экономики и управления,
Новосибирский технологический институт (филиал) ФГБОУ РГУ
им. А. Н. Косыгина, Новосибирск, Россия, abo-1969@mail.ru*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДА,
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И МОДЕЛЕЙ
ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
У СОТРУДНИКОВ ТОРГОВЛИ**

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного анализу взаимосвязи эффективности труда, профессиональных способностей и моделей преодолевающего поведения в профессионально трудных ситуациях у сотрудников торговли. Общая проблема нашего исследования связана с необходимостью изучения профессиональных способностей человека как субъекта труда, определяющих эффективность трудовой деятельности специалистов сферы торговли в современных социально-экономических условиях. Установлено, что высокоэффективным сотрудникам свойственна высокая степень стрессоустойчивости, развитость коммуникативных и организаторских способностей и склонность к выбору конструктивных моделей преодолевающего поведения в трудных ситуациях профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональные способности, модели преодолевающего поведения, эффективность труда.

Potapenko Anna Valeryevna

*Leading HR Specialist, TRK «Kaleidoscope»,
Novosibirsk, Russia, potapenko.anna@mail.ru*

Shperlin Abo Volfovich

*Senior Lecturer, Department of Economics and Management. Novosibirsk Technological
Institute (branch) FSBEI RSU named after A. N. Kosygina, Novosibirsk, Russia,
abo-1969@mail.ru*

**RELATIONSHIP OF LABOR EFFICIENCY,
PROFESSIONAL ABILITIES AND MODELS OF OVERCOMING
BEHAVIOR IN TRADE EMPLOYEES**

Abstract. The results of an empirical study devoted to the analysis of the relationship of labor efficiency, professional abilities and models of overcoming behavior in professionally difficult situations among trade employees are presented. The general problem of this study is related to the need to study the professional abilities of a person as a subject of labor, which determine the effectiveness of the work of trade specialists in modern socio-economic conditions. It has been established that highly effective employees are characterized by a high degree of stress tolerance, well-developed communicative and organizational

abilities, and a tendency to choose constructive models that overcome behavior in difficult situations of professional activity.

Keywords: professional abilities, models of overcoming behavior, labor efficiency.

Актуальность настоящего исследования обусловлена практической важностью определения ключевых факторов, оказывающих влияние на эффективность труда человека как субъекта профессиональной деятельности. По нашему мнению, особый интерес с психологической точки зрения представляет рассмотрение вопроса о влиянии профессиональных способностей на эффективность трудовой деятельности личности в современных социально-экономических условиях. При этом особое внимание следует уделять деятельности специалистов в профессионально трудных ситуациях, количество которых возрастает день ото дня. Анализ современных исследований свидетельствует о росте интереса научного сообщества к проблеме трудных жизненных ситуаций, в том числе связанных с профессиональной деятельностью [1; 2; 8–10].

Мы полагаем, что наиболее подходящим для цели нашего исследования является определение профессионально трудных ситуаций, сделанное Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой. В своей работе авторы рассматривают профессионально трудные ситуации: «ситуации, связанные с высоким уровнем требований к ресурсам субъекта труда для его адаптации или преодоления данной ситуации, при этом стрессовое реагирование и развитие стресс-синдромов опосредовано субъективными репрезентациями трудных ситуаций» [4, с. 52].

Деятельность специалиста торговли осуществляется в высоко конкурентной, конфликтогенной и стрессогенной среде и подразумевает, помимо всего прочего, активную коммуникацию, широкий круг межличностного взаимодействия, что диктует специфические требования к профессиональным способностям и поведенческим моделям сотрудника. Недостаточная развитость необходимых для деятельности способностей и использование неконструктивных для определенных ситуаций поведенческих моделей ведет не только к снижению эффективности трудовой деятельности, но и к ухудшению психологического состояния специалистов.

В своей работе мы рассматриваем эффективность труда с позиции возможности оценки степени достижения субъектом труда стоящих перед ним трудовых целей. В связи с этим наиболее подходящей мы считаем дефиницию эффективности труда, выдвинутую Х. Я. Галиуллиным с соавторами: «Эффективность труда – это категория, характеризующая способность труда генерировать эффект с использованием определенного количества трудовых ресурсов или затрат в конкретных границах пространства и времени» [5, с. 192].

Общая проблема нашего исследования связана с необходимостью изучения профессиональных способностей человека как субъекта труда, определяющих эффективность трудовой деятельности специалистов сферы торговли в современных социально-экономических условиях.

Цель и гипотеза исследования. Целью исследования является анализ взаимосвязи эффективности труда, профессиональных способностей и моделей преодолевающего поведения в профессионально трудных ситуациях у сотрудников торговли.

Предполагается, что существует тесная взаимосвязь между эффективностью труда, профессиональными способностями и моделями преодолевающего поведения в профессионально трудных ситуациях у сотрудников торговли. Указанная взаимосвязь проявляется в том, что высокоэффективным сотрудникам свойственна высо-



кая степень стрессоустойчивости, развитость коммуникативных и организаторских способностей и склонность к выбору конструктивных моделей преодолевающего поведения в трудных ситуациях профессиональной деятельности.

Организация и методы исследования. Исследование осуществлялось в 2019 г. на базе ООО «Вега» и ООО «Грация», количество респондентов 58 человек. Среди опрошенных 22 мужчины (37,93 %) и 36 женщин (62,07 %). Средний возраст респондентов 32 года.

Методики исследования:

1) «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В. В. Синявского и В. А. Федорошина [6];

2) Бостонский тест на стрессоустойчивость [7];

3) методика С. Хобфолла «SACS», в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [3].

4) авторская анкета оценки эффективности труда, включающая в себя три частных и интегральные показатели эффективности труда.

В качестве частных показателей эффективности труда выделены такие критерии, как выполнение плана продаж, выполнение количества позиций в чеке, выполнение плана по группам товаров. Оценка эффективности труда специалиста по каждому из трех частных показателей производится посредством десятибалльной шкалы, где 1 – наиболее низкое, а 10 – наиболее высокое значение эффективности. Общий индекс эффективности труда включает в себя цифровые значения всех трех частных показателей.

Обработка данных осуществлялась с помощью компьютерного пакета статистических программ Statistika ver.10. При этом использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ (расчет статистических коэффициентов корреляции Спирмена), метод сравнения средних показателей по критерию Манна – Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведения корреляционного анализа было установлено наличие статистически значимых взаимосвязей между общей эффективностью труда, коммуникативными и организаторскими способностями, степенью уязвимости к стрессу и моделями преодолевающего поведения (табл. 1).

Таблица 1

Значения коэффициентов корреляции между эффективностью труда, профессиональными способностями и моделями преодолевающего поведения

Модели преодолевающего поведения	Общая эффективность труда
1	2
Коммуникативные способности	0,51**
Организационные способности	0,38**
Устойчивость к стрессу	0,59**
Ассервация действия	0,35**
Вступление в социальные контакты	0,51**
Поиск социальной поддержки	0,32**
Осторожные действия	- 0,11
Импульсивные действия	- 0,24*
Избегание	- 0,28*
Непрямые действия/манипуляция	0,28*

1	2
Асоциальные действия	- 0,23*
Агрессивные действия	- 0,14

Примечание: * – отмечены коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$; – **на уровне $p < 0,01$.

Установлено, что общая эффективность труда положительно коррелирует как с коммуникативными ($rs = 0,51, p < 0,01$), так и с организаторскими способностями ($rs = 0,38, p < 0,01$).

Характер указанной взаимосвязи можно объяснить важностью коммуникативных и организаторских навыков в профессиональной деятельности сотрудника торговли. Деятельность менеджера в торговле напрямую связана с умением устанавливать межличностное взаимодействие и деловые контакты, располагать к себе людей и оказывать на них управленческое воздействие, ведущее к достижению трудовых целей. Указанные навыки тесно связаны с организаторскими качествами специалиста, характеризующимися умением подбирать, расставлять кадры, планировать работу, обеспечивать четкий контроль. В частности в нашем исследовании мы выявили наличие положительной корреляции между коммуникативными и организаторскими способностями ($rs = 0,57, p < 0,01$).

Соответственно, чем в большей степени развиты указанные профессионально важные качества, тем лучше человек как субъект труда адаптируется к профессиональной среде, осуществляет свою профессиональную роль и, соответственно, добивается высоких результатов в своей профессиональной деятельности.

По нашему мнению, к числу профессионально важных качеств сотрудника торговли, способствующих повышению эффективности труда, относятся не только развитые коммуникативные и организаторские способности, но и высокая степень стрессоустойчивости. Результат корреляционного анализа подтверждает это предположение. Установлено, что общая эффективность труда положительно взаимосвязана с устойчивостью к стрессу ($rs = 0,59, p < 0,01$). По нашему мнению, взаимосвязь эффективности труда с устойчивостью к стрессу можно рассматривать в контексте адаптации индивида к особенностям профессиональной деятельности.

Необходимыми качествами эффективной работы сотрудника торговли выступают высокий уровень коммуникативных, организаторских способностей и психоэмоциональная устойчивость в условиях деятельности стрессогенного и конфликтного характера. В процессе осуществления профессиональной деятельности и приспособления к среде происходит развитие указанных навыков, естественно, если речь идет об успешной адаптации индивида. Причем ведущую роль, по нашему мнению, как в плане повышения сопротивляемости к стрессам, так и в плане общего повышения эффективности и профессионализма специалиста играют как раз коммуникативные и организаторские способности.

Сделанное предположение подтверждается результатами корреляционного анализа. Установлено, что взаимосвязь между устойчивостью к стрессу и коммуникативными и организаторскими способностями имеет положительную направленность и составляет $rs = 0,60, p < 0,01$ и $rs = 0,30, p < 0,05$ соответственно. Другими словами, развитые навыки коммуникации с другими и организации взаимодействия и межличностного общения являются факторами позитивного характера, помога-



ющими эффективной адаптации индивида как субъекта труда к своей профессиональной деятельности и снижающими уязвимость личности к стрессовым воздействиям трудовой среды.

Одним из аспектов нашего исследования было предположение о существовании взаимосвязи между эффективностью труда и выбором модели преодолевающего поведения в профессионально трудных ситуациях у сотрудников торговли.

В результате проведения корреляционного анализа установлено наличие положительной взаимосвязи между общей эффективностью труда и просоциальными и активными моделями преодолевающего поведения. В частности корреляция между общей эффективностью труда и ассервацией действий, вступлением в социальные контакты и поиском социальной поддержки составила 0,35, 0,51 и 0,32 соответственно (при $p < 0,01$).

Следует отметить, что в свою очередь ассервация действий, вступление в социальные контакты и поиск социальной поддержки положительно взаимосвязаны как с коммуникативными, организаторскими способностями, так и с уровнем стрессоустойчивости личности. Корреляция для ассервации действий, вступления в социальные контакты, поиска социальной поддержки и коммуникативными способностями равны 0,35, 0,42 и 0,30, с организаторскими способностями 0,44, 0,37 и 0,31 (все связи значимы на уровне $p < 0,01$). Устойчивость к стрессу также положительно взаимосвязана с указанными профессиональными способностями, корреляции в этом случае составляют 0,49, 0,36 и 0,29 (при $p < 0,01$).

По нашему мнению, уверенное (ассертивное) поведение, умение и желание устанавливать и поддерживать социальные контакты, получать и оказывать социальную поддержку позволяют адекватно реагировать на возникающие в профессиональной деятельности проблемы, принимать оптимальные решения в сложных ситуациях, оказывать влияние на мнение и поведение окружающих, организовывать как собственную деятельность, так и процесс межличностного взаимодействия. При этом выбор индивидом асоциальных действий в качестве модели преодолевающего поведения отрицательно взаимосвязан с эффективностью труда ($rs = - 0,23, p < 0,05$). Отрицательная корреляция выявлена также в случае обращения в профессионально трудных ситуациях к импульсивным действиям ($rs = - 0,24, p < 0,05$) и пассивной копинг-стратегии избегания ($rs = - 0,28, p < 0,05$).

По нашему мнению, низкая степень стрессоустойчивости, недостаточная развитость профессионально важных способностей приводят человека к ощущению некомпетентности и растерянности в сложных ситуациях профессиональной деятельности, что в итоге определяет выбор неконструктивных поведенческих моделей и, в итоге, оказывает негативное влияние на эффективность труда специалиста.

В результате проведения корреляционного анализа установлено, что устойчивость к стрессу отрицательно взаимосвязана с избеганием, асоциальными и импульсивными действиями - 0,51, - 0,29 и - 0,30 (все связи значимы на уровне $p < 0,01$). Коммуникативные способности также отрицательно коррелируют с избеганием, асоциальными и импульсивными действиями - 0,54 (при $p < 0,01$), - 0,25, - 0,24 (при $p < 0,05$). Сходные взаимосвязи выявлены и в отношении организаторских способностей - 0,38 (при $p < 0,01$), - 0,26, - 0,22 (при $p < 0,01$).

Следует отметить что, манипулятивные действия, используемые в качестве модели преодолевающего поведения, положительно взаимосвязаны с общей эффективностью труда ($rs = 0,28, p < 0,05$), что можно объяснить спецификой профессиональной деятельности работников торговли. Для эффективного решения

профессиональных задач специалисту торговли необходимы высокоразвитые умения управлять процессом коммуникации, убеждать и переубеждать партнеров по общению в ходе диалога, оказывать влияние на мнение и поведение клиентов, сохраняя высокий уровень психоэмоциональной устойчивости в сложных ситуациях. В нашем исследовании установлено, что манипулятивные действия положительно коррелируют с коммуникативными и организаторскими способностями и устойчивостью к стрессу 0,55, 0,47 и 0,59 соответственно (при $p < 0,01$).

Таким образом, можно констатировать, что конструктивность стратегии манипулятивных действий для разрешения профессионально трудных ситуаций является обусловленной спецификой профессиональной деятельности, что подтверждается не только данными нашего исследования, но и выводами сделанными другими авторами [3].

Обобщив и интерпретировав данные, полученные в результате корреляционного анализа, мы можем сделать предварительный вывод об обоснованности выдвинутого нами предположения, в котором рассматривается существование тесной взаимосвязи между эффективностью труда, профессиональными способностями и моделями преодолевающего поведения в профессионально трудных ситуациях у сотрудников торговли.

При этом развитые коммуникативные и организаторские способности, устойчивость к стрессу, склонность к выбору активных, просоциальных и манипулятивных моделей преодолевающего поведения способствуют продуктивному решению профессионально трудных ситуаций и эффективности труда у работников торговли. В свою очередь низкая степень коммуникативной и организаторской компетентности, уязвимость к стрессам, использование для преодоления профессиональных проблем стратегий избегания, асоциальных и импульсивных действий, напротив, оказывают негативное влияние на разрешение профессиональных трудностей и общую эффективность труда.

В своей гипотезе мы предположили, что высокоэффективным сотрудникам свойственна высокая степень стрессоустойчивости, развитость коммуникативных и организаторских способностей и склонность к выбору конструктивных моделей преодолевающего поведения в трудных ситуациях профессиональной деятельности.

Чтобы подтвердить наши предположения мы разделили общую выборку респондентов на две группы с различной степенью эффективности трудовой деятельности и использовали метод сравнения средних показателей по критерию Манна – Уитни (табл. 2–4).

Таблица 2

Результаты сравнения коммуникативных и организационных способностей в группах с различной степенью эффективности труда

Способности	Эффективность труда		U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
	низкая эффективность N = 32	высокая эффективность N = 26		
	Средний ранг	Средний ранг		
Коммуникативные способности*	21,97	38,77	U = 175,0	$p < 0,05$
Организационные способности*	23,79	36,52	U = 233,5	$p < 0,05$

Примечание: * – указаны шкалы со статистически значимыми различиями.



Данные, приведенные в табл. 2, свидетельствуют о том, что у сотрудников, отличающихся высокой степенью эффективности труда, значимо выше уровень коммуникативных и организаторских способностей, чем у их коллег, менее эффективных в профессиональном плане. Согласно полученным данным, развитые навыки установления и поддержания контактов с людьми, умение управлять процессом коммуникации, оказывать стимулирующее влияние на партнеров по общению, способности к принятию и осуществлению самостоятельных решений, самоорганизации и организации совместной деятельности с другими сотрудниками являются отличительными характеристиками высокоэффективных менеджеров в торговле. Указанные характеристики, по нашему мнению, выступают в качестве одних из основных профессионально важных качеств, оказывающих положительное влияние на повышение эффективности труда работников торговли.

Сходные результаты были получены при сравнении степени уязвимости к стрессу представителей групп с различной степенью эффективности труда.

Таблица 3

Результаты сравнения степени уязвимости к стрессу в группах с различной степенью эффективности труда

Профессиональное качество	Эффективность труда		U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
	низкая эффективность N = 32	высокая эффективность N = 26		
	Средний ранг	Средний ранг		
Степень уязвимости к стрессу*	34,09	18,59	$U = 132,5$	$p < 0,05$

Примечание: * – указаны шкалы со статистически значимыми различиями.

Согласно данным, представленным в табл. 3, у высокоэффективных сотрудников сферы торговли значимо ниже показатели уязвимости к стрессу, чем у сотрудников, отличающихся низкой степенью эффективности труда. По нашему мнению, профессиональная деятельность в высоко конкурентной, конфликтогенной и стрессогенной среде требует высокой степени устойчивости к стрессовым воздействиям. Коммуникативные и организаторские способности в этом случае помогают развитию стрессоустойчивости индивида.

Наряду с другими профессионально важными качествами стрессоустойчивость как способность продолжительное время эффективно выполнять свои профессиональные задачи в условиях стресса без вреда для психологического и физического здоровья и снижения результатов деятельности способствует повышению эффективности труда специалиста и является отличительной характеристикой высокоэффективных сотрудников торговли.

Согласно данным, представленным в табл. 4, у высокоэффективных сотрудников торговли значимо выше показатели активных и просоциальных моделей преодолевающего поведения. При этом в подгруппе специалистов с высокими показателями эффективности труда выше склонность к выбору манипулятивных действий, используемых в качестве копинг-стратегий.

В свою очередь сотрудники сферы торговли с низкими показателями эффективности труда демонстрируют большую склонность к асоциальным и импульсивным действиям, а также выбору избегания как модели преодолевающего поведения в профессионально трудных ситуациях.

**Результаты сравнения моделей преодолевающего поведения в группах
с различной степенью эффективности труда**

Модели преодолевающего поведения	Эффективность труда		U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
	низкая эффективность N = 32	высокая эффективность N = 26		
	Средний ранг	Средний ранг		
Ассервация действия*	20,32	33,71	U = 163	p < 0,05
Вступление в социальные контакты*	20,82	31,46	U = 189,5	p < 0,05
Поиск социальной поддержки*	21,26	34,62	U = 156	p < 0,05
Осторожные действия	21,15	19,8	U = 187	p = 0,7
Импульсивные действия*	34,84	16,77	U = 102,5	p < 0,05
Избегание*	37,07	20,17	U = 173,5	p < 0,05
Непрямые действия / манипуляция*	24,46	28,22	U = 115,5	p < 0,05
Асоциальные действия*	33,68	24,34	U = 282,0	p < 0,05
Агрессивные действия	22,8	18,3	U = 154,5	p = 0,2

Примечание: * – указаны шкалы со статистически значимыми различиями.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что продуктивное решение профессионально трудных ситуаций и эффективность труда у сотрудников торговли основывается на использовании конструктивных моделей преодолевающего поведения. Склонность к активному вступлению в межличностное взаимодействие, умение получать и оказывать социальную поддержку, оказывать влияние на мнение и поведение окружающих, уверенное поведение в сложных ситуациях выгодно отличают высокоэффективных сотрудников торговли. В свою очередь избегание социальных контактов, уход от взаимодействия с окружающими, замыкание на проблемах и использование в качестве копинг-стратегий асоциальных и импульсивных действий, напротив, оказывают негативное влияние на разрешение профессиональных трудностей и общую эффективность труда.

Рекомендации по формированию профессионально значимых черт личности менеджера торговли. Профессиональная деятельность менеджера торговли наполнена большим количеством сложных и напряженных ситуаций, предрасполагающих к развитию профессионального стресса и снижению эффективности труда. Этому зачастую способствует недостаточная развитость профессионально важных качеств и умений, особенно у начинающих специалистов.

В связи с этим для обеспечения стабильного и эффективного осуществления сотрудниками своих трудовых функций и сохранения не только их работоспособности, но и психологического здоровья, благоприятного психологического климата на предприятии необходима разработка и внедрение комплекса мер, направленных на формирование профессионально значимых качеств и умений сотрудников.



По нашему мнению, помимо тренингов командообразования, стрессоустойчивости, ассертивного поведения, развития коммуникативной и организаторской компетентности, важную роль в этой модели должна играть система наставничества. В рамках указанной модели возможно осуществление передачи профессионального опыта молодым специалистам и их сопровождение более опытными и высокоэффективными сотрудниками в «полевых» условиях.

Включение менеджеров, длительное время работающих в профессии и уже обладающих необходимыми для эффективной деятельности компетенциями, мы считаем, способствует лучшему пониманию остальными сотрудниками специфики профессиональной деятельности, так как передача и усвоение знаний происходит «из рук в руки» в реальных рабочих условиях.

Важным аспектом при этом является повышение интереса к своей профессиональной деятельности для успешно работающих сотрудников, так как процесс передачи накопленных знаний и умений позволяет взглянуть на привычную и во многом ставшую рутинной деятельность под новым углом зрения, выработать и реализовать альтернативные привычным стратегии трудового поведения, а также попробовать себя в новой профессиональной роли.

Кроме того, трудовое обучение, осуществляемое в рамках этого подхода, способствует, по нашему мнению, улучшению психологического климата на предприятии, расширению межличностных связей в организации и укреплению сплоченности коллектива.

Естественно, что эти мероприятия должны осуществляться комплексным образом и при непосредственном участии администрации и психологической службы либо отдела персонала предприятия и подразумевают наличие разработанной методики отбора, адаптации, обучения и аттестации сотрудников, ориентированной на долгосрочную перспективу развития персонала, с четко прописанными критериями оценки профессиональной пригодности и эффективности сотрудников применительно к конкретной сфере трудовой деятельности.

Выводы. В результате исследования было выявлено наличие статистически значимой положительной корреляции между общей эффективностью труда коммуникативными и организационными способностями и устойчивостью к стрессу у сотрудников торговли.

1. Установлено наличие положительной взаимосвязи между общей эффективностью труда и просоциальными, активными и манипулятивными моделями преодолевающего поведения. При этом выявлено наличие отрицательной взаимосвязи между общей эффективностью труда и асоциальными, импульсивными и избегающими моделями преодолевающего поведения.

2. Согласно данным сравнительного анализа средних показателей с использованием критерия Манна – Уитни, у сотрудников, отличающихся высокой степенью эффективности труда, значимо выше степень устойчивости к стрессу и уровень развитости коммуникативных и организаторских способностей. Кроме того, у высокоэффективных сотрудников сферы торговли значимо выше показатели активных и просоциальных моделей преодолевающего поведения. При этом в подгруппе специалистов с высокими показателями эффективности труда выше склонность к выбору манипулятивных действий используемых в качестве копинг-стратегий.

3. В свою очередь сотрудники сферы торговли с низкими показателями эффективности труда демонстрируют большую степень уязвимости к стрессу, меньшую развитость коммуникативных и организаторских способностей, склонность к асо-

циальным и импульсивным действиям, а также выбору избегания как модели преодолевающего поведения в профессионально трудных ситуациях.

4. В целях коррекции выявленных в исследовании негативных тенденций, собственных специалистам с различной степенью эффективности труда, а также для обеспечения стабильного и эффективного осуществления сотрудниками своих трудовых функций мы считаем необходимым разработку и внедрение комплекса мер. Эти меры должны быть направлены на формирование профессионально значимых качеств и умений сотрудников, включающих в себя как оценочно-аттестационные, адаптационные и тренинговые методы и мероприятия, так и систему наставничества.

Список литературы

1. Балакшина Е. В. Специфика совладающего поведения у сотрудников коммерческих организаций // Вестн. Твер. гос. техн. ун-та. Сер.: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 99–102.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Транзактный подход к изучению стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2008. Вып. 2. С. 47–58.
5. Галиуллин Х. Я., Ермаков Г. П., Симонова М. В. Понятие эффективности труда // Экономика труда. 2017. Т. 4, № 3. С. 183–195.
6. Истратова О. Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. Изд. 3-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 375 с.
7. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.
8. Старченкова Е. С. Роль неконструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла и др. Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. 336 с.
9. Старченкова Е. С., Ячанова А. Ю. Совладающее поведение в профессионально трудных ситуациях у педагогов на разных этапах профессионализации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2011. Вып. 2. С. 196–201.
10. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2012. 256 с.

Дата поступления 30.01.2020



Сычева Татьяна Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления; доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия, tatsyiaa1@mail.ru

Буравцова Наталия Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления; доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, burawzov@mail.ru

**СПЕЦИФИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
ОНКОГИНЕКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ**

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей проявления основных компонентов психоэмоционального состояния онкологических больных. Выявлено, что наличие онкогинекологического заболевания способствует повышению тревоги до субклинической и клинической степени у более чем половины больных. Являясь базовым компонентом психоэмоционального состояния, тревога определяет повышение показателей депрессии и стресса пациентов. В группе женщин с онкологическим диагнозом диагностированы нормативные показатели самочувствия, активности и настроения, явно не соответствующие реальному положению. Полученные данные могут свидетельствовать о возможной тенденции к анозогнозическому отношению к болезни, отрицанию признаков снижения уровня настроения по причине онкологического заболевания на фоне проходящего лечения и восстановления. У онкогинекологических больных, по сравнению с контрольной группой, выражены копинг-стратегии «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка». Все показатели качества жизни онкогинекологических больных ниже, чем в группе сравнения. У онкогинекологических больных по шкалам «Психическое здоровье», «Физический» и «Психический компонент здоровья» выявлены низкие показатели, характеризующие снижение их социального функционирования и жизненной активности.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, тревога, депрессия, стресс, ситуационная тревожность, копинг-стратегии, качество жизни, онкогинекологические больные.

Sycheva Tatyana Yuryevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management; Associate Professor, Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, tatysiaa1@mail.ru

Buravtsova Nataliya Vladimirovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, burawzov@sibmail.ru

SPECIFICITY OF THE PSYCHOLOGICAL AND EMOTIONAL STATE OF ONCOGYNECOLOGICAL PATIENTS

Abstract. The article is devoted to the study of the manifestations of the main components of the psycho-emotional state of cancer patients. The presence of gynecological oncological disease contributes to an increase in anxiety to a subclinical and clinical degree in more than half of patients. Being a basic component of the psychoemotional state, anxiety determines an increase in the indicators of depression and stress of patients. In the group of women with an oncological diagnosis, normative indicators of well-being, activity, and mood were diagnosed, which clearly did not correspond to the real situation. The data obtained may indicate a possible tendency to anosognosic attitude to the disease, the denial of signs of a decrease in mood due to cancer, against the background of treatment and recovery. Gynecological and gynecological patients, in comparison with the control group, expressed the coping strategies “Distance”, “Self-control”, “Flight – Escape”, “Planning for solving problems” and “Positive reassessment”. All indicators of the quality of life of gynecological oncological patients are lower than in the comparison group. Gynecological and gynecological patients on the scales “Mental health”, “Physical” and “Mental component of health” revealed low indicators characterizing a decrease in their social functioning and vital activity.

Keywords: psycho-emotional state, anxiety, depression, stress, situational anxiety, coping strategies, quality of life, gynecological patients.

Актуальность исследования. В настоящее время отмечается тенденция роста онкологическими заболеваниями. В мире каждый год фиксируется 12,7 млн новых случаев рака, из них более 1 млн – это болезни женской половой сферы [27]. Злокачественные новообразования указанной локализации все чаще диагностируются у женщин в возрасте до 45 лет. Самым частым заболеванием этой группы является рак шейки матки [16]. Такое широкое распространение онкогинекологии выступает фактором возрастания интереса к таким прикладным исследованиям в психологии, в рамках которых осуществляется диагностика психоэмоционального состояния, психокоррекция и психореабилитация личности, попавшей в сложную жизненную ситуацию [2]. Согласно данным А. Г. Солоповой, четверть онкологических больных деморализованы и каждый пятый находится в депрессии [10]. В свою очередь пациенты, нуждающиеся в психологической помощи, не всегда получают ее.

По мнению многих авторов, в том числе А. А. Кузнецовой, характерной реакцией женщин, страдающих онкогинекологическими заболеваниями, являются тре-



важные и депрессивные состояния. При этом А. А. Кузнецова подчеркивает, что длительное депрессивное или тревожное состояние, помимо общего снижения жизненного тонуса, может в дальнейшем стать причиной возврата болезни, т. е. возможно развитие психогенной иммунодепрессии [5]. Считается, что для онкологических больных характерен своего рода психологический кризис с повышенной тревогой, ощущением безнадежности, одиночества и пессимистической оценкой будущего [13].

Онкологические заболевания характеризуются специфическими особенностями, среди которых не только реально переживаемое человеком ощущение угрозы жизни, сопутствующее ситуации постановки диагноза, но и затяжной характер такой угрозы, тяжелые операции, длительное, сложное и токсичное постоперационное лечение, часто приводящее к развитию сопутствующих заболеваний. Все названные особенности представляют собой факторы, оказывающие стрессовое влияние на пациентов, что в результате приводит к возникновению негативных психологических последствий онкопатологии [11].

А. А. Кукшина и Д. А. Верещагина отмечают, что трансформации, наблюдающиеся в психоэмоциональной сфере онкологических больных, вполне объяснимы, так как обусловлены такими особенностями заболевания, как болевой синдром, устойчивая угроза возникновения метастаз и рецидивов. В ситуации резко изменившихся жизненных условий личностная структура онкобольных в значительной степени трансформируется, обретая устойчивые черты, не свойственные этой личности ранее [6]. Результаты современных зарубежных эпидемиологических исследований также показали, что расстройства психики у онкологических пациентов развиваются в 70–80 % случаев [24].

Тревогу в качестве одного из ключевых состояний при психосоматических заболеваниях, в том числе и онкологии, выделяют О. А. Бехер, Е. М. Слонимская и др. [1]. Независимо от того, насколько серьезной или незначительной является операция, она имеет тенденцию повышать определенный уровень тревоги у каждого пациента. Госпитализация для хирургического вмешательства может восприниматься как угроза или стресс и может вызывать беспокойство у пациентов. Тревога возникает в предоперационной фазе, поскольку пациенты ожидают неизвестного события с потенциальной болью и изменениями образа тела, а также повышенной зависимостью от семьи и других изменений в жизни. Хотя некоторые пациенты заранее знают, что их будут лечить с помощью операции, они не могут не чувствовать беспокойство, тревогу и нервозность по поводу предстоящего хирургического лечения. Пациенты с диагнозом гинекологический рак часто отвечают желанием сделать все возможное, чтобы удалить рак. Тревога является одной из наиболее частых и распространенных психосоциальных проблем, особенно при гинекологических раковых заболеваниях [21].

В настоящее время рутинные меры при абдоминальной постановке гинекологических злокачественных новообразований включают гистерэктомию и двустороннюю сальпингоофорэктомию (если не требуется сохранение фертильности), промывание брюшины, биопсию брюшины, биопсию сальника или оментэктомию и лимфозэктомию. Перечисленные процедуры приводят к повышению уровня стресса у пациентов вследствие неизвестности диагноза, а также неизвестность об особенностях проведения процедур тоже повышает тревогу [22].

И. Г. Терентьев и соавторы отмечают, что почти половина пациенток с установленным онкологическим диагнозом имеют признаки анозогнозии в отношении к онкологической патологии. Причем более адекватное осознание встречается при 4-й стадии рака, а наибольшая анозогнозия – при 1–2-й стадиях [12].

Д. Е. Мильчаков отмечает, что значимым является психоэмоциональное состояние пациента не только в ходе лечения, но и в момент после самого факта постановки онкологического диагноза. Он обращает внимание на то, что подтвержденный диагноз «рак», является значительным стрессовым фактором для пациента [7].

Н. В. Тарабрина отмечает, что большей психологической травматичностью отличаются рак молочной железы и органов малого таза у женщин, поскольку это, помимо страха перед болезнью и возникновения угрозы жизни, влечет необходимость подвергнуться калечащей операции, на фоне чего возникает страх потери женственности. Впоследствии такие психотравмирующие факторы могут приводить к развитию посттравматического стресса (ПТСР). Так, у 65 % женщин после операции по поводу онкологии женских репродуктивных органов отмечалось наличие признаков ПТСР [12].

И. Н. Симаева, И. Г. Ецина указывают, что вместе с ростом заболеваемости онкологическими опухолями (в частности раком молочной железы), увеличивается продолжительность жизни пациентов, которые перенесли радикальное лечение [9]. При этом до сих пор удаление опухоли в большинстве случаев достигается калечащей операцией и применением других методов лечения агрессивных для организма, что в свою очередь приводит к функциональным нарушениям, а также и к эмоциональным расстройствам, препятствующим и тормозящим адаптацию.

А. Г. Коровников и М. Н. Сандыбаев в исследовании психоэмоционального состояния онкологических больных отмечают, что объемные оперативные вмешательства, приводящие к значительным косметическим дефектам, вызывают выраженные эмоциональные реакции. И в дальнейшем отсутствие психологической поддержки со стороны семьи приводит к изоляции, возникновению депрессивных тенденций и суицидальных мыслей, намерений, действий. В подавляющем большинстве случаев пациенты сообщают близким о намерении совершить самоубийство как уход из ситуации, когда других вариантов для себя не видят [4]. В связи с этим необходима профилактика суицидального поведения у пациентов с онкологическими заболеваниями на всех стадиях, которая будет направлена на стабилизацию психического состояния, формирование адекватных эмоциональных методов защиты.

Существенное влияние на психоэмоциональное состояние онкологических пациентов оказывает химиотерапия. Так, А. В. Мысливцева и В. Г. Заика получили данные, подтверждающие наличие депрессивной симптоматики, непрерывного беспокойства, тревоги и страха у 90 % пациентов с онкозаболеваниями. Причем из-за выраженных побочных действий химиотерапии такие состояния ухудшаются. У больных отмечается состояние пониженного жизненного тонуса, отсутствие желания жить (вплоть до возникновения суицидальных тенденций) [8].

По результатам исследования Н. В. Финагентовой, актуальное психическое состояние онкологических пациентов характеризуется тревожным напряжением в сочетании с стойким понижением активности. Это влечет за собой снижение контроля за протеканием заболевания, наличие рецидивов и неопределенность дальнейших прогнозов. При стойком негативном развитии болезни диагностируется преимущественно угнетенное психоэмоциональное состояние, которое проявляется как ощущение безысходности и безнадежности [13].

Зарубежные исследования показывают, что эмоциональные реакции недавно диагностированных онкогинекологических больных являются серьезными. Распространены сообщения о клинически значимых симптомах депрессии и тревоги, по крайней мере 20 % пациентов настолько расстроены, что заслуживают психи-



атрического диагноза, такого как серьезное депрессивное расстройство. В то время как заболеваемость большой депрессией среди населения в целом составляет 5–6 %. Эти эмоциональные реакции могут быть связаны с опустошением диагноза рака, но другие исследования показывают, что люди значительно обеспокоены задолго до того, как узнали диагноз [3; 17]. Исследования выживших после рака яичников в течение первых нескольких лет после постановки диагноза часто описывают повышенный дистресс, депрессию, беспокойство и сексуальные проблемы в этой группе населения [19]. Обычно сексуальные расстройства после онкогинекологических заболеваний и последствий лечения часто рассматриваются как отдельная область, они могут играть важную роль в сексуальной идентичности женщины и ее личных отношениях и, таким образом, представляют собой неотъемлемый компонент психологической адаптации и качества жизни [18].

В последнее время в различных исследованиях было получено много данных о самой высокой распространенности у онкологических больных, так называемых неадаптивных или реактивных состояний – как специфический ответ на серьезное заболевание. В связи с этим **целью** нашего исследования стало выявление психоземotionalных особенностей онкогинекологических пациенток в сравнении с женщинами, не имеющими такой патологии.

Выборку исследования составили пациентки 1-го онкологического отделения Городской клинической больницы № 1 (ГБУЗ ГКБ № 1) г. Новосибирска. В основную группу вошли 25 женщин в возрасте от 29 до 60 лет с раком эндометрии, яичников, шейки матки и онкологическими заболеваниями наружных женских половых органов. Часть пациенток находились на начальных стадиях диагностики заболевания, другие ожидали хирургического вмешательства или находились на реабилитации после хирургического вмешательства. В группу сравнения вошли пациентки гинекологического отделения – 25 женщин в возрасте от 29 до 63 лет, не имеющие онкологической патологии.

Методы и результаты исследования. В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

- 1) госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS) (A.S. Zigmond, R. P. Snaith, 1983);
- 2) методика оценки тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина;
- 3) методика «Самочувствие, активность, настроение (САН)» (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников, 1973);
- 4) методика экспресс-диагностики состояния стресса (ДСС);
- 5) опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса;
- 6) опросник качества жизни SF-36.

По результатам исследования были получены следующие данные. При изучении выраженности тревоги и депрессии с помощью госпитальной шкалы было установлено, что субклиническая тревога и депрессия проявляются у пациенток онкогинекологического отделения в большей мере, чем в группе сравнения. Клинически выраженная тревога встречается только у испытуемых экспериментальной группы (табл. 1).

**Степень выраженности тревоги у пациенток онкогинекологического отделения
и группы сравнения**

Выраженность тревоги	Экспериментальная группа	Группа сравнения	Уровень значимости
Норма	48 %	72 %	$p \leq 0,01$
Субклинически выраженная	30 %	27 %	$p \geq 0,05$
Клинически выраженная	22 %	0 %	$p \leq 0,01$

По данным табл. 1 можно сделать вывод, что больше половины женщин (52 %), перенесших операцию по поводу онкогинекологического заболевания, испытывают субклиническую и клиническую тревогу, вызванную самим диагнозом, нахождением в стационаре, дальнейшим лечением и неизвестностью перед будущим, т. е. характерной тенденцией для онкологической симптоматики.

Депрессивные проявления также встречаются чаще у пациенток онкогинекологического отделения в сравнении с контрольной группой. Так, 30 % женщин с онкологическим диагнозом имеют признаки депрессии, в свою очередь лишь у 10 % испытуемых из контрольной группы выявлены признаки наличия депрессии (табл. 2).

Таблица 2

**Выраженность депрессии у пациенток онкогинекологического отделения
и группы сравнения**

Выраженность депрессии	Экспериментальная группа	Группа сравнения	Уровень значимости
Норма	70 %	90 %	$p \leq 0,05$
Субклинически выраженная	26 %	10 %	$p \leq 0,05$
Клинически выраженная	4 %	0 %	$p \geq 0,05$

Клинически и субклинически выраженная депрессия у пациенток онкогинекологического отделения может проявляться от неизвестности перед будущим, болезненных ощущений после операции, потери чувства женственности и страха за свою жизнь.

Результаты диагностики «Самочувствия, активности, настроения (САН)» не выявили значимых различий (по *U*-критерию Манна – Уитни) у испытуемых экспериментальной и контрольной групп (табл. 3).

Таблица 3

**Средние значения показателей (со стандартным отклонением) самочувствия, активности,
настроения у болеющих женщин и условно здоровых**

Показатели	Экспериментальная группа	Группа сравнения	Уровень значимости
Самочувствие	4,9 ± 1,1	5,2 ± 1,1	$p \geq 0,05$
Активность	4,4 ± 1,1	4,9 ± 0,8	$p \geq 0,05$
Настроение	5,6 ± 0,9	5,4 ± 1,0	$p \geq 0,05$

Полученные данные могут свидетельствовать о возможной тенденции к анозогностическому отношению к болезни, оптимистическому настроению, отрицанию



признаков снижения уровня настроения по причине онкологического заболевания, при этом самочувствие и активность объективно снижены после операции и на фоне проходящего лечения и восстановления. Оценка настроения в группе женщин с онкологическим заболеванием несколько выше, чем у женщин группы сравнения, что может указывать на оптимистичный настрой при общем слабом самочувствии.

В результате исследования состояния стресса получены показатели состояния стресса в основной группе ($8,08 \pm 0,76$), что выше нормы, и указывают на высокий уровень стресса, в то время как в группе сравнения эти показатели находятся на среднем уровне ($4,74 \pm 2,18$). При этом различия в показателях стресса являются значимыми (при $p \leq 0,001$). Полагаем, что это непосредственно связано с наличием заболевания. Психологический стресс может в целом неблагоприятно сказаться на течении заболевания, например, из-за стресса в связи с осознанием диагноза в организме может снижаться иммунный ответ, а также может наступить снижение устойчивости к опухолевому росту. Однако это происходит больше не из-за самой стрессовой ситуации, а из-за реакции человека на нее [10]. Стресс может не только повлиять на возникновение заболевания, но и на его течение, поэтому важно проводить работу, направленную на снижение стресса с самого начала постановки диагноза.

При исследовании тревожности выявлены показатели по шкале «ситуативная тревожность» высокие в основной группе ($49,44 \pm 9,81$) и умеренные в группе сравнения ($33,8 \pm 9,61$). По шкале «личностная тревожность» умеренные средние значения в основной и контрольной группах ($42,92 \pm 10,01$ и $34,68 \pm 9,45$) соответственно. Были обнаружены значимые различия (по U -критерию Манна – Уитни) в уровне ситуативной (при $p \leq 0,01$) и личностной тревожности (при $p \leq 0,05$) в группе онкогинекологических пациенток и группе сравнения.

Тревога является одной из наиболее частых и распространенных психосоциальных проблем, особенно при онкогинекологических заболеваниях [23]. Полученные нами данные доказывают важность ее изучения.

В результате исследования копинг-стратегий у испытуемых обеих групп были получены следующие данные (рис. 1).

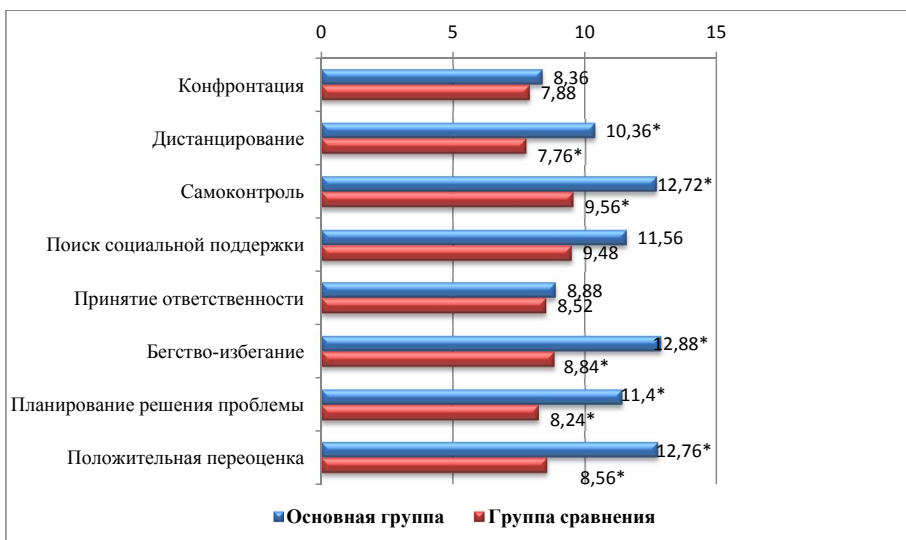


Рис. 1. Копинг-стратегии испытуемых основной группы и группы сравнения

Примечание: * – значимость различий показателя при $p \leq 0,01$

У онкогинекологических больных средние показатели по некоторым копинг-стратегиям выше нормативных: «Самоконтроль», «Бегство-избегание», «Положительная переоценка». Полагаем, что для больных онкологической диагностикой может быть психотравмирующим, в результате чего они прибегают к подобным стратегиям разрешения проблемной ситуации. Высокие показатели по шкале «Бегство-избегание» могут отрицательно сказаться на процессе лечения из-за недостаточной включенности больного в реальную ситуацию. По шкале самоконтроля высокие показатели, что также может сказаться на психологическом состоянии пациента из-за трудностей выражения переживаний, попыток сильного контроля и, как следствие, повышения показателей тревоги и стресса.

У испытуемых основной группы, по сравнению с контрольной группой, значимо выше выражены копинг-стратегии «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка».

В одном из последних исследований показано, что женщины, которые испытывают психологический стресс и при этом не получают эмоциональной поддержки, значительно более склонны к развитию онкогинекологической патологии, чем те, которые также испытывают стрессы в своей жизни, но имеют хорошую эмоциональную поддержку [25].

Результаты исследования качества жизни респонденток представлены на рис. 2.

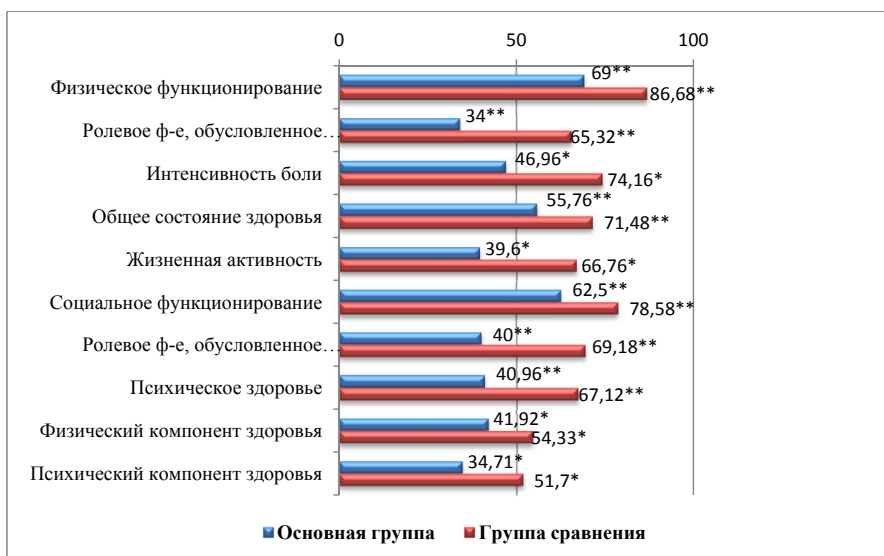


Рис. 2. Показатели оценки качества жизни испытуемыми основной и контрольной группы

Примечание: * – значимость различий показателя при $p \leq 0,01$;

** – значимость различий показателя при $p \leq 0,05$

При статистическом анализе данных достоверные различия между группами были обнаружены по всем шкалам методики – все показатели качества жизни снижены у испытуемых основной группы по сравнению с контрольной. При этом у онкогинекологических больных по шкалам «Психическое здоровье», «Физический» и «Психический компонент здоровья» низкие показатели. Полагаем, что у больных онкогинекологическими заболеваниями снижено социальное функционирование, жизненная активность, и эти трудности могут быть обусловлены особенностями заболевания и их лечения.

О необходимости психолого-психиатрической поддержки онкопациентам пишут многие зарубежные исследователи. Данные рандомизированных исследований показывают, что психологически эффективные вмешательства могут привести к выживанию и улучшению качества жизни у пациентов с раком [26; 28].

Исследования показывают тенденцию к уменьшению стресса у онкогинекологических пациентов между хирургическим вмешательством и шестимесячным наблюдением в связи с проведенной психологической работой, как утверждают сами пациенты [14; 20]. Так, например, лечение дистресса с помощью психологических вмешательств улучшает психологическое состояние у пациентов с раком молочной железы [21]. Психологическая помощь должна быть направлена на укрепление навыков самоконтроля пациентов для решения актуальных и будущих проблем. Пациенты должны учиться уделять первоочередное внимание наиболее важным для них проблемам, которые в принципе могут быть решены; анализировать проблему и создавать альтернативные решения; выбирать методы решения и использовать их; оценить результаты и подготовиться к будущему. Это помогает пациентам с онкологией справиться с проблемами, с которыми они сталкиваются в процессе лечения [15].

Выводы. Наличие онкогинекологического заболевания способствует повышению тревоги до субклинической и клинической степени у более чем половины больных. Являясь базовым компонентом психоэмоционального состояния, тревога определяет повышение показателей депрессии и стресса пациентов. В группе женщин с онкологическим диагнозом диагностированы нормативные показатели самочувствия, активности и настроения, явно не соответствующие реальному положению. Полученные данные могут свидетельствовать о возможной тенденции к анозогнозическому отношению к болезни, отрицанию признаков снижения уровня настроения по причине онкологического заболевания на фоне проходящего лечения и восстановления.

У онкогинекологических больных значимо выше выражены копинг-стратегии «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка» по сравнению с контрольной группой.

Все показатели качества жизни онкогинекологических больных ниже, чем в группе сравнения. У онкогинекологических больных по шкалам «Психическое здоровье», «Физический» и «Психический компонент здоровья» выявлены низкие показатели, характеризующие снижение их социального функционирования и жизненной активности.

Результаты исследования могут стать основой для разработки реабилитационных и психокоррекционных программ для онкогинекологических больных.

Список литературы

1. Бехер О. А., Слонимская Е. М., Куприянова И. Е. Уровень тревоги у женщин, страдающих раком молочной железы // Сибирский онкологический журнал. 2008. № 2. С. 26–27.
2. Вагайцева М. В., Чулкова В. А., Карпова Э. Б., Леоненкова С. А. Психологические исследования в онкологии // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. № 3. С. 28–35.
3. Залуцкии И. В., Махнач Л. М. Проблема копинг-поведения в работах отечественных и зарубежных исследователей // Онкологический журнал. 2013. № 3. С. 81–87.
4. Коровников А. Г., Сандыбаев М. Н. Факторы риска и основы профилактики суицидального поведения онкологических пациентов // Российский онкологический журнал. 2015. № 4. С. 28–29.



5. Кузнецова А. А. Психодиагностика эмоционально-аффективных расстройств у женщин с онкологической патологией // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 49. С. 315–319.
6. Кукишина А. А., Верещагина Д. А. Особенности психоэмоциональных состояний и психотерапевтические подходы в реабилитации онкологических больных // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. 2013. № 5. С. 28–34.
7. Мильчаков Д. Е. Диагноз и психоэмоциональное состояние у онкологических больных // Вятский медицинский вестник. 2012. № 1. С. 35–39.
8. Мысливцева А. В., Заика В. Г. Влияние химиотерапии на эмоциональное состояние больных с онкологической патологией // Журнал фундаментальной медицины и биологии. 2014. № 3. С. 37–40.
9. Симаева И. Н., Ецина И. Г. Особенности психологической поддержки женщин, перенесших операцию по поводу рака молочной железы, в условиях малого города // Вестник Балтийского университета им. И. Канта. 2010. № 5. С. 34–38.
10. Солопова А. Г., Идрисова Л. Э., Макацария А. Д., Чуканова Е. М. Психосоматика и психотерапия как ключ к эффективной реабилитации онкогинекологических больных // Акушерство, гинекология и репродукция. 2017. № 1. С. 65–73.
11. Сычева Т. Ю. Динамика переживания стресса в ходе психологической коррекции больных раком молочной железы // Антология российской психотерапии и психологии: материалы научно-практических конгрессов Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги и Национальной саморегулируемой организации «Союз психотерапевтов и психологов». М., 2019. С. 168–169.
12. Тарабарина Н. В. Посттравматическое стрессовое расстройство // Психология кризисных и экстремальных ситуаций: психическая травматизация и ее последствия. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. С. 86–126.
13. Финагентова Н. В. Психологические ресурсы в профилактике рецидивов при онкологических заболеваниях: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 294 с.
14. Arnaboldi P., Santoro L., Mazzocco K., Oliveri S., Maggioni A., Pravettoni G. The paradox of pelvic exenteration: the interaction of clinical and psychological variables // Int J Gynecol Cancer. 2015. 25(8). P. 1534–1540.
15. Bower P., Gilbody S. Stepped care in psychological therapies: access, effectiveness and efficiency. Narrative literature review // Br J Psychiatry. 2005. Vol. 186, iss. 1. P. 11–17.
16. Ferlay J., Shin H. R., Bray F. Globocan 2008: Cancer Incidence and Mortality Worldwide: IARC Cancer Base № 10. Lyon: International Agency for Research on Cancer.
17. Fowler J. M., Carpenter K. M., Gupta P., Golden-Kreutz D. M., Andersen B. L. The gynecologic oncology consult: symptom presentation and concurrent symptoms of depression and anxiety // Obstet Gynecol. 2004. 103(6). P. 1211–1217.
18. Levin A. O., Carpenter K. M., Fowler J. M., Brothers B. M., Andersen B. L., Maxwell G. L. Sexual morbidity associated with poorer psychological adjustment among gynecological cancer survivors // Int J Gynecol Cancer. 2010. 20(3). P. 461–470.
19. Lutgendorf S. K., Shinn E., Carter J., Leighton S., Baggerly K., Guindani M., Fellman B., Matzo M., Slavich G. M., Goodman M. T., Tew W., Lester J., Moore K. M., Karlan B. Y., Levine D. A., Sood A. K. Quality of life among long-term survivors of advanced stage ovarian cancer: A cross-sectional approach // Gynecol Oncol. 2017. 146(1). P. 101–108.
20. Manne S., Rini C., Rubin S., Rosenblum N., Bergman C., Edelson M., Hernandez E., Carlson J., Rocereto T. Long-term trajectories of psychological adaptation among women diagnosed with gynecological cancers // Psychosom Med. 2008. 70(6). P. 677–687.
21. Maunsell E., Brisson J., Deschenes L., Frasere-Smith N. Randomized trial of a psychologic distress screening program after breast cancer: effects on quality of life // J. Clin Oncol. 2000. 14. P. 2747–2755.
22. Montavon C., Mirza U., Fedier A., Schoetzau A., Zanetti Dällenbach R., Heinzelmann-Schwarz V. Diaphragmatic smears are not of additional benefit in the detection of peritoneal spread in gynecological cancers // Exp Ther Med. 2018. 15(5). P. 4199–4204.



23. *Pinar G., Kurt A., Gungor T.* The efficacy of preoperative instruction in reducing anxiety following gynecological surgery: a case control study // *World J Surg Oncol.* 2011. Vol. 9, no. 38. DOI: <https://doi.org/10.1186/1477-7819-9-38>.
24. *Pirl W. F.* Evidence report on the occurrence, assessment, and treatment of depression in cancer patients // *J. Natl. Cancer Inst. Monogr.* 2014. N 32. P. 32–39.
25. *Price M. A., Tennant C. C., Butow P. N., Smith R. C., Kennedy S. J., Kossoff M. B., Dunn S. M.* The role of psychosocial factors in the development of breast carcinoma: part II. Life event stressors, social support, defense style, and emotional control and their interactions // *Cancer.* 2001. N 91. P. 686–697.
26. *Renzi C., Perinel G., Arnaboldi P., Gandini S., Vadilonga V., Rotmensz N., Tagini A., Didier F., Pravettoni G.* Memories of paternal relations are associated with coping and defense mechanisms in breast cancer patients: an observational study // *BMC Psychol.* 2017. Vol. 5, no. 37. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-017-0206-z>.
27. *Siegel R., Naishadham D., Jemal A.* Cancer Statistics, 2012 // *Ca: Cancer J Clin.* 2014. Vol. 62. P. 10–29.
28. *Spiegel D.* Mind matters in cancer survival // *Psychooncology.* 2012. 21(6). P. 588–593.

Дата поступления 30.01.2020

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УКД 316.6+373

Ганпанцурова Ольга Борисовна

*старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии
факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия, Olgana74@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обозначаются современные вызовы к процессу профессионализации для успешного усвоения студентами психолого-педагогических направлений профессиональных компетенций в рамках образовательного процесса, которые ориентированы на формирование навыков межличностного общения. Более конкретно охарактеризованы индивидуально-ориентированные навыки, необходимые современному студенту (педагогу-психологу) в рамках формирования культуры субъект-субъектного общения как основы профессиональной коммуникации. Процесс профессионализации рассматривается как совокупный результат многих факторов (индивидуальных характеристик, личностных особенностей, способностей, профессионального определения, процесса подготовки). Такой результат становится возможным только при наличии сформированных индивидуально-ориентированных профессиональных навыков, поэтому наше исследование одной из своих задач ставит изучение компетенций, которые современное общество диктует будущему педагогу-психологу. Также рассматриваются особенности учебного процесса педагогов-психологов и отдельных курсов учебного плана, способствующих формированию индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения.

Ключевые слова: компетенции, навыки, индивидуально-ориентированные навыки, межличностная коммуникация, педагог-психолог, профессионализация, профессиональная компетентность, современное образовательное пространство, студент, профессиональное направление, субъект-субъектное общение.

Ganpanturova Olga Borisovna

*Senior Lecturer, Department of Practical and Special Psychology,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
Olgana74@mail.ru*

FORMATION OF INDIVIDUALLY-ORIENTED SKILLS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION AMONG TEACHERS- PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION

Abstract. The article identifies modern challenges to the process of professionalization for the successful assimilation of students of psychological and pedagogical areas of professional competence in the educational process, which are focused on the formation of interpersonal communication skills. More specifically, the individual-oriented skills necessary for a modern student, teacher-psychologist in the framework of the formation of



the culture of subject-subject communication as the basis of professional communication are described. The process of professionalization is considered as a cumulative result of many factors (individual characteristics, personal characteristics, abilities, professional definition, training process). This result becomes possible only in the presence of formed individual-oriented professional skills, so this study sets one of its tasks to study the competencies that modern society dictates to the future teacher-psychologist. Also considered are the features of the educational process of teachers-psychologists and individual courses of the curriculum that contribute to the formation of individually-oriented skills of interpersonal communication.

Keywords: competences, skills, individually-oriented skills, interpersonal communication, teacher-psychologist, professionalization, professional competence, modern educational space, student, professional direction, subject-subject communication.

Проблема формирования индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения у студентов психолого-педагогического направления как профессионально значимых качеств будущих специалистов в области сопровождения субъектов образовательного процесса является актуальной и требует эмпирической проверки. Важным является описание и разработка процесса формирования (а также конкретной модели) индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения в рамках профессионального становления современного педагога-психолога.

Профессионализация как совокупный результат многих факторов (индивидуальных характеристик, личностных особенностей, способностей, профессионального определения, процесса подготовки) возможна только при сформированных профессиональных компетенциях. Наше исследование одной из своих задач ставит изучение компетенций, которые современное общество диктует будущему педагогу-психологу. При этом компетенции описаны как включающие в себя знания, умения, навыки, востребованные в постсовременном пространстве, а также методы их реализации в деятельности, профессиональной рефлексии, коммуникации, и саморазвитии личности профессионала.

Анализируя современные теоретические взгляды на понятие профессионально важных качеств учителя, мы понимаем, что самая часто описываемая характеристика – это профессиональная компетентность. А. К. Маркова определяет профессиональную компетентность как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, и, что не менее важно, она вводит важную характеристику интегрированных показателей культуры, таких как речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний [3]. Смежные области знаний для педагога-психолога – это целый пласт информации, обеспечивающий системный подход к преподаванию и психологическому сопровождению участников образовательного процесса, поэтому эрудиция и пытливый ум – важные личностные характеристики профессионала в этой специальности психолого-педагогического знания. К смежным областям знаний возможно отнести и область научного знания о межличностном общении и коммуникации (в узком и широком понимании этого феномена). Коммуникация как обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов – это механистическое объяснение коммуникации в широком понимании указанного понятия. В узком смысле под коммуникацией понимают эффективное диахронное или синхронное взаимодействие социальных субъектов, которое возникает в результате обмена информацией (источником и получателем). Если продолжить

развивать это определение коммуникации, то под социальными субъектами нужно понимать как отдельно взятого социального субъекта, так и социальную группу; а под результатом взаимодействия – обмен информацией, имеющей смысл для каждого субъекта, включенного в процесс коммуникации. А информация – это наличие сообщения, которое содержит закодированную социально обусловленную кодировкой область окружающей действительности. Социальная коммуникация – это редко используемое понятие. Так, словом «коммуникация» сегодня определяется все, что связано с межличностным общением, а для обозначения коммуникации в животном мире используются такие термины, как зоокоммуникация или биокоммуникация. Эти знания сегодня лежат в основе навыков межличностного общения, которые необходимы не только представителям помогающих профессий, но и всем индивидам, которые ориентированы на достижение определенных социально значимых результатов. Эти современные навыки межличностного общения сегодня являются частью культуры субъект-субъектного общения как в пространстве социальных сетей и Интернета, так и в любых социально-ролевых диспозициях индивида. Спрос на современном рынке образовательных услуг по формированию навыков межличностного общения, как и многих других «мягких» навыков, рождает предложения дополнительного образования: появляются различные бизнес-школы, тренинги личностного роста, курсы повышения коммуникативной компетенции, программы коучеров и многое другое. Государственные же образовательные учреждения обладают гораздо меньшей гибкостью, чем частные небольшие центры, поэтому перестройка под новые потребности учащихся вузов дается сложнее. Современные студенты понимают свои пробелы в образовании уже на местах работы – восполнять их специалисты идут в различные организации дополнительного образования. Поэтому глобальной задачей современного образовательного пространства является включение в профстандарты и учебные планы методы и технологии, обеспечивающие качественно новые, более эффективные и творческие уровни индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения. Для студентов психолого-педагогических направлений – это уровни решения различных профессиональных задач в особых условиях общения, именно «помогающего общения». Личностно-профессиональные трансформации у педагогов-психологов, проявляющиеся во внешне наблюдаемых паттернах поведения, в эксцентрике: моторике, речи, эмоциональности, жестикуляции как первых уровнях в профессионализации, а далее – это трансформации в элементах профессионального сознания: профессионального внимания, перцепции, представления, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, креативности. Эти уровни можно рассматривать как уровни становления профессионально важных качеств педагога-психолога, куда однозначно включены и индивидуально-ориентированные навыки общения. Поэтому тренд современного образования – это формирование у специалистов различных направлений навыков, обеспечивающих их более легкое профессиональное становление, адаптацию и формирование индивидуальной траектории карьерного продвижения.

Современные организационно-психологические и социологические тенденции свидетельствуют о том, что большинство работодателей, считают важными не только профессиональные навыки своих сотрудников, но и дополнительные умения в сочетании с личностными характеристиками, необходимыми в той или иной сфере деятельности, которые не входят в профориентированные компетенции, формируемые в учебных заведениях. Это определенные личностные особенности сотрудника, например: коммуникабельность, ответственность и пунктуальность, креатив-



ность, чувство юмора, толерантность, учтивость и многие другие; а также навыки работы в команде, эмоциональной регуляции, переговоров и медиаторства, навыки коммуникации с искусственным интеллектом, т. е. социальные и «эмоциональные» навыки. Во всем мире их называют «мягкими навыками» – *soft skills*, но единого, универсального определения этого термина не существует. Оксфордский словарь дает следующее определение *soft skills*: «мягкие навыки» – это личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми [4]. Следовательно, не смотря на доступность и разнообразие направлений профессиональной подготовки в современном образовательном пространстве, любое образование (даже самое рейтинговое) не предоставляет возможности найти любому молодому человеку хорошую работу. Молодежь напрямую коснулся не только рост безработицы после экономического кризиса, но и специфика современной «манеры» любых бизнес-отношений, а также производственных и промышленных отношений. Индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения как набор «мягких» навыков в контексте рассматриваемой проблематики становятся потребностью современного процесса профессионализации. Стабильная способность понимания окружающих людей и себя в первую очередь, рефлексия и предсказывание своих отношений с другими в рамках различных социальных ситуаций, переход от учебно-профессиональной к реальной профессиональной деятельности – это сложный этап профессиональной адаптации. На этом этапе профессионализации формируются: профессиональное самоопределение, профессионально-ценностные ориентации, профессиональная позиция, а самое главное новообразование – это профессиональная индивидуализация, в частности и индивидуально-ориентированные навыки общения. У молодого профессионала в области сопровождения участников образовательного процесса должны сформироваться индивидуальные стратегии общения с детьми, их родителями и педагогами [5].

Следующие по значимости детерминанты для успешного формирования индивидуально-ориентированных навыков общения у педагога-психолога – это профессиональное воспитание и непрерывный профессиональный рост для освоения новых компетенций, адаптированных к разным социальным диспозициям в общении (в рамках образовательного процесса), стремительно меняющихся и модернизирующихся. Наноиндустриализация социума меняет все существующие ранее каноны общения, в том числе и «помогающего общения».

Для описания новых компетенций, адаптированных к разным социальным диспозициям в общении (в рамках образовательного процесса), необходимо обратиться к ключевым понятиям теории коммуникативной адаптации Г. Джайлза, который изучал взаимодействие людей в коммуникационном процессе, делая акцент на внутриличностных и межличностных факторах, которые способствуют социально-психологической адаптации индивидов [8]. Также он изучал способы, при помощи которых люди, взаимодействуя друг с другом, корректировали свою речь, скорость и тембр голоса, изменяли позу и жестикуляцию, и как эти способы помогают расположить собеседника к развернутому диалогу. Понимание того, как индивид может повышать свою коммуникативную адаптивность, поможет разобраться в необходимом наборе *soft skills* для каждой конкретной деятельности, к которой он специально готовится в профессиональных учебных заведениях [8; 9].

Коммуникативная сторона общения подразумевает использование вербальных и невербальных средств. Соответственно необходимо обладать целым набором *soft skills* – это богатый репертуар коммуникативных техник, используемых на разных

уровнях общения, в разных социальных ситуациях. Многие современные авторы считают, что успех в профессиональной деятельности зависит не только от уровня профессионализма человека. Сегодня профессионал – это публичный специалист, умеющий быстро находить выход из сложной коммуникативной ситуации. По мнению Т. А. Ярковой, в сфере многих профессий сегодня востребованы творческие люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предприимчивые, готовые к разным видам и формам коммуникации [6].

Не менее значимые детерминанты для успешного формирования индивидуально-ориентированных навыков у педагогов-психологов – это принципы индивидуализации профессионального образования для студентов психолого-педагогического направления. Такие как принцип единства индивидуализации и дифференциации; принцип свободы выбора узкой специализации; принцип современной профессиональной педагогической направленности образовательного процесса в вузе; принцип непрерывности и преемственности знаний, навыков, опыта; принцип демократизации отношений между преподавателями и студентами; принцип педагогической рефлексии (ранее – профессиональной рефлексии); принцип самореализации личности (и непрерывного самосовершенствования); принцип аксиологической направленности [2].

Критерии эффективности процесса профессионализации и профессиональной индивидуализации определяются рядом показателей: внешними (формальные показатели соответствия личности человека требованиям профессии) и внутренними (субъективные показатели), выявляющие степень соответствия профессиональной деятельности ценностным ориентациям. На этапе профессионального обучения детерминантами профессионального становления является комплекс противоречий в системе отношений «требования профессии – возможности и потребности самого человека», которые уравниваются через формирование профессионально важных качеств, развитие индивидуально-личностных профессиональных способностей, а также формирование комплекса узконаправленных профессиональных навыков (для будущих педагогов-психологов – это индивидуально-ориентированные навыки общения). Именно изменения этих индивидуально-личностных образований в ходе профессионализации и индивидуализации в первую очередь определяют динамику, перестройку и трансформацию профессионального становления личности через формирование уникальных профессионально важных и специализированных навыков [1].

Опираясь на мысль об усовершенствовании процесса формирования навыков соответствующих требованиям социальных реалий, мы определили задачу исследования – изучение в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов их индивидуально-ориентированных навыков общения. По данным зарубежных источников, именно преподавание коммуникативных навыков, как известно, является необходимым и эффективным, но студенты чувствуют, что есть расхождение между тем, как преподаются коммуникативные навыки, и тем, как они оцениваются преподавателями. Это говорит о необходимости дальнейших исследований в этой области и разработки стандартов оценивания специализированных профессиональных коммуникативных навыков [7; 10]. Были исследованы межличностные и коммуникативные навыки будущих педагогов-психологов в процессе обучения на бакалаврской программе и выявлены две основные проблемы.

1. Выбор системы межличностных и коммуникативных навыков для преподавания на всех уровнях медицинского образования бакалавров, для улучшения



процесса профессионализации и профессиональной индивидуализации будущих профессионалов, готовящихся к общению с пациентами. Это очень важная мысль о том, что разработка индивидуальной модели формирования навыков общения для специалистов «помогающих профессий» для разных профессиональных направлений – важный этап в современном образовательном пространстве.

2. Разработка и внедрение единой модели для оценки навыков коммуникации в рамках каждого профессионального направления с учетом специфики профессионального учебного заведения [7; 10].

Есть некоторые попытки внедрения специализированных учебных курсов для психологов-педагогов. Для этого необходимо перечислить некоторые дисциплины учебных планов ФГБОУ ВО «НГПУ», которые реализуются в рамках программ подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование. Психология образования»; и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование. Психология и педагогика образования одаренных детей». Студенты данных образовательных программ участвуют в интерактивных учебных курсах, таких как «Адаптационный тренинг» «Личностно-рефлексивный тренинг», «Тренинг эмоциональной регуляции», «Тренинговые технологии в работе психолога», «Тренинг устойчивости к манипулятивному воздействию». Также читаются следующие учебные курсы: «Психология общения», «Конфликтология», «Психологическое консультирование субъектов образовательного пространства», «Психологическое консультирование родителей одаренных детей» и др. Эти учебные курсы подготавливаются с целью формирования культуры «субъект-субъектного» общения у студентов психолого-педагогического направления. Они ставят своими задачами формирование современных компетенций у педагогов-психологов, диктуемых обществом постпостмодернизма. Для успешного формирования индивидуально-ориентированных навыков общения у педагога-психолога максимально важно профессиональное воспитание, непрерывный личностно-профессиональный рост и рефлексия для освоения компетенций, адаптированных к разным социальным диспозициям в общении (в рамках образовательного процесса и за его пределами), стремительно меняющихся и модернизирующихся.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф., Тукачев Ю. А. Теоретико-методологические основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов // Психология образования проблемы и перспективы. М.: Смысл, 2004. С. 85–86.
2. Курбушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М.: Высшая школа, 2001. 236 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 171 с.
4. Оксфордский словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 16.01.2020).
5. Русаков Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 40 с.
6. Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2, № 4. С. 222–234.
7. Elizabeth A. Rider, Margaret M. Hinrichs, Beth A. Lown. A model for communication skills assessment across the undergraduate curriculum. 2006. 28(5). P. 127–134. DOI: 10.1080 / 01421590600726540.



8. *Giles Howard, Coupland Joustine, Coupland Nikolas*. Accommodation theory: Communication, context, and consequence // *Contexts of Accommodation*. New York: Cambridge University Press, 1991. P. 1–68. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663673.001>.

9. *Gallois Cyndy, Ogay Tania, Giles Howard*. Communication Accommodation Theory: A look Back and a Look Ahead // *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 121–148.

10. *Judith Cave, Peter Washer, Patrick Sampson, Mark Griffin Lorraine Noble*. Explicitly linking teaching and assessment of communication skills // *Medical Teacher*. 2007. 29(4). P. 317–322. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590701509654>.

Дата поступления 12.01.2020



Лукьянова Наталья Альбертовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, заведующий кафедрой филологии и методики обучения, Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышев, Россия, natlukjanova@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АУТОНОМНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования автономности личности в процессе обучения иностранному языку. Особое внимание уделено изучению взаимосвязи уровня сформированности коммуникативной и культурологической компетентностей с уровнем развития автономности. Показаны формы работы педагога на занятиях по аналитическому чтению. Проанализированы трудности при работе с текстом и рассмотрены возможности их преодоления. На основе изучения возможностей обучения студентов аналитическому чтению установлено, что такая форма работы способствует не только повышению языковой компетентности, но и формированию личности в целом.

Ключевые слова: автономность, формирование личности, коммуникативная и культурологическая компетенция, культурологическая компетенция, аналитическое чтение.

Lukyanova Natalya Albertovna

PhD in Philological sciences, associated professor, the chief of the department of Philology and methods of teaching, Kuibevsky branch of Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev, Russia, natlukjanova@rambler.ru

FORMATION OF AUTONOMY OF PERSONALITY IN ANALYTICAL READING CLASSES

Abstract. The article deals with the formation of autonomy of the personality in modern educational conditions. Special attention is paid to studying the relationship between the level of formation of communicative and cultural competences and the level of development of autonomy. The forms of work of the teacher in classes on analytical reading are represented. Difficulties in work with the text and possibilities of overcoming them are analysed. On the basis of studying the possibilities of teaching students analytical reading, it has been established that this form of work contributes not only to the improvement of linguistic competence, but also to the formation of the personality as a whole.

Keywords: autonomy, formation of the personality, communicative competence, culturological competence, analytical reading.

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам образовательных учреждений, не только как к грамотным и образованным людям, но и как к социально-активным личностям, которые испытывают потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. Только активная созидаящая личность может самостоятельно определить свои перспективы и выстроить траекторию своей деятельности [10].

Предшествующие образовательные стандарты ВО были направлены на унифицированную социализацию личности, не учитывающую индивидуальность. Обу-

чающийся являлся лишь объектом обучения. Исходя из содержания современных образовательных стандартов, формирование прочных знаний, умений и навыков не является основной задачей, на первый план выходит личностное развитие обучающихся, которое предполагает умение самостоятельно получать необходимые знания. В связи с этим в последнее время в сфере образования приоритетным становится развитие личностных свойств обучающегося, его формирование как субъекта образовательного процесса.

В психолого-педагогической литературе развитие индивидуальности отождествляется с таким понятием, как «автономность личности». Педагогика рассматривает это понятие как «способность личности к независимости от внешних воздействий, возможность реагировать на них, исходя из нравственных законов» [5, с. 134]. В психологических исследованиях автономность рассматривается как «умелость и компетентность, как способность к инициативе и целеполаганию, как процесс осознания своей индивидуальности, как независимость в эмоциональных отношениях (в противоположность общности и эмоциональной связи), как поведение вопреки действию или мнению другого человека, как способность решать жизненные задачи своим уникальным способом, как принятие ответственности на себя, как необходимый атрибут взрослости, личностной зрелости» [8, с. 13].

Ю. В. Сачков, М. А. Можейко дают более унифицированное определение: «Автономность – это характеристика высокоорганизованных (технических, биологических, социальных и других) систем, согласно которой функционирование и поведение таких систем определяется их внутренними основаниями и не зависит от воздействия внешней среды и других систем» [4].

Анализ изложенных определений дает возможность утверждать, что высокий уровень развития автономности является одной из существенных характеристик личностной свободы, а для реализации личностной свободы необходимо иметь достаточно высокий уровень сформированности автономности. В связи с этим Г. А. Балл отмечает социальную необходимость широкого распространения таких психологических качеств, характерных для свободной личности, как самостоятельность, инициативность, творческая направленность, которые сочетаются с ответственным отношением к окружающей действительности и собственным поступкам [1].

В образовании автономность рассматривается как качество личности, которое объединяет процесс получения знаний с их творческим использованием в различных жизненных ситуациях и предполагает «формирование познавательной активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, свободы выбора, навыков самоконтроля, мотивации к овладению новыми знаниями и способами действий» [5, с. 134].

Рассмотрим особенности формирования автономности обучающихся, изучающих иностранный язык по программам бакалавриата. Требования новых образовательных стандартов ставит педагогов перед необходимостью введения в образовательный процесс новых образовательных программ, внедрения и разработки учебных дисциплин, содержание которых направлено на обеспечение молодого поколения навыками и умениями обучаться самостоятельно, планировать и анализировать свою деятельность на протяжении всей жизни.

Создавая возможности автономного и дифференцированного обучения, при котором происходит учет интересов обучающихся, активности в учебной деятельности, а также возможности выбора режима работы, студенты не только могут оттачивать полученные знания, но и, что самое главное, могут овладеть приемами самостоятельного обучения.



Нам представляется, что одним из самых важных видов речевой деятельности при обучении иностранному языку является обучение чтению, так как оно является основой формирования коммуникативных навыков, при котором происходит не только общее понимание текста, содержащего определенную информацию, но и анализ информации, извлеченной из текста, а также возможности ее дальнейшего использования в процессе коммуникации. Организация аналитической работы с текстом базируется на лингвистическом и стилистическом анализе и ее интерпретации. В связи с этим во многих вузах в учебные планы по профилю «Иностранный язык» и смежных с ним профилям вводятся специальные дисциплины, направленные на работу с текстом на различных уровнях: содержательном, языковом, аналитическом, интерпретационном. В этом списке дисциплин по работе с текстом особое внимание заслуживает аналитическая работа с текстом, так как именно этот вид чтения «представляет собой аналитическую деятельность, методическим средством которой является извлечение эксплицитной и имплицитной информации» [7, с. 148].

Обучение аналитическому чтению является одним из основных аспектов изучения иностранного языка – «это учебный вид чтения, ориентированный на формирование аналитических и интерпретационных способностей студентов, обогащение их словарного запаса, а также их знакомство с духовной культурой, художественной литературой страны изучаемого языка, мировой литературой» [7, с. 148].

Материалом для обучения аналитическому чтению служат аутентичные тексты разнообразной жанровой, стилистической, тематической направленности. Являясь источником лингвистической, культурологической и фактологической информации, текст становится объектом изучения. Текст любой жанровой принадлежности, по мнению ведущих лингвистов, – «это моделируемая единица языка, микросистема, функционирующая в обществе в качестве основной языковой единицы, обладающей смысловой коммуникативной направленностью в общении» [6, с. 7–8].

В процессе обучения аналитическому чтению успешно решаются одни из основных задач образовательного процесса – формирование коммуникативной и культурологических компетенций, расширение и обогащение внутреннего мира обучающихся. Одной из основных задач обучения аналитическому чтению является приобщение к восприятию искусства, в том числе искусства слова. Курс аналитического чтения дает возможность проникнуть в глубинный смысл художественного произведения и вместе с тем определить воспитательные, эмоциональные причины воздействия текста, весь глубинный смысл, т. е. извлечь из него весь заложенный объем информации.

В ходе работы над текстом возникает ряд проблем:

- непонимание цели такого вида деятельности;
- восприятие получаемой информации.

Это влечет за собой трудности другого порядка, связанные с обработкой информации:

- неверная трактовка лингвистических явлений;
- обнаружение необходимой информации (лингвистических, стилистических, фактологических явлений).

Если последние две проблемы решаются в процессе обучения путем кропотливого изучения теоретического материала и их практической отработки, то решение первых двух находится в области психологии и нуждается в подробном изучении.

Е. Б. Борисова рассматривает этот вопрос следующим образом: «Характер приема информации непосредственно зависит от реципиента художественного сообщения. Субъективные качества адресата – его интеллект, культурный и образовательный уровень, эмоционально-психический склад – активно включаются в действие трехэлементной коммуникативной схемы адресант – сообщение – адресат, организуя новые типы отношений между ними» [3, с. 21].

Информация любого рода, поступающая из окружающего мира, вызывает определенные эмоции и переживания. Задача педагога состоит не столько в передаче знаний, сколько в умении грамотно организовать образовательную среду, обучаясь в которой студенты могут опираться на собственный личностный потенциал. Такой подход к обучению предполагает совместную деятельность студента и преподавателя – деятельность, которая направлена на индивидуальную самореализацию и развитие личностных качеств обучающихся в процессе изучения дисциплины при использовании личностно-ориентированных технологий.

Личностно-ориентированные технологии, с нашей точки зрения, наиболее подходят для обучения аналитическому чтению и способствуют развитию личности, ее творческому росту. Но следует отметить, что только при условиях, соответствующих возможностям и потребностям самой личности, личностно-ориентированный смысл образования может быть основой обучения.

Личностно-ориентированное обучение в вузе характеризуется следующими признаками [9]:

- 1) признание уникальности и индивидуальной самооценки личности;
- 2) признание каждым студентом и педагогом уникальности и индивидуальной самооценки любого другого человека;
- 3) каждый студент, признавая уникальность другого человека, обязан уметь взаимодействовать с ним на гуманных основаниях;
- 4) личная или коллективно создаваемая образовательная продукция студента не отрицается, а сопоставляется с культурно-историческими достижениями;
- 5) получаемые студентом образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются как им самим, так и педагогом по отношению к индивидуально формируемым целям студента, соотносящимся с общеобразовательными целями.

В связи с этим в задачи педагога в этом случае входит последовательное обращение к личному культурному, историческому, социальному и эмоциональному опыту студента. Реализовать эту задачу можно при помощи знаний сущности и методов личностно-ориентированного подхода к обучению.

Опираясь на алгоритм построения продуктов типа «моя теория», представленный А. В. Хуторским, можно определить этапы работы над текстом на занятиях по аналитическому чтению [9].

1. Изучение исходных предпосылок, в нашем случае знание предпосылок создания произведения, культурные и исторические условия определенного периода, а также знание биографических реалий автора и его личностных качеств и отношений к событиям, явлениям времени, черты которого отражены в тексте.

2. Выявление основных понятий, положений. В случае обучения аналитическому чтению студент должен знать языковые и стилистические приемы и специфику их использования в художественном тексте.

3. Опытные подтверждения или доказательства теории, выводы теории, ее применение. Зная исходные предпосылки и основные понятия, студент может проанализировать текст с точки зрения авторского замысла.



Решение первых двух задач достигается совместной деятельностью студентов и преподавателя. И роль педагога здесь является направляющей и корректирующей. В результате первых двух этапов получается совместный продукт деятельности студентов и педагога.

Далее следует заключительный этап – формирование собственной позиции, собственного отношения к прочитанному. На этом этапе задача преподавателя состоит в том, чтобы, опираясь на знания, уже полученные студентом, организовать его деятельность таким образом, чтобы помочь ему высказать и обосновать свое отношение, те чувства и эмоции, которые возникли в процессе чтения и анализа, которые, возможно, и не совпадают с авторской позицией. Текст в этом случае и представляет собой тот самый «источник, питающий развитие личности» [2, с. 264].

Именно на этом этапе и осуществляется реализация личностного потенциала студентов. Вот здесь педагог должен опереться на него и выбрать соответствующую технологию обучения, которая и была бы направлена на индивидуальную самореализацию студента и развитие его личностных качеств в ходе чтения и анализа текста. Так, студент должен уметь не только прочитать, проанализировать определенный текст, но попытаться прочувствовать и оценить его с позиции собственного опыта и сформировать собственный взгляд на содержание изучаемого произведения и, что самое главное, донести свою мысль до окружающих. Все это возможно лишь при условии, что все студенты группы справляются в полной мере с первыми двумя этапами анализа текста и способны проиллюстрировать то, как реализуется художественный замысел автора в изучаемом тексте. Поэтому студенты, имеющие разный личный опыт, разное восприятие действительности и способности к анализу происходящих событий, будут выражать и разное отношение к тексту как единице анализа и к его содержанию.

Таким образом, процесс обучения аналитическому чтению невозможен без признания уникальности личности, ее индивидуальной самооценки, без признания позиции собеседника, а также признания уникальности и индивидуальности автора художественного произведения. В результате личной или совместной деятельности создается уникальный анализ текста, иными словами, образовательный продукт, который сочетает в себе обобщение опыта каждого студента и сопоставляется с культурно-историческим опытом автора произведения. В итоге студент получает образовательный результат, который создается и оценивается как самим студентом, так и его педагогом. В результате эффективное обучение аналитическому чтению в значительной мере способствует не только совершенствованию коммуникативной, лингвокультурологической и лингвистической компетенций, но и формированию личности в целом.

Список литературы

1. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 7–19.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 672 с.
3. Борисова Е. Б. Перевод как словесно-художественное творчество и как результат научно-филологического анализа текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989. 23 с.
4. Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7169> (дата обращения: 29.12.2019).



5. *Ежевская Т. И.* Автономность как личностный ресурс информационно-психологической безопасности // Ученые записки ЗабГУ. Сер.: Педагогические науки. 2011. № 5 (40). С. 132–136.

6. *Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе. М.: Флинта: Наука, 1998. 176 с.

7. *Мирошниченко С. А., Лесохина А. М., Лабазина Л. Н.* Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2, Т. 2: Психолого-педагогические науки. С. 147–151.

8. *Пупырева Е. В.* Духовное Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности и в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 150 с.

9. *Хуторской А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

10. *Якиманская И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2002. 96 с.

Дата поступления 18.01.2020



НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ (СТАТЬИ СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ)

УДК 159.9+615.8+616

Высоцкая Александра Олеговна

магистрант 3 курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; педагог-организатор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Экономический лицей», Новосибирск, Россия, vysotskayaao95@mail.ru

ПРИВЕРЖЕННОСТЬ К АНТИРЕТРОВИРУСНОЙ ТЕРАПИИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫМ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И БОРЬБЕ СО СПИДОМ

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с приверженностью к антиретровирусной терапии у ВИЧ-инфицированных. Особое внимание уделено формированию приверженности к лечению, а также анализу эффективности приверженности у ВИЧ-положительных пациентов Центра по профилактике и борьбе со СПИДом. В процессе исследования использовалась разработанная анкета на приверженность к лечению, составленная по рекомендациям специалистов. Показаны формы работы психолога с ВИЧ-инфицированными. Сделан вывод о том, что большинство пациентов, находящихся на диспансерном наблюдении, привержены к антиретровирусной терапии и их показатели вирусной нагрузки улучшились.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, приверженность к лечению, вирусная нагрузка, антиретровирусная терапия, психологические трудности, мультипрофессиональный подход.

Vysotskaya Alexandra Olegovna

Master student, 3 course, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, teacher-organizer, Municipal budgetary educational institution "Economic Lyceum", Novosibirsk, Russia, vysotskayaao95@mail.ru

ADNERENCE TO ANTIRETROVIRAL THERAPY AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVINES OF THE PROVISION OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO HIV-INFECTED IN THE CONTEXT OF THE CENTER FOR THE PREVENTION AND CONTROL OF AIDS

Abstract. The article analyzes the difficulties associated with adherence to antiretroviral therapy in HIV-infected people. Particular attention is paid to the formation of adherence to treatment, as well as analysis of the effectiveness of adherence in HIV-positive patients of the Center for the Prevention and Control of AIDS. In the research process, a developed questionnaire on adherence to treatment, compiled according to the recommendations of specialists, was used. The forms of work of a psychologist with HIV-infected are shown. It was concluded that the majority of patients under follow-up observation are committed.



Keywords: HIV-infection, adherence to treatment, viral load, antiretroviral therapy, psychological difficulties, multi-professional approach.

Сегодня проблема распространения ВИЧ-инфекции не только привлекает внимание медиков и эпидемиологов, пришло осознание того, что эпидемия ВИЧ и СПИДа – проблема социальная, соответственно, профилактические меры не могут ограничиваться исключительно медицинскими мероприятиями.

В Российской Федерации ситуацию по распространению этого заболевания можно оценить, как ухудшающуюся. К концу первого полугодия 2019 г. в стране проживало 1 041 040 россиян с диагнозом ВИЧ-инфекция. На начало 2019 г. в Новосибирской области выявлено порядка 41 000 пациентов с ВИЧ-инфекцией [7].

Вирус иммунодефицита человека (ВИЧ) – это болезнь, с которой современная медицина пока не может справиться, не находя лекарства. Каждый год в течение по крайней мере последних пяти лет примерно 1,9 миллиона взрослых инфицируются ВИЧ [4].

Целью исследования было определить приверженность к антиретровирусной терапии у ВИЧ-положительных пациентов, а также ее влияние на эффективность оказания психологической помощи. Было проведено анкетирование 20 пациентов с диагнозом ВИЧ-инфекции, находящихся на диспансерном наблюдении в Центре по профилактике и борьбе со СПИДом.

Существуют лекарственные препараты, способные подавлять вирус и поворачивать вспять стадии проявления болезни. Антиретровирусная терапия (АРВТ) является этиотропной терапией ВИЧ-инфекции. На современном этапе АРВТ не позволяет полностью излечить ВИЧ, но останавливает размножение вируса, что приводит к восстановлению иммунитета, предотвращению развития или регрессу вторичных заболеваний, сохранению или восстановлению трудоспособности пациента и предотвращению его гибели. Эффективная антиретровирусная терапия одновременно является и профилактической мерой, снижающей опасность пациента как источника инфекции [5].

Приверженность в лечении ВИЧ-инфекции является главной целью, при ее формировании у пациентов повышается шанс на продление их жизни, невозможности передать вирус своему партнеру, при беременности, а также есть возможность предотвратить распространение ВИЧ-инфекции в дальнейшем. Приверженность подразумевает под собой полное соблюдение рекомендаций специалистов. В случае лечения ВИЧ-инфекции необходимо пожизненно принимать АРВ-препараты в большом количестве, соблюдать диету, вести здоровый образ жизни. В таком случае встает вопрос о мотивации пациента, ведь физически он не всегда может ощущать себя плохо. В случае ВИЧ-инфекции, особенно на ранних стадиях, не всегда бывают какие-либо внешние проявления болезни, и человеку сложно осознать, почему он должен наблюдаться у врача, принимать таблетки, менять свою жизнь. Важно проинформировать заболевшего, что, если не принимать антиретровирусную терапию, болезнь может быстро прогрессировать, так как иммунитет снижается, вирусная нагрузка увеличивается, и в этот момент развиваются сопутствующие тяжелые заболевания. Самой частой причиной летального исхода у ВИЧ-инфицированных является туберкулез.

Одним из главных факторов среди трудностей формирования приверженности и мотивации к лечению ВИЧ-инфекции являются психологические проблемы. Проблемы, вызванные таким заболеванием, как ВИЧ-инфекция, сказываются на жиз-



недеятельности ВИЧ-инфицированных, оказывают негативное влияние на здоровье и нарушают социально-психологическую адаптацию. По причине таких проблем, как страх смерти, дистресс, самостигматизация, и других трудностей, с которыми сталкиваются люди, живущие с ВИЧ (ЛЖВ), в жизни, и в связи с необходимостью оказания им психологической поддержки, безусловно, важно изучать личностно-психологические особенности ЛЖВ.

Состояние депрессии среди ЛЖВ довольно часто протекает нераспознанно, поскольку такие признаки депрессии, как слабость, расстройства сна, концентрации и снижение либидо, характерны и для ВИЧ-инфекции. В результате чего эти симптомы относят ошибочно к прогрессирующей инфекции. Причиной депрессии не всегда может быть эмоциональное потрясение – в случае рассматриваемого заболевания, депрессия может быть вызвана и дополнительными сопутствующими заболеваниями, к примеру Гепатит В, С и другие, некоторые лекарственные препараты из схемы лечения тоже могут вызвать депрессию.

При ВИЧ-инфекции необходима активная позиция по отношению к своему здоровью и жизни; пассивная позиция, которую занимает человек с ВИЧ в отношении к болезни, может привести к более частым стрессам, потому что он не может чувствовать контроль над ней [1].

Среди ВИЧ-инфицированных значительно преобладает высокий уровень личностной тревожности. Связано это с тем, что ВИЧ-положительные пациенты воспринимают большинство ситуаций как угрожающие и реагируют на это состоянием тревоги. Такое состояние может представлять собой негативное эмоциональное состояние, которое включает чувство напряжения и беспокойства. Так же в структуре психического состояния фон настроения может быть снижен, снижается активность, работоспособность, наблюдается отсутствие адекватной эмоциональной реакции, переживание о недостатке ценности своей личности. ЛЖВ весьма сложно выбрать собственную линию поведения, из-за несамостоятельности, растерянности и принадлежности к определенной группе, в связи с этим им необходима опора и поддержка.

К механизмам психологической защиты ЛЖВ можно отнести: отрицание, вытеснение, компенсацию и регрессию. Другими словами, отрицание аспектов внешней реальности, вытеснение желаний, которые не могут быть приемлемы для личности, попытки заменить реальное или воображаемое другими качествами с целью убрать тревожность, используя привычные поведенческие стереотипы, а также через подавление эмоций.

Копинг-стратегии, которые используются ЛЖВ, могут быть характерны и для ВИЧ-отрицательных людей. И. В. Тухтарова в своем исследовании выделяет следующие копинг-стратегии: конфронтативный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание, планирование решения проблем, положительная переоценка [8]. И. В. Тухтарова говорит о том, что совокупность используемых копинг-стратегий ЛЖВ имеет свою особенность, это заключается в использовании одних копинговых стратегий, таких как дистанцирование, избегание и конфронтативный копинг; меньше всего используются: планирование решения проблем, положительная переоценка, поиск социальной поддержки, самоконтроль и принятие ответственности, которые направлены на регулировку собственных чувств и эмоций, а также соотношение проблемы с собой и попытками ее решить.

Содержание оказания психологической помощи ВИЧ-инфицированным видоизменялось по мере возможностей оказания медицинской помощи ЛЖВ. До того как появилась антиретровирусная терапия, когда переход ВИЧ-инфекции в стадию СПИДа был практически неизбежен, психологическая помощь была направлена на помощь больному справиться со страхом и депрессией, на возможность подготовиться к уходу из жизни. С началом развития антиретровирусной терапии появляется стимул сопротивляться регрессу и средствами психологической и социальной помощи предоставлять доступную информацию о лечении, создавать мотивацию к важности сохранения своего здоровья [9].

Если предоставить ВИЧ-инфицированному должную психологическую помощь, стресс может настроить пациента на деятельное сопротивление регрессу. Но дистресс усложняет все тяготы заболевания и уменьшает приверженность к антиретровирусной терапии и способность разрешить проблемы, которые сопровождают жизнь во время болезни [11].

При диагностике этих психопатологических состояний психологи применяют психологическую коррекцию, которая подразумевает систему способов предупреждения психических нарушений с помощью предотвращения предболезненных дисфункций, дисгармонии и своевременного разрешения психопатологических состояний [3]. Роль психолога в помощи ВИЧ-положительным пациентам заключается в своевременной диагностике нарушений психических процессов и состояний, предотвращении последствий стрессового состояния и депрессивных расстройств, мотивировании на позитивные установки, позволяющие контролировать поведение, а также содействовать в развитии социальной ответственности и повышению качества жизни.

А. В. Новохацки говорит о том, что проблема формирования приверженности по большей части является психологической, так как необходимы определенные мотивированные усилия от пациента, самоконтроль и самодисциплина. Формированию приверженности к антиретровирусной терапии могут мешать психические и поведенческие расстройства, девиантное поведение, социальная изоляция. Поэтому для того, чтобы эффективно сформировать приверженность к АРВТ у ВИЧ-инфицированных, важно принимать во внимание поведение пациента, особенности личности и психологическое состояние [2].

Причины несоблюдения предписаний врача могут быть связаны с выполнением однообразной системы приема, необходимостью принимать препараты каждый день до конца жизни. Но недостаточно только принимать АРВТ: для лучшего результата нужно соблюдать диету вести здоровый образ жизни, а образ жизни менять довольно трудно, намного сложнее, чем просто принимать лекарства. Здесь должна идти работа на мотивацию, на систему ценностей и осознание ценности своей жизни [6].

ВИЧ-положительные пациенты чаще всего не чувствуют какой-либо угрозы для своего психологического состояния со стороны болезни, и поэтому могут не обращаться к психологу, считая, что все в порядке. Говоря о реакциях людей на результаты тестирования на наличие ВИЧ-инфекции, немецкие врачи К. Арасте и Р. Вейс отмечают, что некоторые люди могут вытеснить из памяти это событие, а другие начинают испытывать стойкий страх по отношению к диагнозу. Реакция человека может зависеть от личностных особенностей. Если человек проинформирован в этом вопросе, он может испытывать облегчение и избавление от страха, даже если результат теста на ВИЧ является положительным. Так же многим пациентам легче



справиться с опасностью, о которой они знают, чем жить с неясным для них страхом [10].

На базе центра по профилактике и борьбе со СПИДом было проведено исследование с целью оценки уровня приверженности к антиретровирусной терапии у ВИЧ-положительных пациентов. В исследовании было важно определить зависимость приверженности лечению от ряда индивидуальных особенностей пациента, среди которых были рассмотрены уровень знаний о своем диагнозе и антиретровирусной терапии, некоторые особенности личности пациента, наличие поддержки в окружении и др. Необходимо было узнать, какие трудности возникают у ВИЧ-положительных пациентов при посещении места лечения, так как они могут влиять на их приверженность к антиретровирусной терапии. Анкета составлялась по рекомендациям специалиста по социальной работе и медицинского психолога центра по профилактике и борьбы со СПИДом. Некоторые вопросы анкеты являются открытыми, т. е. предусматривают возможность для анкетироваемых лиц не только высказать свое мнение в обобщенном виде, но и разъяснить его, подкрепить какими-либо аргументами, примерами, пожеланиями.

В ходе анонимного анкетирования было опрошено 20 пациентов. Средний возраст составил 37 лет (от 21 до 67); 10 мужчин и 10 женщин. Анкета была разделена на четыре блока: первый блок – оценка уровня знаний о своем диагнозе; второй блок вопросов связан с приемом антиретровирусной терапии и лечением; третий блок вопросов – оценка соблюдения рекомендаций и режима приема АРВТ; четвертый блок направлен на выявление проблем и возможных трудностей приверженности лечению, а также наличия поддержки при возникающих проблемах.

По первому блоку вопросов можно сделать вывод, что большинство пациентов ответственно подходят к вопросу о своем здоровье и заболевании, исходя из того, что после положительного результата на ВИЧ, они своевременно посетили врача. Гепатит С при ВИЧ-инфекции встречается часто, что подтвердилось в опросе; если у пациента находятся оба эти вируса, они могут развиваться намного быстрее, поэтому важно наблюдать Гепатит С в том числе. Среди опрошенных большинство наблюдают у специалиста, но трое пациентов этого не делают, что говорит об их безответственном подходе к заболеванию.

По второму блоку вопросов можно сделать следующие выводы. Большинство пациентов принимают АРВТ, не употребляют психоактивные вещества, знают своего лечащего врача, результаты иммунного статуса и вирусной нагрузки, знают АРВ-препараты, которые им назначают, посещают врача ежемесячно и принимают терапию более двух лет. Но необходимо отметить, что незначительный процент пациентов не были на лечении, употребляют алкоголь, что абсолютно запрещено при приеме АРВ-препаратов. Важно отметить, что большинству пациентов в течение последнего года изменили схему лечения – это оказывает значительное влияние на формирование приверженности. Чаще всего причиной является отсутствие препаратов и побочные эффекты.

Исходя из результатов третьего блока вопросов, можно сделать вывод, что большинство принимают препарат каждый день, как и положено, независимо от их состояния, не меняют дозировку и соблюдают все рекомендации.

По заключительному блоку вопросов можно сделать следующие выводы. Несмотря на то, что у большинства пациентов не возникает никаких трудностей с их лечащим врачом, им хотелось бы, чтобы обсуждалось большее количество аспектов лечения, лечащий врач более внимательно относился к их жалобам, чтобы уста-

новилось доверие с лечащим врачом. На это стоит обратить внимание, так как такие рекомендации от пациентов могут повысить процент приверженных к лечению и наладить их качество жизни.

Для того чтобы понять влияет ли приверженность на успешность лечения ВИЧ-инфекции, был проведен анализ по показателям вирусной нагрузки у ВИЧ-положительных пациентов, принимающих антиретровирусную терапию.

Вирусная нагрузка является важным значением состояния организма ВИЧ-инфицированного, при неопределяемой ВН значительно снижается риск передачи ВИЧ-инфекции, риск прогрессирования ВИЧ и развитие СПИДа становится минимальным. Значения анализа вирусной нагрузки взяты у 20 пациентов, которые принимают АРВ-препараты, с целью проследить изменился ли их показатель в отличие от прошлого. Таким образом, пациенты поделены на три группы: те, у кого показатели улучшились, без изменений и ухудшились (см. табл.).

Таблица

Статистические данные по показателям анализа на ВН у ВИЧ-положительных пациентов, принимающих АРВТ

Показатели анализа на ВН	ВИЧ-положительные пациенты, принимающие АРВТ (n = 20)
Ухудшились (уровень вирусной нагрузки > 10 тыс. к/мл)	3 (15 %)
Без изменений (стабильно)	7 (35 %)
Улучшились (уровень вирусной нагрузки не определяется либо < 1000 к/мл)	10 (50 %)

Из таблицы мы видим, что у большинства пациентов (50 %) уровень вирусной нагрузки не определяется либо < 1000 к/мл; у 35 % показатель стабилен, у 15 % пациентов уровень вирусной нагрузки > 10 тыс. к/мл. По этим показателям можно сделать следующий вывод и сформулировать рекомендации. Большинство пациентов высоко привержены и их показатели вирусной нагрузки улучшились, что подтверждает влияние приверженности и оказания психологической помощи на эффективность лечения, но у других пациентов показатели стабильны или ухудшились. В этом случае необходимо выявить причины, по которым АРВТ не влияет на вирусную нагрузку (к ним могут относиться и схема терапии, и не соблюдение режима приема, т. е. низкая приверженность либо социальные вопросы, влияющие на формирование приверженности), и индивидуально определить стратегию по решению этих проблем.

На примере центра по профилактике и борьбе со СПИДом можно сделать вывод, что основная деятельность строится на мультипрофессиональном подходе, который дает положительный эффект. Благодаря медицинским психологам, врачам-инфекционистам, специалисту по социальной работе создается мотивация к приверженности лечению у ВИЧ-положительных пациентов. Следуя из результатов анкетирования, необходимо отметить, что большинство пациентов, находящихся на диспансерном наблюдении в центре по профилактике и борьбе со СПИДом, привержены к антиретровирусной терапии, их показатели вирусной нагрузки улучшились.



Список литературы

1. ВИЧ-инфицированный и больной СПИДом в семье, больной туберкулезом в семье [Электронный ресурс]. 2015. URL: http://www.borisov-med.by/Files/FOR_P/OSM/OSM_Id/OSM_Id_001.docx (дата обращения: 17.01.2020).
2. *Новохацки А. В.* Особенности переживания применения антиретровирусной терапии у ВИЧ-инфицированных [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2009. № 42 (175). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perezhivaniya-primeneniya-antiretrovirusnoy-terapii-u-vich-infitsirovannyh> (дата обращения: 23.01.2020).
3. *Овчинников Б. В., Дьяконов И. Ф., Колчев А. И., Лытаев С. А.* Основы клинической психологии и медицинской психодиагностики. СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2005. 320 с.
4. Объединенная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ / СПИДу (ЮНЭЙДС) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unaids.org/en> (дата обращения: 15.08.2019).
5. Об утверждении СП 3.1.5.2826-10 «Профилактика ВИЧ-инфекции»: Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 11 января 2011 г. N 1 г. Москва [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/12184824/#block_1 (дата обращения: 03.02.2020).
6. *Сафонова П. В., Тавиунская Я. А., Дворак С. И.* и др. Эффективность интерактивных методов обучения в повышении толерантного отношения к людям, живущим с ВИЧ // Сборник тезисов Второй конференции по вопросам ВИЧ / СПИДа в Восточной Европе и Центральной Азии. 2008. С. 272.
7. Справка Федерального научно-методического центра по профилактике борьбе со СПИДом ФБУН Центрального НИИ эпидемиологии Роспотребнадзора. ВИЧ-инфекция в Российской Федерации в первом полугодии 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: http://aids-centr.perm.ru/images/4/hiv_in_russia/hiv_in_rf_30.06.2019.pdf (дата обращения: 06.02.2020).
8. *Тухтарова И. В.* Исследование реактивной и личностной тревожности у больных с ВИЧ-инфекцией [Электронный ресурс]. URL: https://www.medicinform.net/psycho/psych_spec35_4.htm (дата обращения: 06.02.2020).
9. *Шахгильдян В. И., Беляева В. В.* Паллиативная помощь при ВИЧ / СПИДе. Руководство по оказанию паллиативной помощи людям, живущим с ВИЧ. М., 2007. 170 с.
10. *Arasteh K., Weiss R.* Buch gegen die Panik. Leben mit der HIV-Infektion. Auflage-Edition Fassbinder, 2004. 324 p.
11. *Te Vaarwerk M. V, Gaal E. A.* Psychological distress and quality of life in drug-using and non-drug-using HIV-infected women // European journal of public health. 2001. Vol. 11(1). P. 109–115.

Научный руководитель – *Андронникова Ольга Олеговна*,
канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии, проф. кафедры
практической и специальной психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Scientific Advisor – *Andronnikova Olga Olegovna*
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Dean of the faculty of
psychology, Professor of the Department of Practical and Special Psychology,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Дата поступления 07.02.2020



Летц Олеся Руслановна

магистрант 3 курса, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, педагог-психолог, Коммунальное государственное учреждение «Школа-гимназия № 10» акимата города Усть-Каменогорска, Усть-Каменогорск, Республика Казахстан, Olesja-1994@mail.ru

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПАЛЛИАТИВНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика мотивации сотрудников к работе в паллиативном отделении специальных отделений, которые оказывают помощь людям, находящимся на неизлечимой стадии заболеваний. Так же представлены результаты сравнения работников паллиативных отделений и работников, осуществляющих трудовую деятельность вне медицинских учреждений. Результаты исследования показали достоверно выраженные различия между двумя группами сотрудников по таким признакам, как тип мотивации, тип трудового поведения и удовлетворенность трудом.

Ключевые слова: мотивация, паллиативное отделение, личностные характеристики, удовлетворенность трудом.

Letts Olessya Ruslanovna

Master student, 3 course, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Educational psychologist, Municipal state institution "School-gymnasium No. 10" of the Akimat of the city of Ust-Kamenogorsk, The Republic of Kazakhstan, Olesja-1994@mail.ru

THE SPECIFICS OF MOTIVATING EMPLOYEES TO WORK IN THE PALLIATIVE DEPARTMENT

Abstract. This article discusses the specifics of motivating employees to work in the palliative department of special departments that provide assistance to people at the terminal stage of the disease. The results of comparison of employees of palliative wards and workers engaged in labor activities outside medical institutions are also presented. The results of the study showed reliably pronounced differences between the two groups of employees, according to such signs as the type of motivation, type of work behavior and job satisfaction.

Keywords: motivation, palliative department, personal characteristics, job satisfaction.

Вопросы психологического и профессионального благополучия сотрудников медицинских учреждений всегда вызывали особый интерес специалистов различных направлений, в число которых входят специалисты в области психологии, физиологии, юриспруденции и др. [9; 10; 16]. Первоначально, такой интерес имеет связь непосредственно с их социальным предназначением, которое в свою очередь направленно на борьбу за сохранение жизни и здоровья людей.

Медицинские сотрудники, охарактеризовать трудовую деятельность которых можно наличием высокого уровня социальной ответственности, психологической и эмоциональной перенапряженности, а также постоянного контакта с окружением,



в которое входят пациенты, их близкие, трудовой коллектив, руководство учреждения, выступают теми специалистами, которые подвержены нахождению в группе риска. У работников могут развиваться профессиональные заболевания, которыми являются разного рода неблагоприятные функциональные состояния и различные психические расстройства [1; 5; 14; 17].

Особое место в медицинском учреждении принадлежит персоналу, деятельность которого заключается в непосредственной работе с особенной категорией пациентов (пожилые люди, люди, страдающие хроническими болезнями, тяжелыми психическими и невралгическими расстройствами, инкурабельные больные, люди с диагнозом СПИД). В состав этого персонала входят и сотрудники паллиативных отделений – это такого рода отделения, где оказывают помощь пациентам, которые находятся на инкурабельной стадии болезни, а также тем, кто нуждается в помощи паллиативной ориентации. Под паллиативной помощью понимается медицинская помощь, которая носит щадящий характер по своей природе и состоит из активной и всесторонней помощи пациенту, предоставляется непосредственно группами медицинских специалистов в то время, когда заболевание уже находится на стадии, которая не подвергается лечению.

Актуальность изучения профессиональной деятельности медицинского персонала паллиативных отделений и хосписов требует принятия особых мер по созданию необходимого количества сертифицированных программ психологической помощи и поддержки труда для повышения как профессиональной грамотности, так и создания четких критериев оценки и отбора специалистов в отделения паллиативной помощи. В настоящий момент мы столкнулись с дефицитом работ, посвященных изучению профессиональной деятельности персонала учреждений паллиативной помощи [8; 11; 15].

Для анализа специфики мотивации работников паллиативных отделений к трудовой деятельности необходимо дать определение понятию «мотивация». Мы основываемся на определении, что мотивация – это процесс осознанного выбора индивидом такого типа поведения, который определяется совокупным воздействием как внешних, так и внутренних факторов. Внешние факторы – это стимулы, а внутренними являются мотивы. Соответственно, трудовая мотивация – это процесс стимулирования одного сотрудника или трудового коллектива к деятельности, которая имеет направленность на достижение поставленных целей организации, а также на результативное исполнение принятых решений и запланированных работ.

На основе изучения теорий мотиваций трудовой деятельности можно отметить, что мотивационная структура человеческой мотивации содержит в себе сложную систему, которая характеризуется иерархической соподчиненностью и взаимозависимостью. Мотивационная структура возникает под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. Структура мотивации включает в себя: потребности, мотивы, интересы, убеждения, стремления, влечения, установки, цели и категорию удовлетворенности. Следовательно, в теориях мотивации отсутствует единство, однако большим числом исследователей, мотивация рассматривается как совокупность психологических разнообразных факторов, которые обуславливают и определяют поведение человека. Важнейшим выступает положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы – это активное, развивающееся и меняющееся в течение жизни образование [6].

Анализ механизма трудовой мотивации сотрудников паллиативного отделения предполагает выделение внутренней и внешней мотивации.



Под внешней мотивацией мы понимаем ту мотивацию, которая не имеет связи с внутренним содержанием конкретной деятельности, однако она обуславливается внешними по отношению к индивиду условиями, а именно деньгами, карьерой, статусом, признанием. Тогда как внутренняя мотивация понимается как не связанная с внешними условиями, а только с содержанием деятельности (например, мечта, самореализация, творчество, идеи, самоутверждение).

На основе изучения специфики трудовой деятельности сотрудников паллиативной помощи, которую также изучали М. М. Абдуллаева и О. С. Киеня [2], можно сделать вывод, что есть особые условия труда, в которые входят постоянные встречи с летальным исходом пациентов, с людской скорбью и страданием, ежедневной эмоциональной перегруженностью, желанием оказать помощь больному и его близким, неизбежностью работать с эстетически неприятными объектами, с пациентами, которые страдают психическими дефектами. Все это предъявляет специфические требования к самим сотрудникам паллиативного отделения. Эти требования включают в себя: гуманистическое и позитивное отношение, высокую положительную самооценку, легкость выражения эмоций, эмоциональную открытость и теплоту, эмоциональную устойчивость, отсутствие тревожности как черты личности, уравновешенное поведение в конфликтных ситуациях, высокий уровень личностной и социальной ответственности [3].

На основе выделенных специфических особенностей паллиативных отделений можно предположить, что в специфике мотивации трудовой деятельности работников паллиативных отделений и их общей удовлетворенности своим трудом ведущая роль будет принадлежать внутреннему типу мотивации. Так как, прежде всего, для работников паллиативного отделения трудовая деятельность имеет «внутреннюю ценность», высокий уровень эмоциональной включенности, а также понимание и высокую оценку ее значимости и при этом не высокую оплату труда.

Однако, если учитывать только тип мотивации, то анализ направленности мотивации медицинских сотрудников паллиативных отделений являлся бы фрагментарным. Паллиативные отделения также характеризуются существенной текучестью кадров [8], но тем не менее есть сотрудники, которые эффективно работают в течение длительного периода времени. Исходя из совокупности всех этих факторов, можно выдвинуть предположение, что помимо таких факторов мотивации, как размер заработной платы, гибкость рабочего графика, непосредственная близость к дому, социальный пакет и прочее, выбор трудовой деятельности в таких учреждениях обуславливается с личностными особенностями сотрудников, их мотивационно-смысловыми установками, общей удовлетворенностью трудом и типом трудового поведения. Это предположение было конкретизировано гипотезой нашего исследования: существует специфика трудовой мотивации сотрудников паллиативного отделения.

На основании выделенной гипотезы было проведено эмпирическое исследование в паллиативном отделении государственного бюджетного учреждения здравоохранения Новосибирской области «Новосибирская клиническая районная больница № 1» и в паллиативном отделении г. Усть-Каменогорска, а также в ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан» (г. Усть-Каменогорск).

В исследовании были применены следующие методы:

1) методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (в модификации А. Реана) изучает мотивацию профессиональной деятельности [13];



2) анкета для определения типа трудовой мотивации работника (В. И. Герчиков) направлена на определение типа мотивации достижения [7];

3) тест «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршев). Такая методика – это способ дать оценку общей удовлетворенности своим трудом, а так же ее составляющим компонентом [4].

Первый этап в изучении специфики мотивации сотрудников к трудовой деятельности в паллиативном отделении был проведен с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира (в модификации А. Реана). В основу этой методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутреннем типе мотивации можно говорить тогда, когда деятельность имеет значение для личности сама по себе. Если же основой мотивации в профессиональной деятельности лежит стремление только к удовлетворению каких-то иных потребностей, внеположных в самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и тому подобные), то в этом случае следует говорить исключительно о внешней мотивации [13].

Вторым этапом в изучении специфики мотивации сотрудников к трудовой деятельности в паллиативном отделении было проведение анкеты для определения типа трудовой мотивации работника (В. И. Герчиков) [7]. Методика В. И. Герчикова позволяет измерить не просто степень выраженности актуальных потребностей, подверженных влиянию текущей трудовой ситуации, но достаточно комплексные конструкты, отражающие устойчивое отношение человека к труду как к средству реализации жизненных целей [12].

Для того чтобы определить уровень удовлетворенности трудом работников, мы использовали распространенный в России и СНГ опросник А. В. Батаршева, направленный на определение интегральной удовлетворенности трудом. Интегративным показателем, указывающим на благополучие или неблагополучие человека в трудовом коллективе, выступает удовлетворенность трудом, содержащая оценки интереса к выполняемой работе, удовлетворенности взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенности условиями, организацией труда и др.

Далее, после рассмотрения теоретического блока и проведения диагностики сотрудников разных учреждений мы сравнили выборку нашего исследования.

Выборку исследования экспериментальной группы составили работники паллиативных отделений в возрасте 27–60 лет в количестве 32 человек. Из них 16 человек – работники паллиативного отделения Государственного бюджетного учреждения здравоохранения Новосибирской области «Новосибирская клиническая районная больница № 1», остальные респонденты (16 человек) – свободная выборка, т. е. работники других паллиативных отделений. В контрольную группу исследования входили работники ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан» (г. Усть-Каменогорск) в возрасте 22–60 лет в количестве 32 человек. В исследовании приняли участие 64 работника.

Статистический анализ проводился с использованием критерия Манна – Уитни. Расчеты по *U-критерий Манна – Уитни* проводились при помощи автоматического расчета (SPSS Statistics, 17) (см. табл.).

Анализ достоверности различий в выраженности типов мотивации, типов трудового поведения и удовлетворенности трудом по критерию Манна – Уитни

Группа	К. Замфир (в модификации А. Реана)			Анкета для определения типа трудовой мотивации работника (Герчиков В. И.)						Интегральная удовлетворенность трудом (Батаршев А. В.).							
	Внутренняя мотивация (ВМ)	Внешняя положительная (ВПМ)	Внешняя отрицательная (ВОМ)	Люмпенизированный тип	Инструментальный тип	Профессиональный тип	Патриотический тип	Хозяйский тип	Интерес к работе	Удовлетворенность достижениями в работе	Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	Уровень признаний в профессиональной деятельности	Предпочтение высококачественной работы высокому заработку	Удовлетворенность условиями труда	Профессиональная ответственность	Общая удовлетворенность трудом
Статистические критерии																	
	VAR 00002	VAR 00003	VAR 00004	VAR 00005	VAR 00006	VAR0 0007	VAR 00008	VAR 00009	VAR 00010	VAR 00011	VAR 00012	VAR 00013	VAR 00014	VAR 00015	VAR 00016	VAR 00017	VAR 00018
U Манна-Уитни	164,5	343,5	508	309,5	322	480	234	393,5	354	324,5	487	326,5	419,5	449	464,5	322	386,5
Z	-4,765	-2,278	-0,054	-2,76	-2,586	-0,436	-3,783	-1,632	-2,45	-2,769	-0,35	-2,62	-1,297	-0,989	-0,683	-3,123	-1,711
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0	0,023	0,957	0,006	0,01	0,663	0	0,103	0,014	0,006	0,726	0,009	0,195	0,323	0,494	0,002	0,087
α Группирующая переменная: VAR00001																	

Существуют достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по таким параметрам, как внутренняя (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0$) и внешняя положительная мотивация (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,023$). И тот, и другой тип более выражены у контрольной группы, т. е. у работников ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан», чем у работников паллиативных отделений. Другими словами, работники ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан» более ориентированы на личную значимость трудовой деятельности, а также на заработок и стремление к престижу, чем работники паллиативных отделений.

Далее, мы рассмотрели достоверность различий в выраженности разных типов трудового поведения. Статистический анализ показал наличие достоверных различий между экспериментальной и контрольной группой в выраженности люмпенизированного (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,006$) и инструментального (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,01$) типа поведения. Эти типы поведения более выражены у экспериментальной группы, т. е. у работников паллиативных отделений, чем у работников ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан». Интерпретируя полученные результаты, можно отметить, что работники паллиативных отделений не имеют предпочтений в выполняемой работе, обладая низкой квалификацией, не стремятся ее повысить, но тем не менее для некоторых из них важно наличие возможности зарабатывать, а не содержание трудовой деятельности.

Статистический анализ показал наличие достоверных различий между экспериментальной и контрольной группой в выраженности патриотического (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,05$) типа поведения. Он более выражен у контрольной группы, т. е. у работников ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан», чем у работников паллиативных отделений. Другими словами, работники ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан» стремятся к тому, чтобы их ценили и уважали в организации, а также они готовы жертвовать своими интересами ради интересов организации.

Далее, мы рассмотрели достоверность различий в выраженности разных параметров, характеризующих удовлетворенность трудом.



Статистический анализ показал наличие достоверных различий между экспериментальной и контрольной группой в выраженности интереса к работе (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,014$), удовлетворенности достижениями в работе (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,006$), профессиональной ответственности (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,002$). Эти параметры более выражены у контрольной группы, т. е. у работников ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан», чем у работников паллиативных отделений.

Статистический анализ показал наличие достоверных различий между экспериментальной и контрольной группой в выраженности удовлетворенности взаимоотношениями с руководством (при $p \leq 0,05$, $U_{кр.} = 0,009$). Этот параметр более выражен у экспериментальной группы, т. е. у работников паллиативных отделений, чем у работников ТОО «БИПЭК АВТО Казахстан».

Таким образом, на основании анализа полученных результатов исследования можно отметить, что гипотеза нашего исследования подтвердилась, так как изучение специфики мотивации сотрудников к трудовой деятельности в паллиативном отделении выявило, что работников паллиативного отделения характеризуют достоверно выраженные люмпенизированный и инструментальный типы трудового поведения, а также удовлетворенность взаимоотношениями с руководством.

Работники паллиативных отделений с доминирующим инструментальным типом трудового поведения удовлетворены своим трудом больше, чем остальные. Следовательно, людей с этим типом поведения характеризует работа с максимально возможной отдачей, но материальная составляющая стоит далеко не на последнем месте.

Практическая значимость работы заключается в выявлении специфики трудовой мотивации сотрудников, работающих в паллиативном отделении. Учет особенностей трудовой мотивации позволит спрогнозировать успешность в трудовой деятельности. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть ориентированы на изучение процессов формирования трудовой мотивации сотрудников, также эти исследования могут стать основой для разработки в организациях или больницах систем мотивации для специалистов.

Таким образом, можно говорить о том, что понимание мотивации работников паллиативного отделения приведет к повышению трудовой мотивации. Имея знания и представления о том, какие именно мотивы являются основой поведения работника, можно попытаться создать эффективную программу управления трудовой деятельностью. Для этого нужно учитывать, что главным компонентом эффективного стимулирования труда является стимулирование самого работника. В организациях, в которых работники близко взаимодействуют между собой, во время использования стимулов необходимо обращать внимание на потребности и их удовлетворение, личные интересы, а также стиль жизни, т. е. на внутреннюю составляющую мотивации.

Список литературы

1. *Абдуллаева М. М.* Семантические характеристики профессиональной направленности медиков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 21 с.
2. *Абдуллаева М. М., Киеня О. С.* Особенности мотивационной направленности медицинских работников хосписов // Национальный психологический журнал. 2010. № 1(3). С. 76–78.
3. *Артюнина Г. П.* Основы социальной медицины: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2005. 576 с.

4. *Батаршев А. В.* Психодиагностика в управлении: практическое руководство. М.: Дело, 2005. 496 с.
5. *Большакова Т. В.* Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психологического выгорания у медицинских работников: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004. 187 с.
6. *Бондаренко И. Н.* Взаимосвязь личностных характеристик с профессиональной мотивацией // Психологические исследования. 2008. № 3. С. 45–59.
7. *Герчиков В. И.* Управление персоналом: работник – самый эффективный ресурс компании. М.: Инфра-М, 2008. 282 с.
8. *Гнездилов А. В.* Психология и психотерапия потерь. СПб.: Речь, 2004. 124 с.
9. *Григорьев И. Ю., Григорьев Ю. И., Сергеев Ю. Д.* Юридические основы деятельности врача. Медицинское право: учеб. пособие. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. 258 с.
10. *Занько Н. Г., Ретнев В. М.* Медико-биологические основы безопасности жизнедеятельности. М.: Academia, 2004. 288 с.
11. *Захарчук А., Лапотников В., Петров В.* Паллиативная медицина. Сестринский уход: пособие для медицинских сестер. М.: Диля, 2007. 384 с.
12. *Коробкина М. А.* К вопросу о технологиях в кадровом менеджменте // Управление человеческими ресурсами: теория, практика, перспективы: сборник научных трудов. Новосибирск, 2015. С. 80–91.
13. *Реан А. А.* Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 256 с.
14. *Сомова И. А.* Потребностно-мотивационные характеристики профессионального общения врача общей практики: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 208 с.
15. *Чулкова В. А., Софиева З. А., Константинова М. М.* Некоторые психологические аспекты в работе хосписа // Развитие системы паллиативной помощи: опыт регионов: материалы Международной научно-практической конференции. Пермь: ГОУ ВПО ПГМА Росздрава, 2005. С. 29–30.
16. *Ясько Б. А.* Динамика мотивационно-потребностной сферы развивающейся личности врача // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С. 52–62.
17. *Ясько Б. А.* Психология личности и труда врача: курс лекций. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 304 с.

Научный руководитель – *Андронникова Ольга Олеговна*,
канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии, проф. кафедры
практической и специальной психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Scientific Advisor – *Andronnikova Olga Olegovna*
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Dean of the faculty of
psychology, Professor of the Department of Practical and Special Psychology,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Дата поступления 06.02.2020



Нестеренко Вера Ивановна

магистрант 3 курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; психолог психологической лаборатории, Следственный изолятор № 1 Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний России по Новосибирской области; лейтенант внутренней службы, Новосибирск, Россия, verysa@inbox.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ И СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ
РИСКУ У ЮНОШЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ
В СЛЕДСТВЕННОМ ИЗОЛЯТОРЕ**

Аннотация. Ситуация заключения под стражу, изоляция от привычных условий, является для человека кризисной. Особенности режима содержания пенитенциарных учреждений подвергают поведение человека нормативно правовой регламентации, подозреваемые, обвиняемые и осужденные находятся под постоянным надзором, видеонаблюдением за их жизнедеятельностью, что способно привести к повышению напряженности, раздражительности, вызывать внутреннее и внешнее сопротивление, противодействие и аутоагрессию. Уровень совершенных суицидов в следственном изоляторе намного выше, чем в исправительных учреждениях. Это зачастую обусловлено сложностями в процессе адаптации к новым, непривычным условиям и недовольством режимом содержания. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных особенностей и склонности к суицидальному риску у юношей, находящихся в следственном изоляторе. Определены личностные характеристики, которые могут способствовать повышению склонности к суицидальному риску: нестабильный эмоциональный фон, проявления импульсивности, слабо развитые волевые качества, неустойчивая самооценка, трудности в межличностном взаимодействии. Наличие отрицательной концепции принятия окружающего мира и собственной личности, представления о своей ненужности, несостоятельности говорят о пессимистической оценке респондентами своего будущего. Автором сделаны выводы о необходимости проведения с юношами психологической работы, направленной на нивелирование суицидальных намерений, коррекцию эмоционально-волевой сферы и развитие эмоционального интеллекта, коррекцию коммуникативной сферы личности, самооценки, системных ценностных ориентаций. Сформулированные выводы могут быть использованы психологами для разработки программ по профилактике аутоагрессивного поведения у юношей.

Ключевые слова: личность, суицидальный риск, суицид, юношеский возраст, следственный изолятор.

Nesterenko Vera Ivanovna

Master student, 3 course, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, psychologist of the psychological laboratory of the Detention Center No. 1 of the Main Directorate of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Novosibirsk Region, lieutenant of the internal service Novosibirsk, Russia, verysa@inbox.ru

RESEARCH OF THE RELATIONSHIP OF PERSONAL FEATURES AND INSUFFICIENCY TO SUICIDAL RISK IN YOUNG PEOPLE IN THE INVESTIGATIVE INSULATOR

Abstract. The situation of detention, isolation from the usual conditions, is a crisis for a person. Features of the regime of detention in prisons expose human behavior to regulatory legal regulation, suspects, accused and convicted persons are under constant surveillance and video surveillance of their life activities, which can lead to increased tension, irritability, cause internal and external resistance, resistance and auto-aggression. The level of committed suicides in the pre-trial detention center is much higher than in correctional facilities, this is often due to difficulties in the process of adaptation to new, unusual conditions and dissatisfaction with the detention regime. The article presents the results of an empirical study of the relationship of personality traits and suicidal risk tendencies among young men in pre-trial detention. The results of the study showed that these young men are characterized by: unstable emotional background, manifestations of impulsiveness, poorly developed volitional qualities, unstable self-esteem, often with a tendency to understatement. Difficulties in interpersonal interaction, manifested: in isolation, immersion in one's inner world, resentment, pugnaciousness in the team, tendency to conflict, the idea of its uselessness, insolvency, pessimistic assessment of their future. The author draws conclusions about the need for psychological work with young people aimed at: leveling suicidal intentions, correcting the emotional-volitional sphere and developing emotional intelligence, correcting the communicative sphere of the personality, correcting self-esteem, correcting systemic value orientations. The formulated conclusions can be used by psychologists to develop programs for the prevention of auto-aggressive behavior in young men.

Keywords: personality, suicidal risk, suicide, adolescence, pre-trial detention center.

Исследование проблемы суицидального поведения лиц юношеского возраста, находящихся в следственном изоляторе, обусловлено рядом факторов. Во-первых, необходимостью обеспечить подозреваемых, обвиняемых, осужденных конституционными правами на жизнь, личную безопасность, защиту достоинства личности, также правами, предусмотренными уголовно-исполнительным законодательством Российской Федерации на охрану здоровья, на получение психологической и медицинской помощи. Во-вторых совершаемые акты аутоагрессивного поведения осложняют оперативную обстановку и могут использоваться как проявление недовольства в ответ на действия администрации, вызывать отрицательный общественный резонанс.

Специфика пребывания в местах лишения свободы предполагает смену привычного жизненного стереотипа, жесткую регламентацию повседневной деятельности, изменение смены взаимоотношений, повышение психических и физических нагрузок. Все это предъявляет повышенные требования к психическому и физическому здоровью спецконтингента и ведет к изменению личности, особенно в период адаптации к новым непривычным условиям.



Личность подозреваемых, обвиняемых и осужденных – ключевая область пени-тенциарно-психологических исследований. Личность осужденного – это совокупность психологических свойств, характеризующих лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы.

В отечественной психологии личность рассматривается как качественно новое образование, которое формируется за счет жизни в обществе. Исходя из этого, личностью может быть только человек, и то лишь достигнувший определенного возраста. Человек в ходе деятельности вступает в отношения с другими людьми – в общественные отношения, и эти отношения становятся личностно-образующими. Эволюция, преобразование, подчинение и переподчинение мотивов человека выступают как развитие и существование его как личности [9].

Исследование суицидального поведения личности позволяет говорить о многоаспектности его характеристик, так как существует множество различных точек зрения на рассматриваемую проблему. Изучением этого феномена занимались многие ученые: А. Г. Амбрумова, А. В. Бернацкий и др. [1–3]. По мнению А. Г. Амбрумовой, суицидальное поведение – есть совокупность внешних и внутренних форм психических актов, направляемых представлениями о лишении себя жизни [1]. А. Г. Амбрумова выделяет факторы повышенного суицидального риска, разделяя их на интроперсональные и экстраперсональные. Экстраперсональные факторы – это утрата статуса, пьянство, наркотики, пограничные психические расстройства и психозы, конфликтные психотравмирующие ситуации, экстремальные условия жизни, суицидальные высказывания, действия и постсуицид. Под интроперсональными факторами понимаются: неполноценность коммуникативных систем, особенности характера, неадекватная самооценка, утрата или отсутствие ценностей и целевых установок, которые лежат в основе жизненной позиции, снижение толерантности к эмоциональным нагрузкам и фрустрирующим факторам [2].

А. В. Бернацкий в своих трудах обращал внимание на психолого-педагогическую поддержку ребенка, переживающего кризисное состояние, необходимость просвещения педагогов и родителей в вопросах профилактики суицидального поведения детей, подростков и юношей [3].

Проблемы возникновения суицидального риска у лиц юношеского возраста нашли отражение в работах ряда исследователей: Т. С. Павлова и Г. С. Банников [10], В. А. Руженков и В. В. Руженкова [11], Г. Б. Кошарная [8] и др. В. А. Руженков и В. В. Руженкова раскрывают причины суицидального поведения в юношеском возрасте с целью профилактики таких явлений в образовательной среде [11].

Изучение личностных особенностей лиц юношеского возраста, находящихся в местах лишения свободы, занимались О. И. Ефимова [5], Э. В. Зауторова [6], М. Г. Дебольский [4] и другие ученые. Э. В. Зауторова отмечает, что в структуре личности у юношей склонных к суицидальному поведению, преступивших закон, доминирующими являются такие отрицательные качества, как безволие, конформизм, лень, возбудимость, импульсивность, агрессивность, безответственность, а также низкий уровень рефлексии, неумение предвидеть последствия своих действий [6].

О. И. Ефимова говорит о том, что у юношей, склонных к суицидальному поведению, отмечается отсутствие приемлемых норм управляемого поведения и спутанность культурной идентичности, хроническое состояние раздражения и неудовлетворенности жизнью, отсутствие цели и уважения к себе, потеря надежды на лучшее будущее [5].

Наибольший риск совершения суицида регистрируется среди подозреваемых, обвиняемых и осужденных, находящихся в следственных изоляторах. На их число приходится до 32–38 % суицидов во всей системе ФСИН [4]. При этом что подозреваемые, обвиняемые и осужденные составляют всего 17 % от общей численности лиц, содержащихся в местах лишения свободы [7]. Это свидетельствует о том, что уровень совершенных суицидов в следственных изоляторах намного выше, чем в исправительных учреждениях.

Исследование личностных особенностей лиц юношеского возраста со склонностью к суицидальному риску, находящихся в следственном изоляторе, по-прежнему сохраняет актуальность, что и определило целесообразность эмпирического исследования по выявлению взаимосвязей между личностными особенностями и склонностью к суицидальному риску юношей, находящихся в следственном изоляторе.

Эмпирическая база исследования. Выборка исследования: подозреваемые, обвиняемые и осужденные в возрасте ранней юности и юности (согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина) [12], находящиеся в Федеральном казенном учреждении «Следственный Изолятор № 1 Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний по Новосибирской области» (ФКУ СИЗО-1 ГУФСИН России по Новосибирской области). Общее число испытуемых составило 200 человек. Возраст испытуемых – от 16 до 22 лет. Выборка носила не смешанный характер, все испытуемые мужского пола.

Методы и методики. Для оценки суицидального риска и личностных особенностей у лиц, находящихся в карантинном отделении следственного изолятора, применялась методика КАР (Карантин) – разработчик Е. А. Чебалова. Для диагностики суицидального риска и личностных особенностей применялся опросник суицидального риска (ОСР) – авторы адаптации А. Г. Шмелёв, И. Ю. Белякова. Для изучения акцентуаций личности, риска совершения суицида и риска склонности к суициду применялась методика Х. Смишека в адаптации В. М. Блейхер. Помимо основных шкал, предложенных автором методики, указанная методика имеет шкалы второго порядка «Риск совершения суицида» и «Риск склонности к суициду», которые разработаны в межрегиональном отделе психологической работы старшим инженером С. В. Филаретовым на основе анализа выборки людей, имеющих в своей биографии случаи одной или нескольких попыток суицида. Для выявления наиболее распространенных ситуационных или застойных личностных расстройств, обусловленных экстремальными условиями жизнедеятельности, применялся многофакторный личностный опросник «Мини-мульти» – автор-разработчик В. П. Зайцев, авторы адаптации Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников.

Для оценки значимости взаимосвязи личностных особенностей и склонности к суицидальному риску у лиц юношеского возраста, находящихся в следственном изоляторе, использовался метод математической статистики коэффициент ранговой корреляции Спирмена (критерий r – Спирмена).

Обсуждение результатов исследования. При исследовании взаимосвязи между личностными особенностями и суицидальным риском у лиц юношеского возраста, находящихся в следственном изоляторе, были выявлены следующие сильные значимые взаимосвязи (табл. 1).



Сильные значимые связи между личностными акцентуациями по методике Смишека, «Риском совершения суицида» по методике Смишека и «Суицидальным риском» по опроснику ОСР

Переменные	Количество обследуемых – N	Коэффициент корреляции – r	Уровень значимости – p
Риск совершения суицида & Циклотимность	200	0,593	$p < 0,001$
Риск совершения суицида & Возбудимость	200	0,901	$p < 0,001$
Риск совершения суицида & Дистимность	200	0,509	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Циклотимность	200	0,527	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Возбудимость	200	0,584	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Дистимность	200	0,598	$p < 0,001$

В таблице представлены шесть сильных значимых корреляционных связей. Можно предположить, что к суицидальному риску и риску совершения суицида склонны юноши с нестабильным эмоциональным фоном, импульсивные, со слабо развитыми волевыми качествами, с неустойчивой самооценкой, зачастую заниженной. Они имеют трудности в межличностном взаимодействии, проявляющиеся в замкнутости, погруженности в свой внутренний мир, обидчивости, неуживчивости в коллективе, склонности к конфликтам. У респондентов отсутствует последовательность и логика в принятии и реализации решений, и они пессимистически относятся к своему будущему.

Также были выявлены сильные значимые связи между субшкалами опросника ОСР, «Риском совершения суицида» по методике Смишека и «Суицидальным риском» по опроснику ОСР (табл. 2).

Таблица 2

Сильные значимые связи между субшкалами опросника ОСР, «Риском совершения суицида» по методике Смишека и «Суицидальным риском» по опроснику ОСР

Переменные	Количество обследуемых – N	Коэффициент корреляции – r	Уровень значимости – p
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Риск совершения суицида & Аффективность	200	0,608	$p < 0,001$
Риск совершения суицида & Уникальность	200	0,608	$p < 0,001$
Риск совершения суицида & Социальный пессимизм	200	0,650	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Демонстративность	200	0,934	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Аффективность	200	0,780	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Уникальность	200	0,951	$p < 0,001$

1	2	3	4
Суицидальный риск & Несостоятельность	200	0,762	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Социальный пессимизм	200	0,780	$p < 0,001$
Суицидальный риск & Временная перспектива	200	0,610	$p < 0,001$

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что к суицидальному риску склонны юноши, находящиеся в следственном изоляторе, у которых в оценке ситуаций эмоции доминируют над интеллектуальным контролем. Они обладают недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт, неспособны к конструктивному планированию будущего, прогнозированию последствий собственных действий; склонны к застреванию на негативной информации и ситуации; стараются привлечь внимание к себе и своим несчастьям различными способами, в том числе демонстрацией суицидального поведения. Респонденты воспринимают себя и свою жизнь в целом как явление исключительное, непохожее на другие, а следовательно, подразумевающее исключительные варианты выхода из сложных жизненных ситуаций, в частности проявление аутоагрессивного поведения. При этом они воспринимают мир как враждебный, имеют отрицательную концепцию принятия окружающего мира и собственной личности, представление о своей ненужности, несостоятельности.

Между шкалой «Агрессия» методика КАР и шкалой «Риск совершения суицида» методики Смишека была выявлена одна сильная значимая связь (табл. 3).

Таблица 3

Сильная значимая связь между шкалой «Агрессия» методики КАР и шкалой «Риск совершения суицида» методики Смишека

Переменные	Количество обследуемых – N	Коэффициент корреляции – r	Уровень значимости – p
Риск совершения суицида & Агрессия	200	0,528	$p < 0,001$

Выраженная связь может говорить о том, что у юношей, склонных к суицидальному поведению, могут быть проявления неуправляемого поведения, конфликтности, враждебности, озлобленности. Похожие результаты были описаны выше при выявленной сильной значимой связи «Риска совершения суицида» по методике Смишека и «Суицидального риска» по опроснику ОСР со шкалой «Возбудимости» методики Смишека.

Между личностными особенностями, выявленными по опроснику Мини-мульти и шкале «Риск совершения суицида» методики Смишека, были выявлены две сильные значимые связи (табл. 4).

Обнаруженные связи могут говорить о том, что юноши, склонные к суицидальному риску, тревожны и чувствительны. Они стремятся привлечь на себя внимание во что бы то ни стало, казаться больше и значительнее. При этом они неуверенные в себе, неспособны принимать самостоятельные и ответственные решения, при неудачах склонны впадать в отчаяние. Их проблемные ситуации зачастую решаются уходом в болезнь, они склонны использовать симптомы соматического заболевания как средство избегания ответственности.



Сильные значимые связи между шкалами «Депрессия», «Истерия» методики Мини-мульти и шкалой «Риск совершения суицида» методики Смишека

Переменные	Количество обследуемых – N	Коэффициент корреляции – r	Уровень значимости – p
Риск совершения суицида & Депрессия	200	0,567	$p < 0,001$
Риск совершения суицида & Истерия	200	0,564	$p < 0,001$

Вывод. Выявленные в результате эмпирического исследования личностные особенности юношей, находящиеся в следственном изоляторе, говорят о необходимости проведения психологической работы с указанной группой лиц, которая может быть направлена на нивелирование суицидальных намерений; формирование навыков саморегуляции и развитие эмоционального интеллекта, развитие способности к рефлексии собственных эмоциональных состояний и управлению ими в процессе сотрудничества; формирование навыков конструктивного общения без проявления демонстративно шантажного поведения; формирование навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций; формирование адекватного представления юноши о себе, о своих возможностях; коррекцию неустойчивой самооценки, систем ценностных ориентаций юношей через осознания личностных ценностей и их иерархии в жизни путем обучения постановке конструктивных целей; формирование толерантности к целям других людей.

Сформулированные выводы эмпирического исследования могут быть использованы психологами для разработки программ по профилактике аутоагрессивного поведения у юношей; психокоррекционных и адаптационных программ по снижению суицидального риска у лиц юношеского возраста, находящихся в следственном изоляторе и других учреждениях закрытого типа.

Список литературы

1. Амбрумова А. Г., Постовалова Л. И. Мотивы самоубийств // Социологические исследования. 1987. № 6. С. 52–60.
2. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А. Диагностика суицидального поведения: метод. рек. М.: Изд-во Московского НИИ психиатрии, 1980. 58 с.
3. Бернацкий В. А. Самоубийства среди воспитанников военно-учебных заведений [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003787416>. (дата обращения: 14.02.2020).
4. Дебольский М. Г., Матвеева И. А. Суицидальное поведение осужденных, подозреваемых и обвиняемых в местах лишения свободы [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63800_full.shtml (дата обращения: 13.02.2020).
5. Ефимова О. И. Суицидальное поведение в подростковом возрасте // Успехи современного естествознания. 2005. № 11. С. 93–95.
6. Зауторова Э. В. Особенности воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными суицидального поведения в местах лишения свободы [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitatelnoy-raboty-s-nesovershennoletnimi-osuzhdennymi-suitsidalnogo-povedeniya-v-mestah-lisheniya-svobody/viewer> (дата обращения: 11.02.2020).

7. *Зотов П. Б.* Суицидальное поведение заключенных следственного изолятора [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suitsidalnoe-povedenie-zaklyuchyonnyh-sledstvennogo-izolyatora/viewer> (дата обращения: 13.02.2020).

8. *Кошарная Г. Б.* Основные подходы к изучению девиантного поведения. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-podhody-k-izucheniyu-deviantnogo-povedeniya/viewer> (дата обращения: 13.02.2020).

9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 115 с.

10. *Павлова Т. С., Банников Г. С.* Современные теории суицидального поведения подростков и молодежи [Электронный ресурс]. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Pavlova_Bannikov.phtml (дата обращения: 13.02.2020).

11. *Ружнеков В. А., Руженкова В. В.* Самоубийства учащейся молодежи (раннее выявление и предотвращение). Белгород, 2012. 128 с.

12. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

Научный руководитель – *Андронникова Ольга Олеговна*,
канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии, проф. кафедры
практической и специальной психологии факультета психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Scientific Advisor – *Andronnikova Olga Olegovna*
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Dean of the faculty of
psychology, Professor of the Department of Practical and Special Psychology,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Дата поступления 14.02.2020



ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

1. Формат страницы А4. Поля верхнее, нижнее, левое и правое – 2,5 см; абзацный отступ 1,25. Шрифт Times New Roman; размер 14; интервал 1,25; выравнивание по ширине.
2. Каждая статья должна иметь УДК, размещаемый в левом верхнем углу.
3. После пропущенной строки печатаются полностью фамилия, имя, отчество автора, шрифт жирный, размер шрифта – 14, выравнивание по центру.
4. На следующей строке указывается должность и название организации (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс и направление обучения), город, страна, e-mail, шрифт жирный, размер – 14, выравнивание по центру. Если авторы работают в разных организациях, информация о них представляется поочередно.
5. На следующей строке – прописными (заглавными) буквами печатается название статьи на русском языке (без использования клавиши «Caps Lock»).
6. После пропущенной строки размещается структурированная аннотация (**Аннотация**): указывается проблема и цель исследования, методология, результаты исследования, заключение; объем аннотации не менее 450-500 знаков и **ключевые слова** (5-7) на русском языке. Размер шрифта – 12.
7. После пропущенной строки – имя, отчество, фамилия автора на английском.
8. На следующей строке указывается – должность и название организации (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс и направление обучения), город, страна на английском языке, e-mail, шрифт жирный, размер – 14, выравнивание по центру.
9. После пропущенной строки размещается аннотация (**Abstract**, 450-500 знаков) и ключевые слова на английском языке (**Keywords**, 5-7 слов). Размер шрифта – 12.
10. После пропущенной строки печатается текст публикации. Размер шрифта – 14; интервал – 1,25; тип – TimesNewRoman; выравнивание по ширине. Переносы и номера страниц не ставятся. Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.
11. В статьях методического характера указывается дисциплина и направление подготовки.
12. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, указывается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.
13. Список литературы и источников обязателен, должен включать не менее 10 научно-исследовательских источников, размещается после текста с пропуском в одну строку. Оформляется согласно ГОСТ 7.0.5-2008 (Общие требования см. <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). Все источники по возможности должны иметь DOI или URL-адрес национального архива. За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.
14. Поступающие материалы проходят внутреннее рецензирование, после чего автору сообщается решение. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

15. Статьи публикуются в авторской редакции. В случае необходимости редакция оставляет за собой право вносить в материалы незначительные изменения, при условии, что это не приведет к искажению их смысла. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

16. Отправляя в редакцию текст статьи, автор принимает на себя обязательство, что в нем содержатся достоверные научные сведения, представляющие собой его авторский материал.

17. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя. Статьи должны иметь информацию о научном руководителе, с указанием его ФИО (полностью), ученой степени, должности и места работы.

18. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 80% (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

На отдельной (последней) странице размещаются сведения об авторе/авторах:

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языке):
- ученая степень, звание (на русском и английском языке):
- место работы с указанием адреса организации (на русском и английском языке):
- занимаемая должность (на русском и английском языке):
- место учебы (для магистрантов, аспирантов, соискателей, на русском и английском языке):
- почтовый адрес с индексом (в случае необходимости пересылки журнала):
- контактный телефон (по желанию), e-mail:

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого. Сведения об авторах не учитываются при подсчете количества страниц.

Материалы высылаются на e-mail: smalta.journal@gmail.com

Объем представляемого к публикации материала может составлять от 12 до 20 стр. Материалы статей должны быть тщательно отредактированы и подготовлены в MicrosoftWord. Допускается архивация с помощью RAR или ZIP. Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Стоимость публикации – 200 руб./1 стр. Если материалы содержат неполную страницу текста, стоимость округляется до полной. Оплата производится после получения подтверждения о ее принятии к публикации. Стоимость печатного экземпляра журнала составляет 600 руб. без учета пересылки. Стоимость отправки сборника рассчитывается в соответствии с почтовыми тарифами.

По вопросам публикации обращаться: Марина Викторовна Шпехт, тел. +7 (383) 244-00-77; г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, каб. 402 факультета психологии (Центр практической психологии), ФГБОУ ВО «НГПУ».

Подробная информация также размещена на официальном сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28. Редакция журнала «Смальта».

Подписной индекс журнала № 88738 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f88738>



Реквизиты для оплаты публикаций:

Получатель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «НГПУ»),

Учредитель (Издатель) «СМАЛЬТА»

630126 г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

ОКПО 02079632

ОКВЭД 85.22.

ОГРН 1025401913558

ОКТМО 50701000

ИНН 5405115489

КПП 540501001

УФК по Новосибирской области (ФГБОУ ВО «НГПУ» л/с 20516X27640)

р/с 40501810700042000002

БИК 045004001

Сибирское ГУ Банка России г. Новосибирск

Назначение платежа (КБК): 000 000 00000 00 0000 130, Код факультета психологии 111 (издательские услуги, СМАЛЬТА), «Ф.И.О. первого автора»_____

УДК

Бугрова Нина Владимировна

педагог-психолог I категории,

Городской центр психолого-педагогической поддержки г. Новосибирск, Россия

ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что.....

Ключевые слова: приемная семья, детско-родительские отношения, психологическое сопровождение.

Bugrova Nina Vladimirovna

Educational Psychologist I Category,

Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia

FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. Shows the form of psychologists' work with foster parents.....

Keywords: foster family, parent-child relationship, psychological support.

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

.....

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.

Список литературы

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26.
2. *Материалы* Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru>. (дата обращения: 30.08. 2015).
3. *Ослон В. Н.* Жизнеустройство детей-сирот профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. *Morgan G.* Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.



Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество: (на русском и английском языке)	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: (на русском и английском языке)	нет
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке)	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы (для магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов) (на русском и английском языке)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языке)	педагог-психолог I категории educational psychologist I category
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru

Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения).

Контакты для дополнительной информации: р.т. +7 (383) 244-03-78, м.т. +7-923-226-48-47, e-mail: svetanesterova@yandex.ru, Нестерова Светлана Борисовна, ответственный секретарь приёмной комиссии факультета психологии; сайт университета <https://www.nspu.ru/abiturient/>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика (профильный)	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психодиагностических, консультативных и психо-коррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супругами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- консультирования руководителей и специалистов по вопросам психологии управления, психологических аспектов маркетинга, рекламы, построения системы мотивирования и профессионально-личностного развития сотрудников;
- поиска и привлечения ресурсов для развития организации;
- разработки технологии формирования общественных настроений и мнения, планирование и психологическая поддержка PR-компаний, повышения эффективности информационного воздействия, в т.ч. в рекламе, продвижении услуг;
- обучения эффективному общению и конструктивному разрешению конфликтов;
- отбора, подбора и аттестации кадров, выстраивание системы обучения и повышения квалификации, повышение качества обслуживания;
- организация процесса создания и развития корпоративной культуры, налаживание деловой коммуникации между людьми в сфере бизнеса; консультирование в преодолении кризисов развития организации;
- оказания помощи в профессиональном самоопределении и построении профессиональной карьеры, сопровождения личности в ситуации профессиональных кризисов и предупреждения профессиональной деформации.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- производственно-управленческие структуры;
- образовательные учреждения;
- учреждения социальной защиты населения;
- учреждения молодежной политики;
- кадровые агентства;
- психологические центры.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- Проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.



44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Студенты приобретают компетенции в области:

– коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;

– диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;

– исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;

– культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях		Очная	Внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

– своевременного диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;

– психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суицидальному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;

– выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;

– обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;

– обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;

– организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.

37.05.02 Психология служебной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Студенты приобретают компетенции в области:

– осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;

– оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;

– применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;

– применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников МЧС, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МЧС
- осуществления психологической помощи в реабилитации населения в экстремальных ситуациях (пожары, землетрясения и т.д.);
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета сотрудника МЧС.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства чрезвычайных ситуаций РФ, предполагающим работу в условиях экстремальных ситуаций (катастрофах).

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

Клиническая психология

Психология развития

Драматерапия виктимности

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психология и педагогика образования одаренных детей

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология развития	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Клиническая психология	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология и психотерапия	Заочная	Внебюджетное
	Драматерапия виктимности	Заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология и педагогика образования одаренных детей	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное

	Девиантология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. О. Андронникова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку психолога, способного решать комплексные задачи психологической диагностики, экспертизы и помощи гражданам в общественных, образовательных, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения, а также в сфере частной практики – предоставление психологической помощи или психологических услуг физическим и юридическим лицам.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Руководитель: Е. О. Ермолова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, готового к научно-исследовательской деятельности в области психологии развития, к преподавательской деятельности в области психологии, к практической деятельности в сфере образования, культуры, спорта и др. сферах.

Сформированные компетенции позволят магистрам проводить исследование процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла; исследование закономерностей развития индивидуальности и субъектности ребенка; сравнительное изучение развития психики в разных культурах, исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека; изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека.



ДРАМАТЕРАПИЯ ВИКТИМНОСТИ

Руководитель: Е. В. Руденский, доктор социол. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного осуществлять исследовательскую деятельность, связанную с проблемами социализации личности в семье, в образовательном процессе школы, в образовательном процессе высшего учебного заведения, в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, в соответствии с современными достижениями социальной психологии развития и социальной педагогики социализации личности, на основе новейших научных достижений в области социальной психологической виктимологии личности.

Это программа академической магистратуры по подготовке психологов-педагогов как социальных психологов-виктимологов и как социальных терапевтов-виктимологов, специалистов способных решать проблемы психологической и социальной уязвимости личности к трудным жизненным ситуациям и социальным деструкциям, и социальным рискам.

Это *единственная* в отечественной и зарубежной педагогике профессионального образования *академическая программа магистратуры*, где в качестве основной единицы психологического анализа рассматривается дефицит социально-личностных компетенций, а социальная терапия виктимности личности рассматривается как дидактическая технология девиктимизации личности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суицидального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволят магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: И. А. Федосеева, доктор пед. наук, профессор кафедры практической психологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управленческой психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.

Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Руководитель: Т. Л. Павлова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистров к работе, связанной с образованием одаренных и мотивированных детей, а именно: выявление, развитие, обучение, психолого-педагогическое сопровождение и социальная поддержка одаренных и мотивированных детей; с формированием у магистров компетенций для работы в области педагогической и научно-исследовательской деятельности, связанной с одаренными и мотивированными детьми в школах разного типа, а так же вузах, реализующих психолого-педагогическое направление.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ

Руководитель: Н. Я. Большунова, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов, обладающих глубокими знаниями в сфере педагогики и психологии, способных осуществлять профессиональную деятельность в области урегулирования конфликтов; владеющих теорией и практикой альтернативного метода разрешения споров и конфликтов в сфере социального взаимодействия; владеющих научно-исследовательскими, экспертными, психодиагностическими, коррекционными, медиаторными методами и техниками.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.



ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суицидального и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой степени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Руководитель: О. К. Агавелян, доктор психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раз в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения № в системе РИНЦ.

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.

