



Новосибирский государственный
педагогический университет

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 2017

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

О. А. Шамшикова,
главный редактор, кандидат
психологических наук, профессор,
Новосибирск

Д. В. Иванов,
заместитель главного редактора,
кандидат педагогических наук,
доцент, Новосибирск

Н. Я. Большунова,
доктор психологических наук,
профессор, Новосибирск

М. Г. Чухрова,
доктор медицинских наук,
профессор, Новосибирск

В. В. Собольников,
доктор психологических наук,
профессор, Новосибирск

А. В. Зобков,
доктор психологических наук,
профессор, Владимир

О. О. Андронникова,
кандидат психологических наук,
профессор, Новосибирск

Е. О. Ермолова,
кандидат психологических наук,
профессор, Новосибирск

Б. О. Майер,
доктор философских наук, профессор,
Новосибирск

Н. М. Клепикова
кандидат психологических наук, доцент,
Новосибирск

EDITORIAL BOARD

O. A. Shamshikova,
Editor in chief, Cand. of Sci. (Psychol.),
Professor, Novosibirsk

D. V. Ivanov,
Assistant of the Editor-in-chief,
Cand. of Sci. (Pedagogy),
Associate Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova,
Doctor of Sci. (Psychol.),
Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova,
Doctor of Sci. (Medicine),
Professor, Novosibirsk

V. V. Sobolnikov,
Doctor of Sci. (Psychol.),
Professor, Novosibirsk

A. V. Zobkov,
Doctor of Sci. (Psychol.),
Professor, Vladimir

O. O. Andronnikova
Cand. of Sci. (Psychol.),
Professor, Novosibirsk

E. O. Ermolova,
Cand. of Sci. (Psychol.),
Professor, Novosibirsk

B. O. Mayer,
Doctor of Sci. (Philos.), Professor,
Novosibirsk

N. M. Klepikova,
Cand. of Sci. (Psychol.),
Associate Professor, Novosibirsk

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 2 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
В авторской редакции
630126, г. Новосибирск, ул. Вилкойская, 28,
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. 17,0 л. Уч.-изд. 12,7 л.
Тираж 150 экз. заказ № 65.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 28.09.2017
Отпечатано в Издательстве НГПУ

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Раздел 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

- Левит Л. З.* (Минск, Беларусь) Смысл жизни: облагораживают ли страдания? 6
- Тюрин П. Т.* (Рига, Латвия) «Неполная цифровая матрица» – тест-пробы интеллектуальной активности человека. 11
- Шамшикова О. А., Кормачёва И. Н.* (Новосибирск) Экскурс в проблему: агрессивные аспекты прокрастинации. 21

Раздел 2. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- Цигулева О. В., Чеснокова Г. С.* (Новосибирск) Академическая мобильность как условие формирования человеческого капитала в отечественной системе образования 26
- Богдан С. И.* (Астана, Казахстан) Модель организации деятельности психологической службы в интеллектуальной школе 30
- Кожмякина О. А.* (Новосибирск) Профессиональная направленность личности старших школьников с ограниченными возможностями здоровья 35
- Резапкина Г. В.* (Москва) Оценка психологической готовности подростков к выбору профессии 42
- Порозов Р. Ю.* (Екатеринбург) Культуротворческая субъектность как фактор сохранности и развития городской среды 45

Раздел 3. ПРОБЛЕМЫ МЕДИАЦИИ, ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА И ПРОЩЕНИЯ

- Большунова Н. Я., Боглаева Л. В.* (Новосибирск) Школьная медиация как стратегия разрешения конфликтов в сфере образования 52
- Агавелян О. К., Игнатенко О. Е.* (Новосибирск) Прощение как способ разрешения межличностных конфликтов в образовательной среде вуза 60
- Смбатян Т. В.* (Новокузнецк) Сказка как средство развития у дошкольников способности к прощению 65
- Сизикова Т. Э., (Новосибирск) Стунджа Н. А.* (г. Москва) Виды рефлексивного психологического консультирования 69
- Яцко В. В.* (Курск) Модальность текста в шведском политическом дискурсе 80

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ДЕТСТВА И ОТРОЧЕСТВА

Раздел 1. ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

- Антопольская Т. А., Журавлева С. С.* (Курск) О развитии социально-коммуникативных умений у старших дошкольников и младших школьников 86
- Зырянова Н. М., Пьянкова С. Д.* (Москва) Исследование образа мира у детей старшего дошкольного возраста 90
- Шмакова Т. И.* (Новосибирск) Развитие художественных способностей старших дошкольников в процессе освоения нетрадиционных приемов рисования 94
- Вайнбендер Е. А.* (Новосибирск) Моделирование процесса обучения и диагностики образовательного результата начального общего образования в контексте формирующего оценивания..... 100

Раздел 2. ПОДРОСТКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- Зорькина О. С.* (Новосибирск) Свойства темперамента как периферические компоненты отдельных типов лингвистических способностей (на примере старшего подросткового возраста)..... 104
- Ветерок Е. В.* (Новосибирск) Особенности гендерной идентичности подростков с задержкой психического развития 111
- Рыбакова Н. А., Боровец Е. Н.* (Новосибирск) Психологические особенности подростков с зависимым поведением..... 117
- Буравцова Н. В., Сычева Т. Ю.* (Новосибирск) Личностные особенности старшеклассников как фактор формирования алкогольной и наркотической зависимости 123

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ И ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

- Зобков А. В.* (Владимир) Самооценка как акмеологический компонент саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи 130
- Прюс Ф.* (Грайфсвальд, Германия), *Маврина И. А.* (Омск), *Павлова Т. Л., Перевозкина Ю. М.* (Новосибирск) Факторы успешности социализации современной молодежи..... 137
- Андронникова О. О., Федосеева И. А., Перевозкин С. Б.* (гНовосибирск) Отношение современной молодежи к проблемам религиозного экстремизма 146
- Гуляевская Н. В., Зинина А. И.* (Новосибирск) Особенности информационной социализации молодежи в современном мире 153

<i>Тайгулова Г. С., Руденко В. О.</i> (Новосибирск) Специфика гуманофункций «я» и статусов эго-идентичности у лиц с нормативным и аддиктивным поведением	157
--	-----

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИЯХ ОСОБОГО РИСКА

<i>Ермолова Е. О., Пидкоша О. А.</i> (Новосибирск) Взаимосвязь особенностей социально-психологической адаптации личности и типов ее психологических границ (на примере выборки сотрудников правоохранительных органов)	165
<i>Волошина Т. В., Биденко Р. А.</i> (Новосибирск) Роль стратегий совладания в адаптации личности военнослужащих войск Национальной гвардии РФ	173
<i>Собольников В. В., Иргит В. В.</i> (Новосибирск) Исследование стрессоустойчивости операторов при осуществлении служебной деятельности	180
<i>Белашина Т. В., Легачева Т. А.</i> (Новосибирск) Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности и уровня подавления гнева (на материале выборки сотрудников Следственного комитета РФ)	187

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Раздел 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

УДК 159.923

Левит Леонид Зигфридович

СМЫСЛ ЖИЗНИ: ОБЛАГОРАЖИВАЮТ ЛИ СТРАДАНИЯ?

Аннотация. В статье исследуются важные положения экзистенциальной терапии В. Франкла, согласно которым ценности отношения имеют высшую природу в сравнении с ценностями созидания и переживания, а также об очищающем и облагораживающем влиянии страданий на пациента, оказавшегося в тяжелой жизненной ситуации. Ни то, ни другое положение не обнаруживает каких-либо существенных доказательств в свою поддержку. Автор приводит противоположные примеры, демонстрирующие приоритет ценностей созидания перед ценностями отношения и вытекающую из этого служебную природу последних.

Ключевые слова: логотерапия, самореализация, страдания, смысл жизни, ценности, экзистенциализм.

Levit Leonid Zigfridovich

MEANING: DO SUFFERINGS ENNOBLE?

Abstract. The article under consideration examines two important postulates of V. Frankl logotherapy, according to which, the attitude (position) values possess a higher nature in comparison with the values of creation and the values of experience. The thesis, according to which, sufferings have the ennobling effect on the patient in the difficult life situation, also can not be proved. On the contrary, the author demonstrates a number of examples, showing the priority of the creation values in comparison with the attitude values and thus, the instrumental nature of the last.

Keywords: logotherapy, self-realization, suffering, meaning, values, existentialism.

Введение. В своих работах видный представитель экзистенциализма В. Франкл выделяет три вида ценностей (созидания, переживания, отношения), способных в случае своей реализации выполнять роль источников смысла жизни. При этом ценности отношения (позиции) объявляются высшими

Левит Леонид Зигфридович – доктор психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования, leolev44@tut.by, г. Минск (Беларусь)

Levit Leonid Zigfridovich – doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of Center for Psychological Health and Education, Minsk (Belarus)

в сравнении с ценностями созидания и переживания: «Именно реакция человека на ограничения его возможностей открывает для него принципиально новый вид ценностей, которые относятся к разряду высших ценностей. Таким образом, даже очевидно скудное существование – существование, бедное в отношении и созидательных ценностей, и ценностей переживания, – все же оставляет человеку последнюю и в действительности высшую возможность реализации ценностей. Ценности подобного рода мы называем ценностями отношения» [6, с. 174].

Центральными понятиями в структуре ценностей отношения выступают страдание, а также мужество и внутреннее достоинство, с которыми человек «несет свой крест» и принимает тяготы жизни в ситуации, которую он не способен изменить к лучшему [6, с. 173-174]. Ценности позиции проявляются и в том, как человек обходится со своим страданием [5, с. 194]. Согласно В. Франклу, переживания подобного рода облагораживают человека: «Никем свыше не сказано, что поступки человека или его страдания не могут его облагородить» [6, с. 228]. И далее: «Ведь есть ситуации, когда человек может выполнить свою задачу только путем истинных страданий» [6, с. 229].

Оба вышеприведенных постулата (о высшей природе ценностей отношения и облагораживающем свойстве страданий) были включены В. Франклом в разработанную им логотерапию.

Постановка проблемы. Ответственные заявления, сделанные и практически примененные В. Франклом, вызывают естественный вопрос о наличии доказательств в свою пользу. К сожалению, внимательное прочтение работ В. Франкла не позволило нам обнаружить ни одного «безупречного» свидетельства истинности вышеприведенных постулатов. Поэтому наш последующий дискурс будет строиться на поиске фактов, подтверждающих, либо опровергающих представления о высшей природе ценностей отношения, а также облагораживающем характере страданий в ситуации, воспринимаемой индивидом в качестве безвыходной.

Иллюстративный пример и опровержение. Прежде всего необходимо проанализировать поведение тяжелобольного пациента, которое В. Франкл считает важным примером реализации ценностей отношения.

«Один умирающий, о последних событиях жизни которого мы расскажем ниже, последовательно и драматично реализовывал все три категории ценностей. Этот молодой человек лежал в больнице с диагнозом неоперабельной опухоли спинного мозга. Ему уже давно пришлось оставить свою профессию, он был парализован и не мог работать. Таким образом, у него совсем не осталось возможности реализовывать созидательные ценности. Но даже в таком тяжелом состоянии ему доступен был мир ценностей переживания. Он проводил время в оживленных разговорах с другими больными – развлекавая, подбадривая, утешая их. Он читал хорошие книги и в особенности любил слушать по радио хорошую музыку. Однако наступил день, когда он уже не смог переносить натиск звука в наушниках, полностью парализованные руки уже совсем не держали книги. Настал новый этап его жизни; и если ранее от созидательных ценностей он был вынужден перейти к реализации ценностей пережива-

ния, теперь он должен был отступить [курсив автора статьи] еще дальше – ему оставались доступными лишь [курсив автора статьи] ценности отношения. Иначе его поведение и не охарактеризуешь – ведь теперь он принял на себя роль советчика, наставника больных, находящихся рядом, изо всех сил старался своим поведением быть для них примером. Он мужественно переносил свои страдания» [6, с. 175].

Доказывает ли данный фрагмент действительно *высшую* природу ценностей отношения? Увы, подобные доказательства не приводятся. Тогда зададимся крамольным вопросом: может быть, вышеприведенный случай содержит доказательства обратного? Так и есть: мы видим, что переход от ценностей созидания к ценностям переживания и далее к ценностям отношения сопровождается общим *регрессом* в состоянии больного. Иными словами, прогрессирующая болезнь *вынуждает* пациента использовать все более скудный и пассивный «репертуар» в своем ухудшающемся существовании. Даже сам В. Франкл (случайно ли?) говорит в приводимом абзаце именно об «отступлении», а отнюдь не о «восхождении» пациента. Поэтому рассматриваемый эпизод, с нашей точки зрения, доказывает противоположное тому, что стремился подчеркнуть основатель логотерапии: ценности отношения рассматриваются индивидом в качестве *низших*, а отнюдь не *высших* в сравнении с ценностями созидания и переживания. Причем ценности созидания обладают наиболее высоким статусом из всех трех.

Попутно отметим, что облагораживающая функция страданий в данном случае также не просматривается. Конструктивное поведение пациента может быть удовлетворительно объяснено с обычной, прагматической точки зрения: позитивно относясь к другим больным, человек получал ответное позитивное отношение и тем самым улучшал свое душевное состояние.

Страдание как отрицательное эмоциональное переживание. Как известно, отрицательные эмоции (страх, злость, грусть и т. д.) составляют значительную часть человеческих переживаний. Полезность многих негативных эмоций с точки зрения эволюции заключается в их «предупреждающем» характере относительно ухудшения окружающей обстановки, заставляющем живую особь предпринять необходимые действия.

В этом смысле мы не обнаружили свидетельств, согласно которым, страдание каким-то особым образом выделяется на фоне других отрицательных эмоциональных состояний. И наоборот, общие закономерности у них очевидны. Для человека выглядит совершенно рациональным пытаться избавиться от страдания, либо уменьшить его, поскольку переживать страдание *неприятно*. Предпринятые в связи с этим действия (способные, помимо прочего, реализовать *ценности созидания* индивида) обычно улучшают внешнюю ситуацию, устранив тем самым повод для страданий.

Как мы убедились, любые попытки доказательства облагораживающей природы человеческих страданий могут быть с равным успехом применены к другим отрицательным эмоциям. Так, отмечаемые В. Франклом мужество и терпение, с которыми страдающий человек «несет свой крест», можно перенести на злость, страх, зависть и т.д. Например, пугливый человек в течение многих лет

как-то терпит свои страхи и продолжает вести более-менее обычную жизнь. Однако становится ли он «благороднее» в результате своих многолетних фобий? Согласимся, что вопрос звучит как минимум странно. Переживание страха настолько неприятно само по себе, что трудно поверить в существование его скрытой способности «облагораживать» человека. Так почему же аналогичную идею В. Франкл бездоказательно проводит применительно к страданию?

Все, чему способен научиться индивид в обсуждаемой области, так это до некоторой степени *терпеть* стресс, пытаться *совладать* с ним. Именно подобным навыкам обучают представителей «экстремальных» профессий – для совершения в будущем необходимых действий *несмотря на* возможные страх и страдания, а отнюдь не вследствие «облагораживающего воздействия» последних.

Хотели бы еще раз подчеркнуть, что мы не ставим под вопрос осмысленность либо бессмысленность страданий и других отрицательно окрашенных переживаний. Их важность и полезность с точки зрения выживания является очевидной. Поскольку мы рассматриваем смысл не в качестве глобальной «внешней» субстанции, так и не обнаруженной современной наукой [1], а как персональную ментальную конструкцию, которую образованный индивид способен разработать применительно к собственной неповторимой жизни [3; 4], то допускаем, что наделение смыслом («придумывание» смысла для) неизбежных страданий способно до некоторой степени облегчить негативные переживания. Однако мы не имеем никаких реальных доказательств «высшей природы» либо «облагораживающего влияния» страданий – равно как и любых других негативных эмоций. Стало быть, любая попытка «культивировать» данные переживания представляется неразумной.

С прагматической точки зрения, тяжелобольной пациент, достойно «несущий свой крест», оказывает меньшее давление на окружающих его здоровых людей (в том числе, врачей), что улучшает ситуации межличностного взаимодействия. В противном случае на некоторое время подобный эффект способны создавать сильнодействующие медикаменты.

Бывают ли полностью безвыходные ситуации? В завершающей части статьи мы хотели бы подвергнуть сомнению положение, согласно которому, исключительная опора пациента на ценности отношения (к своему страданию) диктуется и оправдывается безвыходностью его жизненной ситуации, не оставляющей места реализации ценностей (позитивного) переживания и тем более – ценностей созидания. История пестрит доказательствами противоположного: неизлечимо больные люди были способны в той или иной степени трудиться буквально до последнего вздоха.

Так, академик И.П. Павлов, находясь на смертном одре, детально раскрывал своим ученикам процесс умирания. Основатель психоанализа З. Фрейд, страдая от сильнейших болей, вызванных раком с метастазами, почти до самой кончины продолжал прием пациентов и работу над новой книгой [2, с. 430-431]. В наше время необычайную научную плодовитость демонстрирует практически полностью парализованный, прикованный к инвалидному креслу, но нигде не пишущий о своих «благородных» страданиях С. Хокинг [7]. Надо полагать,

эти люди никогда не воспринимали свою (объективно тяжелую) жизненную ситуацию как безвыходную и не считали, что испытываемые страдания как-то их облагораживают. Они продолжали искать возможности продуктивной самореализации и находили их.

Приведенные примеры, помимо прочего, демонстрируют *подчиненный*, «служебный» (а отнюдь не «высший», как бездоказательно утверждает В. Франкл) характер ценностей отношения в сравнении с ценностями созидания. Иными словами, правильное отношение к своим страданиям означает продолжение самореализации в трудовой активности, благодаря чему сами страдания ощущаются в меньшей степени – причем без всяких фантазий о «благородстве» последних. Сразу же вспоминается известное высказывание Ф. Ницше: человек, знающий «зачем», выдержит почти любое «как». Имеется немало свидетельств, что именно *позитивные* переживания (а отнюдь не страдания), испытываемые в процессе самореализации, делают индивида счастливее и гармоничнее [4].

Иногда складывается впечатление, что «труд до последнего вздоха» способны осуществлять лишь по-настоящему одаренные люди, ощущающие свое жизненное предназначение как высшую ценность [4]. Остальные же, не слишком настроенные на реализацию ценностей созидания в качестве приоритетных, при первой возможности уходят «на покой», прикрывая свою пассивность рассуждениями о «тяжелой, безвыходной ситуации» и «благородстве» испытываемых страданий.

Выводы. Выдвигаемое В. Франклом положение о высшей природе ценностей отношения в сравнении с ценностями созидания и переживания не находит доказательств. В то же время существуют доказательства обратного – приоритета ценностей созидания, при котором ценности отношения выполняют служебную функцию. Положение В. Франкла об особом, облагораживающем воздействии страданий также не имеет фактических подтверждений. Страдания ничем не выделяются среди других негативных переживаний и, следовательно, подвержены тем же закономерностям, что и другие отрицательные эмоции. Приводимые нами примеры показывают, что ссылки на «безвыходность» ситуации как оправдание пассивности и страданий пациента являются фактически неточными и способны оказаться контрпродуктивными в консультативной и терапевтической работе.

Список литературы

1. *Вайнберг С.* Мечты об окончательной теории. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
2. *Джонс Э.* Жизнь и творения Зигмунда Фрейда. М.: Гуманитарий, 1997. 448 с.
3. *Левит Л. З.* Счастье и смысл: дискутируя с М. Селигманом // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Вып. 1 (13). С. 25–27.
4. *Левит Л. З.* Эвдемонизм против экзистенциализма: еще раз о ценностях и смысле жизни // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2016. Вып. 4 (20). С. 306–314.

5. Лэнгле А. Виктор Франкл. Портрет. М.: РОССПЭН, 2011. 248 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Хокинг С. Моя краткая история. М.: Амфора, 2014. 136 с.

УДК 159.9.072

Тюрин Павел Трофимович

**«НЕПОЛНАЯ ЦИФРОВАЯ МАТРИЦА» – ТЕСТ-ПРОБЫ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

Аннотация. В статье приводятся результаты исследований интеллектуальной активности при использовании двух сконструированных методик, в одной из которых («Неполная цифровая матрица») ее содержательная сторона представлена в двух модальностях: перцептивной и семантической. Установка человека на преимущественное восприятие в данной матрице ритмической последовательности цифр затрудняет усмотрение в ней содержательного аспекта, а игнорирование вертикальной цифровой ритмики препятствует обнаружению полноценной взаимосвязи элементов цифрового поля в целом. В случае низкой интеллектуальной активности человека эстетические качества смыслового образа могут препятствовать продолжению его познавательной деятельности. Выделены различные типы отношения испытуемых к задаче поиска закономерности в многозначных визуальных ситуациях. Вторая тест-проба «Сумма чисел неполной цифровой матрицы» представляет вычислительный вариант ее использования.

Ключевые слова: перцептивная и семантическая модальности, целостный образ, неполнота решения, эстетическое как барьер, уровни интеллектуальной активности.

Tyurin Pavel Trofimovich

**«INCOMPLETE DIGITAL MATRIX» – TEST SAMPLES OF THE
INTELLEKTUAL ACTIVITY OF THE PERSON**

Abstract. The article presents the results of studies of cognitive activity as intellectual activity using the specially constructed techniques «Incomplete digital matrix», in which its content is represented in two modalities – perceptual and semantic. Setting a person to preferential perception in the given matrix of a rhythmic sequence of digits makes it difficult to discern a meaningful aspect in it, and ignoring the rhythm of figures prevents the detection of a full-fledged relationship of the digital field as a

Тюрин Павел Трофимович – доктор психологии, ассоциированный профессор, Балтийская Международная Академия, pavels.tjurins@e-teliامتc.lv, г. Рига (Латвия)

Tyurin Pavel Trofimovich – Dr. Psych, Associate Professor, Baltic International Academy, pavels. Riga (Latvia)

whole. Setting a person to preferential perception in the given matrix of a rhythmic sequence of digits makes it difficult to discern a meaningful aspect in it, and ignoring the rhythm of figures prevents the detection of a full-fledged relationship of the digital field as a whole. In the case of low intellectual activity of a person, the aesthetic qualities of the image presented may impede the continuation of cognitive activity. Different types of the relationship of subjects to the problem of finding patterns in «triple» (ambiguous) visual situations are singled out. A computational version of the method is also presented: «Sum of numbers of an incomplete digital matrix».

Keywords: *perceptual* and semantic modalities, integral image, incomplete solutions, aesthetic as a barrier, intellectual activity levels.

1. Методика «Неполная цифровая матрица»

Значимость перцептивного компонента объектов анализа обнаруживается при выполнении человеком различных видов деятельности, например, в задачах поиска закономерностей. Известно, что выработка и принятие обоснованных решений может значительно затрудняться в тех случаях, когда конкретные реалии проблемной ситуации создают у человека иллюзию того, что необходимое решение им найдено задолго до того, как имеется достаточно полная информация о возможных решениях. Они провоцируют человека к принятию поспешных и поверхностных решений. Такого рода ситуации многообразны и возникают они, в частности, по той причине, что любой элемент ситуации, признак объекта может выступать в двух модальностях. С одной стороны, он является представителем себя на перцептивном уровне, с другой – представителем той или иной семантической системы.

Взаимопроникновение модальностей и их обратимость наглядно проявляются в неоднозначных изображениях (двойственных или тройственных), когда одни свойства объекта могут маскировать другие его свойства, не менее важные – примером может служить цифровое поле бланка задачи «Неполная цифровая матрица» (см. рис.1).

0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6	0	7	0	8	0	9
0	1	1	1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1	8	1	9
0	2	1	2	2	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8	2	9
0	3	1	3	2	3	3	3	4	3	5	3	6	3	7	3	8	3	9
0	4	1	4	2	4	3	4	4	4	5	4	6	4	7	4	8	4	9
0	5	1	5	2	5	3	5	4	5	5	5	6	5	7	5	8	5	9
0	6	1	6	2	6	3	6	4	6	5	6	6	6	7	6	8	6	9
0	7	1	7	2	7	3	7	4	7	5	7	6	7	7	7	8	7	9
0	8	1	8	2	8	3	8	4	8	5	8	6	8	7	8	8	8	9
0	9	1	9	2	9	3	9	4	9	5	9	6	9	7	9	8	9	9

Рис. 1. Бланк «Неполная цифровая матрица».

В данной «тройственной» визуальной ситуации:

– в качестве **первой «фигуры»** выступает ритмизированная часть **перцептивного слоя изображения** - чередующихся вертикальных столбцов одинаковых цифр и столбцов цифр от 0 до 9;

– в качестве **второй «фигуры»** – семантическая закономерность (неполная последовательность натурального ряда чисел от **0 до 99 по горизонтали**), которая охватывает весь перцептивный слой, но реализуется в отрыве и в ущерб первой «фигуре» – вертикальной ритмике чередующихся цифр;

– **третья «фигура»** – семантическая закономерность (неполная последовательность натурального ряда чисел от **0 до 99 по вертикали**), охватывающая весь перцептивный слой и представляющая первую закономерность – «фигуру» – вертикальную ритмику цифр.

Испытуемым выдается бланк «Неполной цифровой матрицы» и напоминает, что цифры – это знаки, выражающие числа, которые могут быть однозначными, двузначными, трехзначными и т. д., и предлагается выполнить задание в соответствии с инструкцией.

Инструкция:

*1. Найдите закономерность, содержащуюся в данной цифровой матрице;
2. Продолжите найденную закономерность, дописывая цифры в любом количестве с любой стороны цифрового поля;*

3. Опишите содержание обнаруженной Вами закономерности и назовите ее.

P.S. В некоторых случаях инструкция дополняется «историей»:

«Представьте, что Вам принесли табличку, которую нашли при археологических раскопках древнего культурного центра где-то на Ближнем Востоке. Табличка оказалась поврежденной, и археологи обратились к Вам с просьбой помочь ее реставрировать – разъяснить, что могут означать ряды цифр, расположенные явно не хаотически.

Время выполнения задания 10-15 минут.

Результаты экспериментов. В экспериментах приняли участие 580 человек (студенты факультета психологии Балтийской Международной академии и Высшей школы психологии и менеджмента 2-4 курсов, Рижской школы дизайна 3-4 курсов – мужчины и женщины в возрасте от 18 до 43 лет). Было выделено три типа отношения испытуемых к задаче поиска закономерности:

1) поиск ограничивается нахождением ритмизированной части перцептивного слоя, указанием на формальное построение изображения, без выхода в его содержательный слой – формальный тип (рис.2);

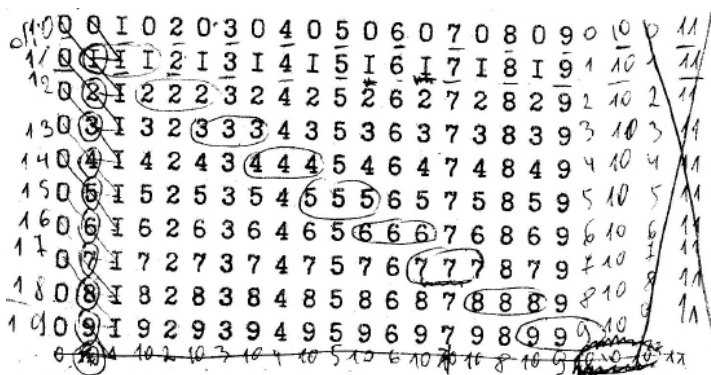


Рис. 2. Пример «формального типа» решения. Испытуемые «формального» типа замечают ритмизированность «матрицы», они могут продолжать ее в любую сторону, дополняя, в том числе отрицательными числами, готовы рассуждать о возможной зеркальности «матрицы», бесконечности цифрового ряда во всех направлениях, находить различные конфигурации – тройки одинаковых цифр, «кресты» и пр., но так и не находят в цифровом поле общую связность и целостность, не видят смысловую определенность цифр.

2) нахождение семантической закономерности осуществляется при игнорировании основного перцептивного впечатления (ритмизированность) от объекта – семантический тип (рис.3);

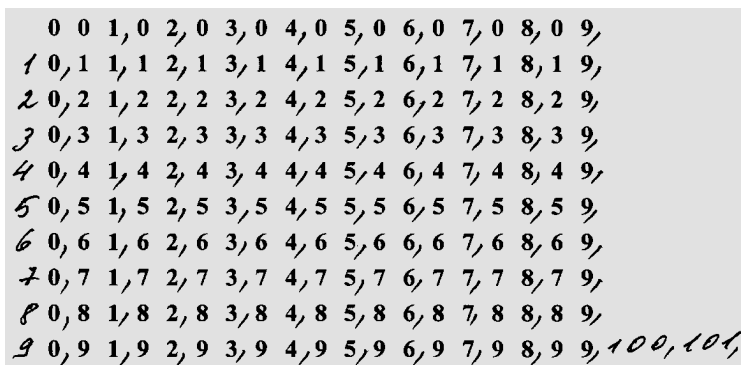


Рис. 3. Пример «семантического типа» решения. Разумеется, испытуемый заметил ритмизированную (эстетическую) составляющую «матрицы», но посчитал для себя недостаточным ограничиться ее констатацией – в горизонтальных рядах он увидел числа от 0 до 99 и продолжил ее. Целостное видение последовательности чисел в горизонтальных рядах неизбежно вынудило его пожертвовать вертикальной ритмичностью, тем более, что написание числа 100 и т.д. сразу выпадает из стройного расположения от 0 до 99.

3) обнаруженная семантическая закономерность прямо связывается с ритмизированной частью перцептивного слоя изображения – синтетический тип (рис.4);

0 0	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0	6 0	7 0	8 0	9 0	100
0 1	1 1	2 1	3 1	4 1	5 1	6 1	7 1	8 1	9 1	101
0 2	1 2	2 2	3 2	4 2	5 2	6 2	7 2	8 2	9 2	102
0 3	1 3	2 3	3 3	4 3	5 3	6 3	7 3	8 3	9 3	103
0 4	1 4	2 4	3 4	4 4	5 4	6 4	7 4	8 4	9 4	104
0 5	1 5	2 5	3 5	4 5	5 5	6 5	7 5	8 5	9 5	105
0 6	1 6	2 6	3 6	4 6	5 6	6 6	7 6	8 6	9 6	106
0 7	1 7	2 7	3 7	4 7	5 7	6 7	7 7	8 7	9 7	107
0 8	1 8	2 8	3 8	4 8	5 8	6 8	7 8	8 8	9 8	108
0 9	1 9	2 9	3 9	4 9	5 9	6 9	7 9	8 9	9 9	109

Рис. 4. Пример «синтетического типа» решения задачи. Испытуемый не только увидел ритмизированное (эстетическое) и числовое (семантическое) качества «матрицы», но и сумел объединить их, указывая последовательность натурального ряда чисел от 0 до 99 в вертикальных столбцах. Ценность и эlegantность этого типа решения в том, что продолжение числового ряда не нарушает вертикальность числовой последовательности, но подчеркивает неразрывность взаимосвязи ритма и смысла данной цифровой матрицы.

Статистически значимые результаты показывают, что большая часть испытуемых дала решения по *формальному типу* – 71,55%, по *семантическому типу* – 23,62%, по *синтетическому типу* – 4,83% испытуемых.

Можно предположить, что тип решения, предлагаемый испытуемыми в задаче «Неполная цифровая матрица», находится в зависимости от типа-уровня их *интеллектуальной активности* (Д. Б. Богоявленская) [1, с. 191-200], а также от индивидуального значения для человека перцептивных и семантических компонентов задачи.

Результаты экспериментов дают основание предполагать, что испытуемые *репродуктивного* уровня мышления склонны к формальному типу решений данной задачи, испытуемые *эвристического* и *креативного* уровней активности – к *семантическому* и *синтетическому* типам решений [3, 48-53].

Прекращение поиска закономерностей, несмотря на то, что обнаруженные испытуемыми формальные признаки цифрового поля не несут существенной смысловой нагрузки, видимо, свидетельствует о том, что в некоторых случаях структурные свойства объектов (и прежде всего те, которые вызывают у человека эстетические переживания) могут выполнять консервативную роль, функцию наведения на недостаточно полноценные решения поставленной задачи, создавая иллюзию ее решенности тогда, когда человек к ней фактически не приступил.

Из биографических самоотчетов, выдающихся ученых о том, как они пришли к своим открытиям известно, что эстетическое чувство может стимулировать поиск в проблемных ситуациях, выполняя функцию цели поиска. Однако, если интеллектуальная активность человека недостаточно высока, то в проблемных ситуациях, элементы которой вызывают впечатление их гармо-

нии, равновесия и стабильности, эстетическое чувство человека, очевидно, может тормозить и дезактивизировать поисковую деятельность. Эстетические качества объектов могут действовать подобно ограничителю в познавательном процессе – будучи как бы самодостаточными, они, удовлетворяя представлениям человека о «хорошей» форме, провоцируют его к прекращению поисковой деятельности.

2. Методика «Сумма чисел неполной цифровой матрицы»

Данная методика позволяет диагностировать уровень интеллектуальной активности в процессе осуществления элементарной математической деятельности [4, с. 84-87].

Материал для выполнения задания – бланки, на которых расположены чередующиеся ряды цифр (бланк № 1, 2, 3, 4, 5).

Методика предусматривает последовательное выполнение ряда задач. Сначала выдается бланк № 1 и испытуемому предлагается выполнить задание в соответствии с инструкцией; после его выполнения выдается бланк № 2 с соответствующей инструкцией, и так далее – бланки № 3, № 4, № 5.

Методика выполнения задания.

Исследование осуществляется последовательно в пять этапов с основной инструкцией: «Подсчитайте, пожалуйста, сумму чисел данной цифровой матрицы, считая одну цифру за одно ее число. Выполняя задание, не спешите, чтобы не ошибиться».

Время выполнения задания редко превышает 30-40 минут.

На первом этапе испытуемому выдается бланк № 1 и объявляется инструкция. После того, как он сдаст выполненное задание, оно проверяется.

Задача № 1

Инструкция: «Подсчитайте сумму чисел на бланке цифровой матрицы № 1, считая одну цифру за одно число»¹.

0	0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6	0	7	0	8	0	9
1	0	1	1	1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1	8	1	9
2	0	2	1	2	2	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8	2	9
3	0	3	1	3	2	3	3	3	4	3	5	3	6	3	7	3	8	3	9
4	0	4	1	4	2	4	3	4	4	4	5	4	6	4	7	4	8	4	9
5	0	5	1	5	2	5	3	5	4	5	5	5	6	5	7	5	8	5	9
6	0	6	1	6	2	6	3	6	4	6	5	6	6	6	7	6	8	6	9
7	0	7	1	7	2	7	3	7	4	7	5	7	6	7	7	7	8	7	9
8	0	8	1	8	2	8	3	8	4	8	5	8	6	8	7	8	8	8	9
9	0	9	1	9	2	9	3	9	4	9	5	9	6	9	7	9	8	9	9

Рис. 5. Бланк № 1

¹ Сумма чисел равна 900

Задача № 2

Инструкция: «Подсчитайте сумму чисел на бланке цифровой матрицы № 2, считая одну цифру за одно число»².

0	0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6	0	7	0	8
1	0	1	1	1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1	8
2	0	2	1	2	2	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8
3	0	3	1	3	2	3	3	3	4	3	5	3	6	3	7	3	8
4	0	4	1	4	2	4	3	4	4	4	5	4	6	4	7	4	8
5	0	5	1	5	2	5	3	5	4	5	5	5	6	5	7	5	8
6	0	6	1	6	2	6	3	6	4	6	5	6	6	6	7	6	8
7	0	7	1	7	2	7	3	7	4	7	5	7	6	7	7	7	8
8	0	8	1	8	2	8	3	8	4	8	5	8	6	8	7	8	8

Рис. 6. Бланк № 2

Задача № 3

Инструкция: «Подсчитайте сумму чисел на бланке цифровой матрицы № 3, считая одну цифру за одно число»³.

0	0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6	0	7	0
1	0	1	1	1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1
2	0	2	1	2	2	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2
3	0	3	1	3	2	3	3	3	4	3	5	3	6	3	7	3
4	0	4	1	4	2	4	3	4	4	4	5	4	6	4	7	4
5	0	5	1	5	2	5	3	5	4	5	5	5	6	5	7	5
6	0	6	1	6	2	6	3	6	4	6	5	6	6	6	7	6
7	0	7	1	7	2	7	3	7	4	7	5	7	6	7	7	7

Рис. 7. Бланк № 3

Задача № 4

Инструкция: «Подсчитайте сумму чисел на бланке цифровой матрицы № 4, считая одну цифру за одно число»⁴.

² Сумма чисел равна 648

³ Сумма чисел равна 448

⁴ Сумма чисел равна 294

0	0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6
1	0	1	1	1	2	1	3	1	4	1	5	1	6
2	0	2	1	2	2	2	3	2	4	2	5	2	6
3	0	3	1	3	2	3	3	3	4	3	5	3	6
4	0	4	1	4	2	4	3	4	4	4	5	4	6
5	0	5	1	5	2	5	3	5	4	5	5	5	6
6	0	6	1	6	2	6	3	6	4	6	5	6	6

Рис. 8. Бланк № 4

Задача № 5

Инструкция: «Подсчитайте сумму чисел на бланке цифровой матрицы № 5, считая одну цифру за одно число» .

0	0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5		
1	0	1	1	1	2	1	3	1	4	1	5		
2	0	2	1	2	2	2	3	2	4	2	5		
3	0	3	1	3	2	3	3	3	4	3	5		
4	0	4	1	4	2	4	3	4	4	4	5		
5	0	5	1	5	2	5	3	5	4	5	5		

Рис. 9. Бланк № 5

Последовательно решая задания, испытуемый сдает их экспериментатору, который проверяет правильность ответов и уточняет способы решения, которые использовал испытуемый.

Результаты.

1. Если на протяжении всех пяти заданий испытуемый ограничивался различными вариантами решений, предусматривающими лишь поэлементное сложение (или, если решение в заданиях № 2-5 было найдено путем вычитания суммы чисел изъятой части матрицы из суммы чисел, полученных в предыдущих решениях), то характер-стиль его деятельности может быть определен как репродуктивный.

2. Деятельность испытуемых приобретает черты эвристичности, когда, несмотря на наличие у них простого способа решения всех задач, они предпринимают дальнейшие познавательные усилия по различным усовершенствованиям способа решения задачи. Алгоритмизация в пределе стремится к нахождению формулы решения типа:

$N = a \max (a \max + 1)^2$ где $a \max$ – наибольшее число исследуемой части цифрового поля.

P.S. Продолжение вычислений уменьшающихся пространств цифрового поля (см. рис. 10, 11, 12, 13) даст соответственно следующие суммы чисел:

$$S = a \max (a \max + 1)^2$$

0	0	0	1	0	2	0	3	0	4
1	0	1	1	1	2	1	3	1	4
2	0	2	1	2	2	2	3	2	4
3	0	3	1	3	2	3	3	3	4
4	0	4	1	4	2	4	3	4	4

Сумма чисел 100

0	0	0	1	0	2	0	3
1	0	1	1	1	2	1	3
2	0	2	1	2	2	2	3
3	0	3	1	3	2	3	3

Сумма чисел 48

0	0	0	1	0	2
1	0	1	1	1	2
2	0	2	1	2	2

Сумма чисел 18

0	0	0	1
1	0	1	1

Сумма чисел 4

Рис. 10. Бланки № 6-9

Выводы.

1. Многочисленные исследования показывают, что интеллектуальная активность человека, обнаруживаемая в психологических экспериментах с использованием методик «креативного поля» (Богоявленская Д. Б.), включает в себя как формальные стороны интеллекта (в частности, способность к выполнению формально-логических операций), так и личностную, мотивационную его часть, и что интеллектуальная активность находит свое выражение в различных видах деятельности [1, с. 211-306].

2. Одно из основных требований метода «креативного поля» состоит в том, что тестовый материал должен сочетать в себе следующие свойства:

- в интерпретационном отношении он должен быть поливариантным – содержать «поверхностный» и «глубинный» слои (скрытые, замаскированные поверхностным слоем свойства и закономерности), предоставляя испытуемому возможность собственного выбора пути движения в стимульном материале;

- он должен обладать такими качествами, которые, при условии включенности испытуемого в экспериментальную ситуацию, создавали бы у человека устойчивую иллюзию законченности, решенности поставленной перед ним задачи;

- в процессе выполнения задания у испытуемого должна возникать уверенность, что он *нашел надежный способ решения поставленной задачи*, т. к. найденное им решение верное («поверхностный» слой), а дальнейшее продолжение деятельности инструкцией не требуется.

Эксперименты с методикой «Неполная цифровая матрица» подтверждают, что она в значительной степени отвечает критериям метода «креативного поля» и может быть включена в его методический инструментарий.

3. Фактором, препятствующим проявлению интеллектуальной активности, может оказаться устойчивая установка на материальное, «телесное», поскольку «материальное» доступно только органам чувственного восприятия и рассматривается *без «дали» и «глубин»*, т. е. без интеллекта. Однако, как пишет И. Г. Петров, если *материальное* рассматривается не только как «материальное», но и как знак чего-то *другого*, то возникает принципиально другое восприятие *того же самого материального мира*, т. е. видимое свидетельствует не только о том, что предстает перед *непосредственным взором* – перед ним приоткрываются далекие миры, уже складывающиеся в настоящем.

Если человек способен отнестись к «непосредственно данному» как к сигналу, символу, симптому, *фиксирующему другое, отстоящее, далекое, то «опосредованное материальное»* открывается уму и постигается только умом. Происходит то, что называют абстрагированием, интуитивным прозрением, интеллектуальным видением» – посредством «внешнего» наблюдатель перемещается к тому, что принято называть «внутренним», и внутреннее (при ближайшем рассмотрении) оказывается таким же внешним, но *только отдаленным от нашего взора*. И. Г. Петров подчеркивает, что «переход от чувственного к мыслительному акту происходит благодаря *смене позиции* наблюдателя – от внешней, чувственно фиксируемой *конфигурации* сигнала, рисунка, знака *к форме как таковой со снятием ее материального облика*» [2, с. 77-78].

Проведенные эксперименты с «Неполной цифровой матрицей» показывают, что подобная смена-переход может быть заметно затруднен, если «телесное» несет в себе признаки эстетического свойства, и это обстоятельство ставит дополнительные вопросы о связи, взаимодействии и взаимоотношениях интеллектуальных и эстетических «намерений» – их «взаимности» и согласованности в процессе решения человеком тех или иных задач, которые он перед собой ставит. Тем не менее, результаты проведенных исследований подтверждают, что высокий уровень интеллектуальной активности человека способен преодолевать «гипнотическое» влияние эстетических качеств рассматриваемых объектов, вбирать их в себя, трансформируя и усиливая их содержательную значимость.

Список литературы

1. Богдавленская Д. Б. Психология творческих способностей: моногр. Самара: Изд. дом «Фёдоров», 2009. 416 с.
2. Петров И. Г. Сознание, метасознание, определение, измерение // Мир психологии. 2006. Апрель – июнь, № 2(46). С. 72–80.
3. Тюрин П. Т. Интерпретации визуальных ситуаций и метод отраженного трансформирования функциональных форм. М: МПСИ, 2009. С. 48–53.
4. Тюрин П. Т. Диагностика творческих способностей человека // Комплексная программа социально-психологического исследования коллектива. Рига: МИПКСНХ ЛатвССР, 1982. С. 84–87.

УДК 159.9

Шамшикова Ольга Александровна

Кормачёва Ирина Николаевна

АГРЕССИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Аннотация. Статья представляет собой теоретическое исследование, в котором ставится вопрос о сопряженности прокрастинации с различными формами агрессивного поведения. Предполагается, что прокрастинация – это психологический конструкт, который тесно связан с агрессией. Отмечается, что если прокрастинация сопровождается некоторыми аспектами агрессивного поведения (либо сама имеет его некоторые характеристики), то само по себе агрессивное поведение вовсе не обязательно сопровождается прокрастинацией. С опорой на существующие теории прокрастинация рассматривается авторами в соответствии с критериями классификации агрессии. Проводится сравнение пассивно-агрессивной личности и характеристик, свойственных прокрастинаторам.

Ключевые слова: прокрастинация, формы агрессивного поведения, критерии классификации агрессии.

Shamshikova Olga Alexandrovna

Kormacheva Irina Nikolaevna

THE AGGRESSIVE ASPECTS OF PROSCRACTION

Abstract. The article is a theoretical study, which raises the question of the relationship between procrastination and various forms of aggressive behavior. Based on existing theories, the authors considered procrastination in accordance with the criteria for classifying aggression. A comparison of Olga Alexandrovna Shamshikova

Keywords: procrastination, forms of aggressive behavior, criteria for classification of aggression.

Шамшикова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, shamol56@rambler.ru, г. Новосибирск

Кормачёва Ирина Николаевна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, irina@kormacheva.ru, г. Новосибирск

Shamshikova Olga Alexandrovna – PhD, professor, head of the department of general psychology and history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Kormacheva Irina Nikolaevna – postgraduate student of Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Феномен прокрастинации – достаточно новая проблема в науке, в том числе психологической, но его широкая распространенность в современном мире порождает множество дискуссий среди современных ученых. Суть прокрастинации заключается в том, что человек постоянно откладывает выполнение важных для него дел (должностных, учебных или домашних), хотя при этом остается внешне активным: человек постоянно занят малозначительными или даже бессмысленными делами (например, просмотр фотографий, клипов в интернете и т. п.).

По данным независимых зарубежных и отечественных исследований устойчивая прокрастинация характерна 15-25% взрослого населения и 80-95% студентов, при этом около 50% студентов признают, что им требуется помощь в решении данной проблемы. Более того, за последние 30 лет отмечается неуклонный рост уровня прокрастинации в современном мире [5; 6; 9 и др.].

Реалии современной жизни отражают необходимость решения личностью задач под давлением жестких требований и в крайне сжатые сроки. Желание работодателей сократить производственные расходы приводит к исключению части работников из производства и выведению их в виртуальный формат, что подразумевает способность сотрудников, предоставленных самим себе, самостоятельно организовать свою деятельность таким образом, чтобы стоящая перед ними задача была решена эффективно и с соблюдением сроков. При этом отмечается, что нередко причиной низкого результата или срыва сроков является прокрастинация [1].

В то же время экономическая и социальная неопределенность приводит к нарастанию напряженности в обществе и способствует росту агрессивных проявлений как на индивидуальном, так и на уровне больших и малых социальных групп [12]. Хотя значительная часть проявлений агрессии регулируется моральными, социальными и государственными нормами и санкциями, вместе с тем существует множество «завуалированных», неявных форм агрессивного поведения.

По всей видимости, прокрастинация – это психологический конструкт, который тесно связан с агрессией. При этом очевидно, что если прокрастинация сопровождается некоторыми аспектами агрессивного поведения (либо сама имеет некоторые характеристики агрессивного поведения), то само по себе агрессивное поведение вовсе не обязательно сопровождается прокрастинацией.

В данной статье мы предпримем попытку рассмотреть прокрастинацию в соответствии с теми критериями, которые обычно закладывают ученые с целью определения вида агрессии: открытость проявления, направленность на объект, причина, цель [7].

Что касается открытости проявления, то прокрастинация скорее сцеплена с косвенной агрессией, т. к. она чаще всего не имеет явного гневного или яростного выброса против конкретного лица. Прокрастинация может быть осознаваемой или неосознаваемой, но выражается всегда «окольным путем».

Исходя из направленности на объект выделяют аутоагрессию (агрессивное поведение направлено на других людей) и гетероагрессию (агрессивное поведение направлено на самого себя).

Прокрастинация в контексте аутоагрессии проявляется в таком явлении как перфекционизм, неизменным спутником которого она является [3; 13; 14]. При этом речь идет не о стремлении выполнить задачу как можно лучше (здоровый перфекционизм), а о символическом наказании самого себя за возможный успех или возможную неудачу. Прокрастинаторы бессознательно устраивают себе проблемы, связанные со срывом сроков и ошибками, совершенными из-за спешки. Кроме того, попытка выполнить задачу в короткий срок приводит к большим энергетическим потерям, «опустошению» имеющихся ресурсов, а также появлению чувства вины.

Прокрастинация в ракурсе гетероагрессии направлена на конкретную задачу или конкретного преподавателя и связана с теми переживаниями, которые вызывает данный объект. Прокрастинация возникает как протест, нежелание подчиняться требованиям. Такое поведение может брать начало в родительско-детских отношениях и формируется у ребенка при использовании авторитарного стиля воспитания. Отвержение родительских интервенций приводит к формированию стратегий скрытого сопротивления, которые затем проявляются в виде прокрастинации [11]. Подобное поведение описывают теории «непокорности». Согласно данным теориям, человека априори раздражают любые предписанные роли. Он стремится избавиться от обязанностей роли, получить свободу, и поэтому вступает в противостояние с окружающими, особенно с теми, кто выше его по статусу. Отстаивая свою самостоятельность в действиях и решениях, человек тратит время не на достижение поставленных целей, а на доказательство своей независимости от общественного мнения.

Любопытные идеи высказывает А.В. Довгань [4], который рассматривает прокрастинацию как внутренний протест против обезличенности рынка труда, его ориентации на модели положенной (рабочей) и внеположенной (коммуникативной) деятельности. Автор аргументирует свою позицию тем, что: а) прокрастинатор не бездельник, поскольку всегда чем-то занят; б) у прокрастинатора есть список дел, крупных и мелких, но он фиктивен [10]. Именно фиктивность этих задач и вызывает подсознательный протест против обстоятельств жизни. Поэтому столь распространенная прокрастинация – это ни что иное, как протест людей против бессмысленности современной жизни.

Исходя из *причины* прокрастинация может быть реактивной (оборонной при авторитарном стиле воспитания) или проактивной (выражать собственную агрессию). В качестве дополнительного аргумента можно привести тот факт, что лица, проявляющие реактивную агрессию склонны преувеличивать агрессивность других [7]. Например, Н.Г. Гаранян отмечает, что «респонденты с выраженной враждебностью характеризуются достоверно более высокими показателями прокрастинации» [2]. Подобное поведение демонстрируют прокрастинаторы, часто ссылаясь на внешний объект: «У этого преподавателя слишком высокие требования», «Задано слишком много», «Задание слишком сложное» и т. д.

Исходя из *цели*, прокрастинация всегда связана с инструментальной агрессией (по Х. Хекхаузену), т. к. она не преследует цели причинения вреда (ущер-

ба) другим. Прокрастинаторы стремятся к осуществлению иных желаний, например, защитить собственную самооценку, получить максимум удовольствия, избежать скучного дела и т. д. Проблемы же, возникающие у прокрастинаторов и у окружающих их людей вследствие их действий (или бездействия), – это то, что они «не учли», «не хотели», «не предусмотрели» и «не имели в виду».

При сравнении характеристик пассивно-агрессивной личности и характеристик, свойственных прокрастинаторам, мы обнаружим множество схожих черт: откладывание на потом, сопротивление требованиям немедленно действовать, обвинение других людей в собственном промедлении, отсутствие настойчивости, тревожность и др. [8] Тем не менее гипотеза о том, что прокрастинация – это психический конструкт, сцепленный с различными формами и видами агрессивного поведения, безусловно, требует тщательной эмпирической проверки, что уже требует привлечения дополнительных литературных источников и разработки необходимого математического аппарата.

Список литературы

1. *Барабанищикова В. В. Особенности феномена прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп // Организационная психология: тезисы докладов конференции «Бизнес. Общество. Человек» (29–31 октября 2013 г.). М.: НИУ ВШЭ, 2013. С. 35.*
2. *Гараян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 42 с.*
3. *Гараян Н. Г., Андрусенко Д. А., Хломов И. Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 72–81.*
4. *Довгань А. В. Грани индивидуализма: прокрастинация и философский зомби // Философия современности: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием / под ред. О. П. Фесенко. Омск: Изд-во Омского эконом. ин-та, 2013. С. 14–22.*
5. *Дородейко А. В. Связь уровня прокрастинации с успешностью профессионального самоопределения [Электронный ресурс]. URL: http://sno.nekrasovspb.ru/publ_text.php?id=210 (дата обращения: 16.03.2016).*
6. *Иваненко К. Прокрастинация – это зло. Но как с ним бороться? [Электронный ресурс]. URL: http://fulltext.pl.spb.ru/unor/metod/cljb_kdr2012_6_43.pdf (дата обращения: 12.03.2016).*
7. *Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. Виды агрессии [Электронный ресурс]. URL: http://psyera.ru/vidy-agressivnogo-povedeniya_8146.htm (дата обращения: 12.03.2016).*
8. *Клиническая психиатрия: Пассивно агрессивная личность [Электронный ресурс]. URL: <http://psyera.ru/2724/passivno-agressivnaya-lichnost> (дата обращения: 12.03.2016).*
9. *Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2. С. 22–41.*
10. *Левченко Ю. Н. Почему мы всегда откладываем свои действия, прокрастинация [Электронный ресурс] // Стимул Жизни. URL: <http://stimullife.ru/prokrastinaciya/> (дата обращения: 12.03.2016).*

11. Семёнова Ф. О., Узденова А. М. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте // Научный журнал КубГАУ. 2012. № 83(09). С. 847–856.

12. Ушанова А. А. Личностные детерминанты агрессии подростков: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 200 с.

13. Ясная В. А., Ениколопов С. Н. Современные модели перфекционизма [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/826-yasnaya29.html#e3> (дата обращения: 16.02.2016).

14. Ermolova E., Shamshikova O. A., Klepikova N. M. Isolation versus communion. Model characteristics of narcissistic personality types // Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences Selected, peer reviewed papers from the 2011 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS 2011), November 25–26, 2011, Maldives. International Proceedings of Economics Developmet and Research; Edited by Chen Dan. 2011. С. 17–22.

Раздел 2. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 378+37.0+316.7

Цигулева Олеся Владимировна

Чеснокова Галина Сергеевна

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Одним из условий формирования человеческого капитала как социально-культурного ресурса страны и конкурентной способности государства на мировой арене является академическая мобильность. В отечественной высшей школе мобильность сегодня позиционируется как ключевой элемент внутренней образовательной политики государства, выступая катализатором модернизации российской системы образования в целом. Академическая мобильность рассматривается в двух плоскостях: как влияние на качество высшего образования и развитие вузов и как стимулирующее повышение культурного уровня всего общества в целом. Подчеркивается, что академический обмен дает индивиду не только новый межкультурный, социальный и академический опыт, но и создает условия для личностно-профессионального развития, что в свою очередь увеличивает возможности трудоустройства выпускников вузов на международном рынке труда. Опыт мобильных людей внедряется в общество и способствует его развитию, стирая культурные и языковые барьеры и тем самым расширяя границы межкультурной коммуникации. Транснациональный обмен предоставляет взаимные и конкурентоспособные преимущества для социума в целом, меняя и улучшая его.

Ключевые слова: академическая мобильность, человеческий капитал, система образования.

Цигулева Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, oltsiguleva@yandex.ru, г. Новосибирск

Чеснокова Галина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, gala18@ngs.ru, г. Новосибирск

Tsiguleva Olesya Vladimirovna – candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Chesnokova Galina Sergeevna – candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Olesya Vladimirovna Tsiguleva

Galina Sergeevna Chesnokova

ACADEMIC MOBILITY AS A CONDITION OF HUMAN CAPITAL FORMATION IN THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM

Abstract. The article discusses one of human capital formation's condition. Academic mobility is considered in two dimensions: impact on the quality of higher education and universities' development and helps to raise cultural level of a society as a whole.

Keywords: academic mobility, human capital, education system.

Вопрос формирования и развития человеческого капитала является, пожалуй, одним из самых дискуссионных сегодня. Причин этому несколько. Во-первых, именно человеческий капитал признается не только важнейшим социально-культурным ресурсом страны, но и ключевым элементом национального богатства, а, следовательно, и конкурентоспособности государства на мировой арене.

Во-вторых, человеческий капитал в большинстве стран рассматривается как основная движущая сила развития инновационной экономики. Понимание ведущей роли человеческого капитала в первую очередь связано с повышением производительных возможностей индивида, развития его профессиональных качеств и обучения на протяжении всей жизни. Необходимость инвестиций в развитие человека, его знаний и способностей обусловлено еще и тем, что инвестирования в образовательный потенциал человека дает наиболее длительный экономический эффект. Однако в качестве инвестиций может выступать не только образование, но также и накопление профессионального опыта, мобильность, поиск информации и т. д.

Получение высшего образование необходимо человеку не только с целью освоения новых знаний в быстро изменяющемся современном мире, но и с целью профессионального самоопределения [5]. Изменение современных требований рынка труда, связанное с развитием научно-технического прогресса, требуют формирования гибкого содержания образования, обеспечивающего адаптацию индивида и его перестройку в соответствии с потребностями трудового рынка. Поэтому сегодня высшей школе необходимо учитывать не только различные тенденции и малейшие изменения на рынке труда [4], но и определять возможности современного человека, стремящегося к получению новых знаний и ресурсов, и обладающего соответствующей мотивацией.

Российское правительство, осознавая настоятельную необходимость решения проблем в образовательной сфере, неоднократно предпринимала шаги к поиску выхода из них. Одним из таких шагов явилось вступление России в Болонский процесс в 2003 г., и как следствие этого интеграционные процессы в отечественном образовании. Формирование единого образовательного пространства выражается, прежде всего, в унификации образовательных стандартов и разработке учебных планов, а также предполагает увеличение потока

академической мобильности (внутренней и внешней) как студентов, так и профессорско-преподавательского состава. Все это способствует не только достижению успехов будущих специалистов в выбранной профессии, модернизации системы трудоустройства выпускников высшей школы, но и повышению конкурентоспособности государства на мировой арене.

Одним из эффективных инструментов повышения качества человеческого капитала сегодня признается академическая мобильность. В отечественной высшей школе мобильность сегодня позиционируется как ключевой элемент внутренней образовательной политики государства, выступая катализатором модернизации российской системы образования в целом. Продвижение мобильности создает возможности для профессионального самоопределения будущего специалиста, способствует установлению международных отношений в образовательном пространстве и проведению совместных научных исследований и разработок [3]. Академический обмен стал необходимой частью международной деятельности отечественной высшей школы. Индикаторы мобильности являются показателями эффективности деятельности вузов.

В настоящее время одной из актуальных задач отечественной высшей школы является задача ее реформирования, способствующая повышению качества образования и признания ее в мировом образовательном пространстве. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., с целью повышения конкурентоспособности отечественной системы образования, интеграции ее в международное образовательное пространство предполагает решение следующих ключевых задач:

- формирование инфраструктуры и условий академической мобильности (внутренней и внешней) студентов и преподавателей;
- формирование около 20 научно-образовательных центров уровня, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов;
- увеличение доли иностранных студентов, обучающихся в России, – до 5% от общего числа студентов;
- увеличение дохода от обучения иностранных студентов в российских вузах до не менее 10% объема финансирования системы образования;
- обеспечение условий, при которых показатели качества образования в российских образовательных учреждениях будут находиться в рейтинг-листа результатов международных сопоставительных исследований [2].

Необходимо отметить, что академическую мобильность в области международной деятельности высшей школы нельзя рассматривать как определенные действия, технологии и механизмы, способствующие обмену студентов и преподавателей учебных заведений разных стран. В действительности академическая мобильность – это сложный и многоступенчатый процесс интеллектуального продвижения, обмен ресурсами, научного и культурного потенциала, современными технологиями и методами обучения. Выступая одной из основных тенденций высшего образования, академическая мобильность

способствует продуктивным решениям проблем современного образования и конкретного человека, к которым можно отнести:

- возможности студентов получить профессиональную подготовку в основных образовательных учреждениях ведущих стран мира;
- мобильность в рамках Европейского Союза при поддержке различных программ академической мобильности студентов и преподавателей;
- изменение содержания образования, образовательных программ, характера обучения, педагогическая поддержка иностранных студентов. Задача большинства вузов состоит в приоритетности профессиональных программ против базовых дисциплин [3].

Участие в программах академической мобильности позволяет студентам ознакомиться с особенностями и спецификой организации образовательного процесса в зарубежном вузе, расширить собственный социокультурный опыт, конструктивно взаимодействуя с представителями иных культур. Программы академической мобильности и академического обмена являются важнейшим фактором развития межкультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Немаловажным является и то, что академическая мобильность способствует процессу личностно-профессионального становления будущего специалиста, развивая в нем такие качества и умения как:

- умение взаимодействовать с окружающим миром, выбирая соответствующие способы и формы;
- способность мыслить в сравнительном аспекте;
- способность к межкультурному общению;
- способность признавать недостаточность знания, что является определяющей мотивацией к обучению;
- способность изменять самовосприятие;
- способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте и др [3].

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть, что академическая мобильность оказывает положительное влияние, как на развитие системы высшего образования, так и на повышение культурного уровня всего общества в целом. Академический обмен дает индивиду не только новый межкультурный, социальный и академический опыт, но и создает возможности для личностно-профессионального развития, что в свою очередь увеличивает возможности трудоустройства выпускников вузов на международном рынке труда [1]. Опыт мобильных людей внедряется в общество и способствует его развитию, уменьшая предрассудки и предубеждения, стирая культурные и языковые барьеры, и тем самым расширяя границы межкультурной коммуникации. Транснациональный обмен предоставляет взаимные и конкурентоспособные преимущества для социума в целом, меняя и улучшая его.

Список литературы

1. Алтыникова Н. В., Чеснокова Г. С. Роль инновационной деятельности педагога в совершенствовании его профессионального опыта // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика.

Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 4. С. 19–23.

2. *Концепция* долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 10.04.2017).

3. *Цигулева О. В., Чеснокова Г. С.* Академическая мобильность как условие личностно-профессионального становления студентов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 63–68.

4. *Цигулева О. В.* Роль образования в формировании человеческого капитала на современном этапе // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 19–23.

5. *Чеснокова Г. С., Чесноков В. А.* Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 3. С. 94–99.

УДК 159.9+09

Богдан Светлана Ивановна

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрен механизм организации деятельности психологической службы в Интеллектуальной школе. Представлен опыт работы по разработке нормативной, теоретической, методологической и методической составляющих, обеспечивающих координацию деятельности психологической службы Интеллектуальной школы. Показан опыт работы по разработке и использованию Типового положения, Концепции психолого-педагогического сопровождения и Руководства по организации деятельности психологической службы Интеллектуальной школы. Отмечено, что предложенная система комплексной (психологической, педагогической, социальной) помощи обеспечит процесс адаптации учащихся к условиям обучения в Интеллектуальной школе, позволит улучшить процесс профориентационного выбора, а также разрешить психологические проблемы или снизить их актуальность.

Ключевые слова: психологическая служба, координатор психологической службы, психолого-педагогическое сопровождение, одаренный учащийся, интеллектуальный потенциал.

Богдан Светлана Ивановна – кандидат психологических наук, заместитель директора Департамента корпоративных коммуникаций АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», svetlana.bogdan@mail.ru, г. Астана, Казахстан

Bogdan Svetlana Ivanovna – Candidate of psychological sciences, «Nazarbayev Intellectual Schools» AEO, deputy Director of the Corporate communications department (Kazakhstan, Astana)

Bogdan Svetlana Ivanovna

THE MODEL OF ORGANISING PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE INTELLECTUAL SCHOOL

Abstract. The article considers organization mechanism of the psychological service in the Intellectual School. It includes the experience of developing normative, theoretical, and methodological basis for the coordination of psychological service's activity. Additionally, the article shows experience of developing and using the Provision of Psychological service, the Concept of Psychological and Pedagogical Support and the Manual on the Organization of the Psychological Service of the Intellectual School.

Keywords: psychological service, coordinator of the psychological service, psychological and pedagogical support, gifted student, intellectual potential.

Как показывает анализ образовательных систем мирового сообщества, существуют общие характеристики работы психологических служб образования многих государств, имеющих почти вековую историю сопровождения процесса онтогенеза личности: цели, задачи, функции, направления деятельности, а также фактор подготовленности учителей для взаимодействия в вопросах поддержки детей. Происходит смещение с деятельности измерительной (диагностической) на приоритет деятельности сотрудничества «взрослых» для поддержки детей [2].

Вместе с тем, проведенный анализ показывает различия концептуальных основ деятельности психологических служб, модели деятельности и управления, стандарты подготовки и профессионального развития школьных психологов, приоритетность выбора стратегий и методов работы [3].

Современная модель развития казахстанского образования ориентирована не только на формирование интеллектуального потенциала личности в процессе получения образования, но также на приведение образовательных программ в соответствие с социально-экономическими и культурными кризисными ситуациями в мире [4]. К сожалению, на сегодняшний день в системе казахстанского образования отсутствует методологическая и нормативная основа, регламентирующая деятельность психологической службы школы. Реальная практика показывает, что педагог-психолог в школе оказывает помощь детям и педагогическим работникам, испытывающим различные психологические или социально-психологические трудности, осуществляет профилактику этих затруднений. Зачастую педагог-психолог сам определяет цели и методы своей профессиональной деятельности, не имеющие нормативно-закрепленных видов ответственности [3]. В тоже время социальная ситуация развития казахстанского общества и вхождение в международную модель образования требует внедрения новой системы психологического сопровождения образовательного процесса, обеспечивающей соединение психологических и педагогических целей в процессе обучения и воспитания ребенка [4].

Для решения обозначенных выше задач разработана и апробируется Модель организации деятельности психологической службы в Интеллектуальной школе. Нормативная составляющая данной Модели представлена разработан-

ными и проходящими апробацию Концепцией психолого-педагогического сопровождения учащихся Интеллектуальных школ, Типовым положением о Психологической службе Интеллектуальных школ и Руководством по организации деятельности Психологической службы в Интеллектуальных школах.

Концепция психолого-педагогического сопровождения учащихся Интеллектуальных школ представляет собой инновационную образовательную модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников и учащихся, интегрирующую лучший казахстанский и международный опыт. Система психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в Интеллектуальных школах должна способствовать внедрению стратегии «обучения в течении всей жизни», учитывать специфические особенности одаренных детей, содействовать оптимизации траекторий их личностного, образовательного и социального развития [4]. Результативность внедрения системы психолого-педагогического сопровождения определяется не только поддержкой личностного и предпрофессионального развития учащихся, их учебной успешностью, но также предупреждением рисков социализации одаренных и высокоодаренных детей, обеспечением успешности их социального функционирования [3]. Задачи разработки данной Концепции [1, 4] предусматривают:

1. Создание модели деятельности психологической службы Интеллектуальной школы, обеспечивающей нормативно-методологическое и методическое психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса;

2. Разработку пакета нормативных документов, регламентирующих деятельность психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса Интеллектуальной школы;

3. Разработку и внедрение новой структуры (модели) многоуровневого взаимодействия педагогических работников Интеллектуальной школы;

4. Систематическое отслеживание динамики психологического и социального развития учащегося в процессе обучения в Интеллектуальной школе;

5. Обучение педагогических работников Интеллектуальных школ стратегиям психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса Интеллектуальной школы, учитывающими специфические особенности учащихся и обеспечивающими содействие оптимизации траекторий их личностного, образовательного и социального развития;

6. Определение системы способов, методов и средств, способствующих поддержке и развитию интеллектуального и личностного потенциала учащихся, обеспечивающих их самореализацию, профессиональное самоопределение, сохранение физического, психического, социального и психологического здоровья;

7. Разработку модели повышения психолого-педагогической культуры педагогических работников Интеллектуальной школы, их профессионального совершенствования, развития у них нравственного и профессионального самосознания, обеспечивающих трансформацию учебно-воспитательного процесса в зависимости от психологических особенностей ребенка.

Предложенная Концепция опирается на основной принцип профессионального сопровождения, предусматривающий процесс определения стратегических и тактических направлений деятельности, обмен опытом, оказание мето-

дической помощи по организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса между Департаментом корпоративных коммуникаций и психологическими службами Интеллектуальных школ. Психологическая служба является главной фигурой, проявляющей активность, самостоятельность и творчество в определении средств, способов и приемов реализации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса Интеллектуальной школы.

Основной целью деятельности психологической службы Интеллектуальных школ является внедрение инновационных психотехнологий, обеспечивающих развитие учебных компетенций и навыков благополучия воспитанников детского сада и учащихся. Также в данном нормативном документе закреплены основные направления и содержание деятельности психологической службы, ее организационная структура.

Руководство по организации деятельности психологической службы в Интеллектуальных школах разработано с целью оказания методической поддержки при решении задач психолого-педагогического сопровождения, одаренных учащихся Интеллектуальных школ, в рамках решения современных образовательных задач Республики Казахстан.

Руководство по организации деятельности психологической службы Интеллектуальной школы предусматривает решение следующих задач: 1) выделение образовательных ценностей и приоритетов, определяющих психолого-педагогическое сопровождение учащихся Интеллектуальных школ; 2) разработка собственной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [1]. Использование Руководства позволяет психологическим службам: устанавливать «границы» взаимодействия с другими участниками образовательного процесса; использовать шаблонные формы для составления психологических заключений, при планировании деятельности психологической службы, а также при написании отчетов. В Руководстве также представлен состав Психологической службы Интеллектуальной школы, состоящий из трех педагогов-психологов. Регламентацию и содержание деятельности психологической службы осуществляет координатор, утверждающийся директором Школы при согласовании с Департаментом Корпоративных коммуникаций. Координатор осуществляет общее руководство согласно Типового Положения о деятельности психологической службы Интеллектуальной школы [5]. В обязанности координатора Психологической службы входит руководство деятельностью Психологической службы Интеллектуальной школы; координация внедрения в практику Программ диагностики, коррекции и консультирования личностного и когнитивного развития учащихся Интеллектуальной школы; организация проведения психологической работы с учащимися, педагогическими работниками (приравненными к ним лицами), родителями (законными представителями); участие в рассмотрении материалов по различным ситуациям, складывающимся в образовательном процессе и требующим помощи психологической службы; разработка психологических заключений и оказание помощи должностным лицам в правильной оценке личности учащегося; незамедлительное сообщение заместителю директора Департамента Корпоративных коммуникаций обо всех выявленных фактах кризисного психического

состояния учащихся, педагогических работников (приравненных к ним лиц), прямых признаках нервно-психической неустойчивости, суицидального поведения учащихся, принятых экстренных мерах по их локализации; изучение и реальная оценка особенностей микроклимата в Интеллектуальной школе; определение перспективных возможностей Интеллектуальной Школы в области организации системной работы с семьями учащихся; прогнозирование тенденций изменения ситуации в образовательной среде Интеллектуальной школы для корректировки системы работы с родителями (законными представителями); ведение отчетной документации, написание отчета о работе Психологической службы за полугодие и учебный год.

Методическим инструментарием в помощь психологической службе Интеллектуальной школы также является Сборник программ психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, разработанный сотрудниками Департамента. Разделы данного сборника содержат теоретический, методологический и методический материал, обеспечивающий сопровождение педагогами-психологами процессов адаптации, организацию профориентации, создания благоприятной образовательной среды, а также развитие навыков благополучия учащихся Интеллектуальных школ. В сборнике программ психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса Интеллектуальной школы предложен материал, обеспечивающий осуществление психологической поддержки учащихся путем оптимизации их психологического состояния. Предложенная система комплексной (психологической, педагогической, социальной) помощи обеспечит процесс адаптации учащихся к условиям обучения в Интеллектуальной школе, позволит улучшить процесс профориентационного выбора, а также разрешить или снизить актуальность их психологических проблем.

Таким образом в данной статье представлен опыт работы по разработке нормативной, теоретической, методологической и методической составляющей, обеспечивающих организацию деятельности психологической службы Интеллектуальной школы.

Список литературы

1. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
2. *Ермаков С. С.* Образование одаренных детей: государственная политика стран Азии // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 74–79.
3. *Маркелов Е. В., Юркевич В. С.* Организация школы для особо одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 92–96
4. *Стратегия* развития автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» до 2020 года. Астана, 2013. 56 с.
5. *Типовое* положение о психологической службе филиалов автономной организации образования «Назарбаев интеллектуальные школы». Астана, 2015. 8 с.
6. *Чурекова М. Д., Приходько Н. Т.* Роль школьного психолога в развитии одаренности обучающихся // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 3 ч. / под ред. И. Н. Тоболкиной,

Т. Б. Черепановой. Томск, 2010. Ч. I: Педагогика одаренности: осмысление теоретических аспектов С. 134–137.

УДК 159.9+37

Кожемякина Ольга Александровна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ
СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье публикуются результаты эмпирического исследования по выявлению профессиональной направленности личности старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья (на примере старшеклассников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата). Отмечается, что в современных условиях спецификой профориентационной работы со старшеклассниками с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата является ориентир на типы профессиональной направленности личности, связанные с умственным трудом, абстрактным мышлением, решением интеллектуальных задач, требующим творческого мышления. Особенности направленности личности старшеклассников-инвалидов выявлялись по U-критерию Манна – Уитни, по шкалам профориентационных методик (тест Дж. Холланда «Определение типа личности», «Изучение самооценки личности старшеклассника» Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко, дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова).

Ключевые слова: нарушения функций опорно-двигательного аппарата, старшеклассники, профессиональная направленность личности, профессиональная ориентация.

Kozhemyakina Olga Alexandrovna

**SPECIFICS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF SCHOOL
CHILDREN WITH DISABILITIES**

Abstract. The article deals with peculiarities of professional orientation of high school students with disabilities (for example, seniors with disorders of the musculoskeletal system). Turning to proforientational methods (J. Test. Holland «Determining personality type», «The Study of self-identity of high school student» L. A. Golovei,

Кожемякина Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, olgaleko@mail.ru, г. Новосибирск

Kozhemyakina Olga Alexandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of special and practical psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

E. F. Rybalko, Differential-diagnostic questionnaire (DDO) E. A. Klimov). Identify features of the orientation of the individual high school students with disabilities.

Keywords: disorders of the musculoskeletal system, older students, professional orientation.

Актуальность выбранной темы определяется высокой социальной значимостью рассматриваемой проблемы, сложным характером предпосылок возникновения проблем выбора профессии у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Изучение особенностей развития лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата охватывает широкий спектр проблем: симптоматика, механизмы и структура расстройств (Л. О. Бадалян, Е. М. Мастюкова), особенности развития психики (И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, Л. М. Шипицына), речевые нарушения (Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, И. И. Панченко) и др. Однако подавляющее большинство работ затрагивает особенности развития и коррекции психических функций детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата раннего (до трех лет) и дошкольного возраста, лишь частично касаясь проблем развития детей младшего школьного возраста, а проблемы профессиональной ориентации старшеклассников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата практически не рассматриваются.

Таким образом, есть противоречие между возрастающей потребностью общества в грамотной профориентации старшеклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а с другой стороны, недостаточной изученностью специфики профориентационной работы со старшеклассниками с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Объектом исследования выделена профессиональная направленность личности старшеклассников. Предметом является профессиональная направленность личности старшеклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Исходя из этого, целью исследования является изучение специфики профессиональной направленности старшеклассников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Гипотеза заключается в том, что профессиональная направленность личности старшеклассников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеет по сравнению со здоровыми сверстниками специфические особенности.

Методологическую основу исследования составляют:

- ведущие принципы психологии;
- исследования русских психологов и педагогов в области профессиональной ориентации (Е. А. Климов, М. Н. Скаткин, Е. М. Старобина, Н. С. Степанов, И. В. Гладкая и др.);
- исследования в области клинической и специальной психологии, в частности о детях с детским церебральным параличом (Е. Ф. Архипова, Л. О. Бадалян, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Л. М. Шипицына и др.).

Важным вопросом на пути становления человека является вопрос выбора жизненного пути, а соответственно выбор будущей профессии. Психологическая помощь в выборе профессии заключается в ознакомлении человека с многообразием профессий и подборе профессии, которая будет не только акту-

альной в сфере экономики, но и будет соответствовать желаниям, склонностям, интересам, а самое главное физическим и моральным особенностям человека [1; 2; 3; 6; 7; 8; 9].

Мы считаем, что профориентация – это контроль, производимого сознательно, личностного определения индивида, основной задачей которого выступает не только удовлетворение потребностей самореализации в процессе труда, но и потребностей среды в которой находится индивид.

Сознательное профессиональное самоопределение возможно при адекватно сформированной самооценке, самоотношении и профессиональной идентичности. В более ранних публикациях мы изучали особенности самоотношения у младших школьников и подростков [4; 5]. Несформированная профессиональная идентичность также может стать проблемой при организации профориентации [10].

Для выявления профессиональной направленности личности мы провели эмпирическое исследование, которое проводилось в феврале 2017 года. Базой исследования стали школа-интернат №152 VI, VIII вида для детей с нарушениями развития интеллекта и для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата города Новосибирска и общеобразовательное учреждение МБОУ СОШ № 105 г. Новосибирска.

Выборку исследования две группы старшеклассников: первую составили (ЭГ1) 15 человек – ученики 11 классов, в возрасте 16–18 лет (ШИ №152). Вторую группу (ЭГ2) выборки составила 25 человек – ученики 11 классов, средний возраст 17 лет (СИ № 105). Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерных программ Статистика10.0, Microsoft Excel 2010.

Эмпирическое исследование проводилось по следующим методикам:

1. Тест Дж. Холланда «Определение типа личности».
2. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова.
3. «Изучение самооценки личности старшеклассника» Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.

Так как все испытуемые имеют сохранный интеллект, методики были проведены в чистом виде без изменений.

Рассмотрим полученные результаты по методике «Определение типа личности» Дж. Холланда. Сравним полученные данные о преобладающих типах личности первой и второй эмпирических групп, занеся их в диаграмму (рисунок 1).

В результате мы можем сказать, что у группы инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладают такие типы личности как: интеллектуальный и артистический типы личности.

Анализ результатов по методике Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) показал, что у старшеклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата наиболее выражены несколько сфер интересов, но ни одна из сфер не показала самого высокого результата. Самые высокие результаты наблюдаются в сферах «человек – техника» и «человек – знак», что говорит о том, что дети в ЭГ 1 в большей степени отдают предпочтение

техническим специальностям, связанным с вычислениями, обслуживанием техники и подобными профессиями, связанными с точными науками.

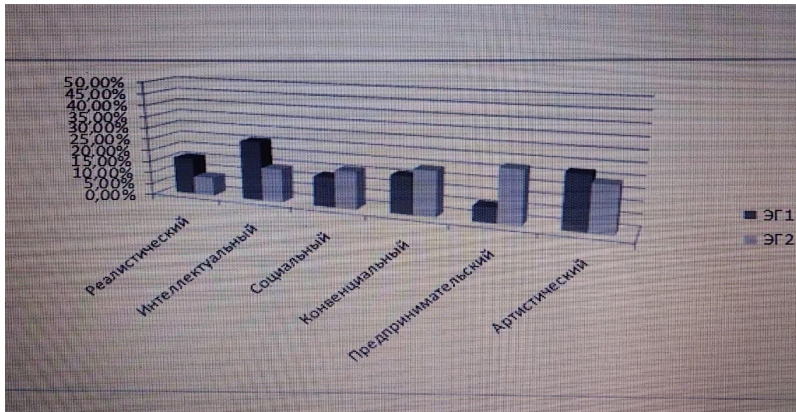


Рис. 1. Распределение удельной доли испытуемых ЭГ 1 и ЭГ 2 по преобладающим типам личности

У старшеклассников с нормой развития в большей степени развиты сферы интересов, связанные с межличностными отношениями, это такие сферы как: «человек – природа», «человек – человек», «человек – художественный образ». Основываясь на выявленных сферах интересов, мы можем сказать, что дети с нормой развития в большей степени склонны к профессиям гуманитарного направления.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения методики «Изучение самооценки личности старшеклассника» Л. А. Головей, Е.Ф. Рыбалко демонстрирует, что уровень самооценки личности старшеклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в основном показывает нам достаточно низкий уровень самооценки.

Рассматривая данные полученные в ходе тестирования ЭГ2, состоящей из старшеклассников с нормой развития, можем сказать, что уровень самооценки личности значительно выше, чем в первой эмпирической группе. В ЭГ 2 мы видим в большей степени высокий и средний уровень самооценки, в сравнении с ЭГ 1, в которой преобладает низкий уровень самооценки.

На следующем этапе исследования применялись методы математической обработки. Для подтверждения выдвинутой нами вначале эмпирического исследования гипотезы мы использовали непараметрические критерий U-Манна-Уитни. В результате применения U-критерия выявлены достоверные различия по показателям исследуемых переменных между первой и второй эмпирическими выборками на контрольном этапе исследования.

Статистические показатели в результате сопоставления исследуемых переменных двух независимых выборок представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка достоверности различий показателей эмпирических групп по методике Дж. Холланда «Определение типа личности»

Исследуемые переменные / Статистические показатели	U - Манна-Уитни	Уровень значимости
Социальный	72	0,001
Предпринимательский	52	0,0001
Конвенциальный	135	0,150218
Реалистический	157	0,401966
Интеллектуальный	159	0,442325
Артистический	178	0,801478

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладающими типами личности являются «Реалистический тип личности» и «Интеллектуальный тип личности». В результате чего мы можем сказать, что для детей-инвалидов, у которых преобладает «Реалистический тип личности» характерны профессии, связанные с решениями конкретных задач, требующие определенных навыков и умений в выбранных сферах деятельности. Коммуникативные навыки направлены на обмен необходимой информацией в рамках выполнения поставленной задачи. Для таких детей будут характерны следующие профессии: механик, агроном, садовод, фермер и т. п.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата у которых преобладает «Интеллектуальный тип личности» характерны профессии, связанные с умственным трудом, абстрактным мышлением, решением интеллектуальных задач, требующим творческого мышления. Коммуникация важна лишь для передачи и восприятия сложных идей, в основном играет незначительную роль. Для данного типа личности характерны такие типы личности как: физик, астроном, программист и т. п.

Статистические показатели в результате сопоставления исследуемых переменных двух независимых выборок представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка достоверности различий показателей эмпирических групп по методике Дифференциально- диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова

Исследуемые переменные / Статистические показатели	U – Манна-Уитни	Уровень значимости
«Человек – художественный образ»	63***	0,0005
«Человек – техника»	25***	0,000006
«Человек – человек»	62***	0,0005
«Человек – знак»	96**	0,01

В результате по исследуемой переменной «Человек – техника» мы подтверждаем гипотезу о том, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата интерес в сфере деятельности «человек – техника» выше, чем у детей с нормой развития.

По исследуемой переменной «Человек – человек» мы подтверждаем гипотезу о том, что у детей с нормой развития интерес в сфере деятельности «человек – человек» выше, чем у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

По методике Е.А. Климова достоверные результаты исследования были выявлены по шкалам: «Человек – техника» (у детей-инвалидов выше на уровне $p=0,000006$), по шкале «Человек – человек» (у детей-инвалидов ниже на уровне $p=0,0005$), по шкале «Человек – знак» (у детей инвалидов ниже на уровне $p=0.01$) и по шкале «Человек – художественный образ» ($p = 0,0005$).

Сферы интересов детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в большей части проявляются в сферах «человек – знак» и «человек-техника». В связи с этим можно сказать, что для таких детей преимущественно характерны следующие типы труда и профессий:

- для детей инвалидов со сферой интересов «человек – техника» предметом труда являются машины и механизмы, материалы и виды энергии. Для таких детей будут востребованы профессии, связанные с созданием и сборкой технических устройств, их проектированием и изготовлением. Так же профессии, связанные с непосредственной эксплуатацией технических средств, их ремонтом и обслуживанием;

- в сфере интересов «человек – знак» предметом труда являются цифры, таблицы, чертежи, схемы. Для таких детей будут востребованы профессии, связанные с обработкой данных, вычислениями, измерениями и чертежами. Так же профессии, связанные с компьютерами, созданием чертёж для сборки машин, созданием топографических карт и т.п.

Статистические показатели в результате сопоставления исследуемых переменных двух независимых выборок представлены в таблице 3.

Сравнивая две группы испытуемых по исследуемой переменной «Уровень самооценки личности», мы подтверждаем гипотезу о том, что у старшеклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата уровень самооценки ниже, чем у старшеклассников с нормой развития. По шкале «Уровень самооценки личности» (у детей инвалидов ниже на уровне $p = 0,004$) дети с нормой развития показывают более высокий результат.

Таблица 3

Оценка достоверности различий показателей эмпирических групп по методике «Изучение самооценки личности старшеклассника» Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф.

Исследуемые переменные	U – Манна-Уитни	Уровень значимости
Уровень самооценки личности	85	0,004

Таким образом, в результате проведенного исследования мы можем сказать:

1. У старшекласников с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладает «Интеллектуальный тип личности» и «Артистический тип личности», а у старшекласников без нарушений ярче выявлены «Социальный тип личности» и «Предпринимательский тип личности».

2. В результате полученных данных по методике Е. А. Климова у старшекласников с нарушениями опорно-двигательного аппарата сферы интересов «Человек – техника», «Человек – человек», «Человек – знак» и «Человек – художественный образ» выражены сильнее, чем остальные.

3. По результатам, полученным по методике Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко «Изучение самооценки личности старшекласника» мы можем сказать, что по шкале «Уровень самооценки личности» у старшекласников с нарушениями опорно-двигательного аппарата ниже (на уровне $p = 0,004$). Старшекласники с нормой развития показывают более высокий результат.

Учитывая полученные данные, можно сделать вывод, что спецификой профориентационной работы в современных условиях со старшекласниками с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата будет ориентир на типы профессиональной направленности личности, связанные с умственным трудом, абстрактным мышлением, решением интеллектуальных задач, требующим творческого мышления. На основе полученных в результате исследования данных возможна дальнейшая разработка эффективных программ для профессиональной ориентации детей инвалидов, оканчивающих специальное (коррекционное) учреждение. Учитывая не только интеллектуальное развитие, но и двигательную патологию при нарушениях опорно-двигательного аппарата, возможно развивать адекватную самооценку старшекласников-инвалидов и профориентационную работу строить таким образом, чтобы старшекласник-инвалид мог реально оценить свои возможности и прогнозировать свой профессиональный путь. В целом результаты нашего исследования позволят развивать систему профессиональной ориентации для детей в учреждениях для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и обучающихся инклюзивно в общеобразовательных учреждениях. Данное исследование можно использовать при разработке подготовительных курсов для инвалидов и лиц с ОВЗ в ВУЗах.

Список литературы

1. *Гладкая И. В.* Диагностические методики предпрофильной подготовки: учеб.-метод. пособие для учителей: доп. УМО вузов РФ / под ред. А. П. Тряпичиной. СПб.: КАРО, 2006. 176 с.

2. *Диагностика и консультирование в специальной психологии*: учеб.-метод. пособие / Т. Г. Орлова, М. П. Сутырина. Новосибирск: Изд НГПУ, 2008. С. 214–244.

3. *Зыбина Л. Н.* Структурные компоненты и динамика профессиональной направленности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009. 24 с.

4. *Кожмякина О. А.* Взаимосвязь самоотношения и агрессивности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные

проблемы психологии и педагогики: диагностика, превенция, коррекция. материалы науч.-практ. заоч. конф. с междунар. участием: в 2 ч. / под ред. О. О. Андронниковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. С. 18–23.

5. *Кожмякина О. А.* Особенности самоотношения депривированных подростков в процессе социальной адаптации // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 129–134.

6. *Неретина Т. Г., Клевесенкова Т. Г.* Специальные условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Начальная школа. 2015. № 11. С. 38–44.

7. *Перечень профессий (специальностей) для профессионального обучения детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования / В. Б. Смычек, В. В. Голикова.* Мн, 2006. 304 с.

8. *Психологическое сопровождение профориентационной работы в учреждении образования / О. И. Главницкая.* Мн: Красико-принт, 2015. 96 с.

9. *Старобина Е. М., Гордиевская Е. О., Кузьмина И. Е.* Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья. 2-е изд. М.: Форум; ИНФРА-М, 2016. С. 235–244.

10. *Ярышева А. А.* Взаимосвязь несформированной идентичности и склонности к аддиктивному поведению старшеклассников. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. 131 с.

УДК 371

Резапкина Галина Владимировна

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ⁵

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы совершенствования подходов и методов профориентационной работы, оценки психологической готовности подростков к выбору профессии и предлагаются логичные, понятные, измеримые критерии оценки психологической готовности к выбору профессии, которые можно выявить с помощью анкеты профессионального самоопределения и психодиагностических методик. Профориентационная работа, построенная с учетом этих критериев, приобретает осмысленность и помогает специалистам, занимающимся профессиональной ориентацией школьников, оценить ее

Резапкина Галина Владимировна – ст. научный сотрудник ГБУ ВО Московской области «Академия социального управления», Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», 523394@mail.ru, г. Москва

Rezapkina Galina Vladimirovna – Senior researcher at State institution of higher education Moscow region «Academy of social management», Federal state Autonomous institution «Federal Institute of education development», Moscow

⁵ Статья подготовлена в рамках госзадания ФГАУ ФИРО проекта №27.10026.2017/НМ «Разработка комплекта методик оценки психологической готовности обучающихся к выбору профессии и прогноза профессиональной успешности»

эффективность. Программы и методики профессионального самоопределения молодежи, разработанные с учетом представленных в статье критериев, проходят апробацию в ходе работы сети региональных экспериментальных площадок Федерального института развития образования по теме «Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения учащихся в системе образования».

Ключевые слова: выбор профессии, психологическая готовность к выбору профессии, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, критерии.

Rezapkina Galina Vladimirovna

ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO PROFESSION CHOICE

Abstract. The article addresses the issues of improving approaches and methods of vocational guidance, assessment of the psychological readiness of teenagers to the choice of profession and offers logical, clear, measurable criteria for the evaluation of psychological readiness to the choice of a profession, which can be estimated using specially selected questions of professional identity and methods of psychological diagnosis. Career guidance, build upon those criteria, becomes meaningful and helps the professionals involved in professional orientation of pupils, to evaluate its effectiveness. Programs and methods of professional self-determination of young people, developed with consideration of the given criteria are tested in the course of work of a network of regional experimental platforms FGAU «Federal Institute of development of education» on the topic «Psycho-pedagogical support of self-determination of students in the education system».

Keywords: the choice of a profession, psychological readiness to the choice of profession, professional orientation, professional self-determination criteria.

Возрождение интереса государства к профессиональной ориентации молодежи как средству решения социально-экономических проблем обязывает ученых и практиков к пересмотру недостаточно эффективных подходов, отказу от профориентационных мифов и стереотипов, обновлению форм и методов профориентационной работы, определению критериев ее эффективности.

Психологическая готовность к выбору профессии как важнейшее личностное образование подросткового возраста на протяжении десятилетий является предметом множества исследований. Однако нередко за критерии психологической готовности к выбору профессии авторами выдаются условия, факторы, причины, следствия.

Так, в методическом пособии «Критерии и показатели подготовки школьников к профессиональному самоопределению» под редакцией С. Н. Чистяковой и А. Я. Журкиной делается попытка оценить готовность учащихся к профессиональному выбору на разных этапах обучения в школе. Ученые выделяют следующие критерии: когнитивный; мотивационно-ценностный, деятельностно-практический [1], но не предлагают ни качественной, ни количественной их оценки. Строго говоря, в данном пособии, не потерявшем актуальность до сих пор, представлены не критерии психологической готовности к выбору про-

фессии, а психолого-педагогические условия успешного профессионального самоопределения школьников.

Словарь-справочник по психологии под ред. Н. И. Конюхова трактует критерий как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки кого-либо явления» [2]. Критерии должны быть измеримыми и логичными. В ходе научно-исследовательской работы по теме «Разработка комплекта методик оценки психологической готовности обучающихся к выбору профессии и прогноза профессиональной успешности» были выделены четыре критерия психологической готовности к выбору профессии.

Первый критерий – своевременность профессионального выбора. Отсутствие профессионального выбора у старшеклассника может говорить о его внутреннем неблагополучии, «кризисе девятого класса» в сочетании с кризисом идентичности [3].

Второй критерий – осознанность выбора – помогает оценить вопрос анкеты «Что ты знаешь о своей будущей профессии?»

Так, если подросток хочет быть летчиком, но при этом в качестве предпочтительных условий труда указывает «бытовые условия» и «работу на дому», а также считает, что «физические возможности организма» и «мышление» для летчика не являются профессионально важными качествами, то его профессиональный выбор вызывает серьезные сомнения, которые могут стать предметом индивидуальной беседы.

Реалистичность выбора – еще один критерий, который оценивается по результатам психологической диагностики и предполагает анализ физического состояния, диагностику интеллектуальных и личностных особенностей. Например, девушка хочет работать в сфере обслуживания, но раздражительна, конфликтна, проявляет высокий уровень вербальной и косвенной агрессии. Подросток хочет заниматься научной деятельностью, но результаты интеллектуальных тестов говорят о несформированности основных мыслительных операций. В обоих случаях профессиональная успешность представляется проблематичной. Задача психолога – безоценочно и тактично предоставить оптанту информацию, полученную в ходе тестирования и способную повлиять на принятие решения.

Четвертый критерий – согласованность профессионального выбора. Пример согласованного выбора: юноша хочет стать инженером, учится в физико-математическом классе, обладает развитым абстрактно-символическим и предметно-действенным мышлением, предпочитает профессии сферы «Человек-Техника», планирует работать в тяжелой промышленности. Противоречивый выбор: девушка хочет стать актрисой, выбирает профессии сферы «Человек-Природа», а работать хочет в сфере «Физическая культура, спорт и туризм». Противоречивость выбора может говорить о несформированности профессиональных интересов и склонностей и требует индивидуальной психологической работы.

Перечисленные критерии можно оценить с помощью Анкеты профессионального самоопределения и специально подобранных методик, в которых «защиты» эти критерии [4].

Хотя психологическая готовность к выбору профессии и является необходимым личностным образованием подросткового возраста, она еще не гарантирует правильный выбор профессии. Поэтому на следующем этапе научно-исследовательской работы планируется разработка психодиагностического инструментария, позволяющего прогнозировать профессиональную успешность в избранной сфере деятельности.

Список литературы

1. Чистякова С. Н., Журкина А. Я. Критерии и показатели подготовки школьников к профессиональному самоопределению. М.: Ин-т общ. сред. образования РАО, 1997. 79 с.
2. *Словарь-справочник по психологии* / под ред. Н. И. Конюхова. М., 1996. 160 с.
3. Кривцова С. В. Преодоление бессмысленности как задача школы // АCADEMIA. Педагогический журнал Подмоскovie. 2014. Т. 1, №2. С. 50–58.
4. Резанкина Г. В. Как измерить эффективность профориентационной работы // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под общей ред. А. Г. Миронова. Красноярск, 2016. С. 272–278.

УДК316.73

Порозов Роман Юрьевич

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР СОХРАННОСТИ И РАЗВИТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ¹

Аннотация. В статье теоретически рассмотрена и обоснована категория «культуротворческая субъектность» как фактор сохранности и развития городской среды. Культуротворческая субъектность – это способность человека преобразовывать окружающее пространство в соответствии со своими ценностно-нормативными установками, которые являются результатом социального взаимодействия. В качестве основной методологической парадигмы, позволяющей сформулировать и интерпретировать данную категорию, определяется культурная антропология. В русле культурантропологических исследований формировался целостный методологический и понятийный аппарат, позволя-

Порозов Роман Юрьевич – кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии, Уральский государственный педагогический университет, r.porozov@yandex.ru, г. Екатеринбург

Porozov Roman Yuryevich – Candidate of Culturology, Docent of Department of Culturology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg

¹ Работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17–18–01278)

ющий всецело описать феномен культуротворческой субъектности человека. В системе современной культурной антропологии существуют три основные стратегии интерпретации культуротворческой субъектности человека. Систематизация данных групп происходит за счет объективации (проявления) культуротворческой субъектности человека в процессе взаимодействия с определенными онтологическими системами: природа (макроуровень), социум (мезоуровень), «другой» (микроуровень). Далее рассматриваются предпосылки проявления культуротворческой субъектности человека в условиях современной городской среды. Автор считает, что данные предпосылки могут стать фактором сохранности и развития городской среды.

Ключевые слова: сохранность, городская среда, культуротворческая субъектность, урбанизация, культурная антропология.

Porozov Roman Yuryevich

CULTURE-CREATIVE AGENCY AS A FACTOR TO SECURE AND DEVELOP AN URBAN ENVIRONMENT

Abstract. The article is theoretically discussing and justifying the category of «culture-creative agency» as a factor to secure and develop the urban environment. Culture-creative agency is a person's ability to transform the surrounding environment in accordance with his values and normative attitude that are the result of social interaction. Cultural anthropology is defined as the main methodological paradigm that allows to formulate and to interpret this category. There have been stated a certain integral methodological and conceptual framework in cultural anthropology that allows to describe a phenomenon of culture-creative agency. There are three main strategies to interpret correctly culture-creative agency of a person in modern cultural anthropology. Systematization of these groups is due to the objectification (manifestation) of culture-creative agency in the process of interaction with the defined ontological systems: nature (macro-level), society (meso-level or middle-range), «other» (micro-level). Then we consider the preconditions of person's culture-creative agency in the modern urban environment. The author argues these preconditions can become a factor to prevent and develop the urban environment.

Keywords: safety, urban environment, culture-creative agency, urbanization, cultural anthropology.

Понятия «субъект», «субъективность», «субъектность» являются ключевыми при рассмотрении процесса взаимодействия человека с окружающим миром. Данные определения происходят от латинского глагола «subjicere», который имеет следующие варианты перевода на русский язык: подчинять, покорять, замещать, заменять, присоединять [3]. Общая семантика латинского термина обозначает способность быть фактором или действующей силой общественных процессов, быть самостоятельным в выборе решений.

Мы дифференцируем понятия «субъективность» и «субъектность», а также и определяем их границы следующим образом. «Субъективность» – это индивидуальные свойства конкретной личности, основанные на специфическом социальном опыте, особенностях психики, формально-динамические

характеристики личности (в частности, темперамент). «Субъектность» – это способность человека включаться в общественные отношения, его готовность сопрягать индивидуальное с общественным, или, другими словами, насколько индивидуальные характеристики могут способствовать развитию его социальной природы. Например, говоря о субъектности учителя, уточняется, каким образом он проявляет свои профессиональные качества в образовательной деятельности. Понятие «субъектности» трактуется нами шире, чем «субъективность», т. к. первое служит условием формирования второго. О модальности субъективного опыта как о способе или характере отношения индивида к действию мы не говорили. Этот опыт формируется в результате взаимоотношения с другими людьми.

Понятие «субъектность» следует дополнить определением «культуротворческая». Подобный выбор акцентирует внимание на том факте, что проявление субъектности всегда обусловлено культурной картиной мира. Несмотря на то, что субъектность проявляется в различных сферах человеческой деятельности (экономической, политической, социальной, юридической и пр.), именно культурная ее составляющая имеет первоочередную значимость. Вся преобразующая деятельность человека основана на совокупности ценностных и нормативных координат, в которые он «погружен». На наш взгляд, именно интерпретация культуротворческой субъектности человека является объектом научного дискурса социальных и гуманитарных наук. Предмет, в свою очередь, конкретизируется благодаря специфической методологии определенной дисциплины.

Возникает вопрос – насколько мотивировано введение в научный оборот категории «культуротворческая субъектность» человека? Данная категория позволяет снять ряд противоречий, которые характерны гуманитарным дисциплинам. В частности, известно классическое противопоставление «мира идей» и «мира вещей» в гуманитаристике. Однако, в том случае, когда мы оперируем категорией «культуротворческая субъектность», рассмотрение данной оппозиции имеет компромиссный характер. В данном случае связь между двумя «мирами» формируется на принципах амбивалентности и взаимообусловленности. Культуротворческая субъектность, которая относится к «миру идей», объективируется в виде конкретных физически воспринимаемых объектов. С другой стороны, объекты являются репрезентацией культуротворческой субъектности человека. Соответственно, одно не может существовать без другого, так же как объективная интерпретация возможна только с учетом обеих составляющих мира культуры.

В широком смысле целью социальных и гуманитарных наук является попытка построить собственную модель функционирования, динамики и репрезентации культуротворческой субъектности человека. Конечно, специфика той или иной модели субъектности обусловлена методологическим инструментарием конкретной дисциплины, ее проблемным полем. Очевидна и другая проблема, связанная с трансформацией современного научного знания – размывание дисциплинарных границ. Соответственно, возникает потребность в построении такой модели культуротворческой субъектности человека в си-

стеме социального и гуманитарного знания, которая если и не претендует на всеохватность, то может послужить фундаментом и стимулом для дальнейших обсуждений, альтернативных вариантов решения поставленной задачи.

Следует оговориться, что мы делаем попытку построения модели культуротворческой субъектности человека в пределах методологического инструментария и средств антропологии, а именно культурной антропологии. Поясним наш выбор в пользу данного решения. Культурная антропология как отдельная наука начала оформляться во второй половине XIX века и впервые поставила своей задачей интерпретацию субъектности человека. Естественно, что на раннем этапе развития культурной антропологии такой четко оформленной проблемы как «интерпретация культуротворческой субъектности человека» не стояло. Проблемное поле, прирастание научного знания и методология «молодой» культурной антропологии складывалось вокруг того, что следовало бы обозначить в качестве следующих категорий: «чужое», «странное», «экзотическое» и т. п. Интерес т. н. «европейской науки» (культурная антропология как интеллектуальная традиция сформировалась именно в западной цивилизации) к иному онтологическому опыту стимулировал развитие системы специальных эмпирических исследований.

В русле культурантропологических исследований формировался целостный методологический и понятийный аппарат, позволяющий всецело описать феномен культуротворческой субъектности человека. Если сформулировать основные стратегии интерпретации культуротворческой субъектности человека в системе современной культурной антропологии, то они сфокусированы на трех группах. Уточним, что систематизация данных групп происходит за счет объективации (проявления) культуротворческой субъектности человека в процессе взаимодействия с определенными онтологическими системами:

- макроуровень культуротворческой субъектности (результат взаимодействия человека с природой; тип связей «я – природа»),
- мезоуровень культуротворческой субъектности (результат взаимодействия человека с обществом; тип связей «я – социум»),
- микроуровень культуротворческой субъектности (результат частных/приватных контактов человека с другими людьми; тип связей «я – другой»).

Взаимодействие человека с конкретной онтологической системой *создает предпосылки* для проявления его культуротворческой субъектности. По нашему мнению, оперирование данными группами может быть использовано и в других социально-гуманитарных традициях с учетом их специфической методологии. В более ранних статьях мы делали общетеоретические выводы относительно стратегий интерпретации культуротворческой субъектности человека [9]. В рамках данной работы более важным видится необходимость экстраполировать выводы на актуальную феноменологию – определить, каким образом культуротворческая субъектность является фактором сохранности и развития городской среды. Данный вектор кажется нам оправданным, поскольку полем действия современной культуротворческой субъектности человека, как и современной культуры, является преимущественно город.

Мы считаем, что культуротворческая субъектность становится фактором сохранения и развития городской среды, когда созданы возможности и условия для взаимодействия человека с рассматриваемыми онтологическими системами города.

Первая из выделяемых нами, система взаимодействия человека и природы. Однако в контексте города природа заменена искусственной урбанизированной средой – т. н. «второй природой». Указанная онтологическая система может быть описана категориями: физический ландшафт, архитектура, планировка, городская инфраструктура. Основные функции данной системы: способствовать адаптации человека к текущим природным условиям, обеспечение условий для мобильности в физическом пространстве города. От того, насколько полно реализуются данные функции, зависит степень готовности человека «сотрудничать» с конкретной городской средой. Показателен опрос, проведенный ВЦИОМ в конце 2016 года на тему «Каждый сталкивается с проблемами окружающей среды, благоустройства города, района, двора, которые мешают жить комфортно. Назовите пять основных проблем в этой сфере, которые раздражают лично Вас» [2]. Опрос показал, что наиболее «чувствительными» для горожан являются: «мусор, грязь / уборка дворов» (23%), «отсутствие дорог / тротуаров / пробки» (22%), «отсутствие парковок / большое количество транспорта» (12%). Таким образом, одним из препятствий, ограничивающим проявления культуротворческой субъектности современного человека, являются трудности в доместикации (т.е. одомашнивании) городской среды.

Вторая онтологическая система, с которой взаимодействует человек в городской среде, – это социум. Она репрезентирует культуротворческую субъектность человека через формы социальной организации (социальные институты, социальные формы культуры – субкультуры и контркультуры и др.), механизмы трансляции социального опыта (традиции, аккультурация, социализация, инкультурация, идентификация и др.). Функциональная обусловленность данной системы состоит в том, чтобы обеспечить условия для разрешения противоречий в обществе через интеграцию индивида в социальные взаимодействия. Социолог Р. Мертон, развивая идеи Э.Дюркгейма [4], сформулировал и обосновал одно из ключевых понятий, которое ограничивает культуротворческую субъектность человека – аномия. По мнению исследователя, аномия – это «максимальное расхождение между культурными ценностями, принимаемыми людьми в стремлении к определенным целям, и сформировавшимися возможностями жить согласно эти ценностям» [7, с. 300]. Однако аномия как социальное явление в городской среде является отрицательным: трезво оценивая социальную природу современного горожанина, создать общество, «лишенное проблем», невозможно. Аномия, которую нельзя абсолютно устранить, не должна быть перманентной доминантой социальной среды города. Для этого, по нашему мнению, социальная среда города должна стать площадкой для репрезентации не только одной формы культуротворческой субъектности (например, «культуры отцов – термин М. Мид [8]), но также и альтернативных (возрастных, социальных, этнокультурных и т. п.).

Третья онтологическая система – микроуровень – формируется по типу связи «человек – другой». Основополагающим условием объективации культуротворческой субъектности человека в данной системе является наличие диалога, который следует трактовать в широком смысле как взаимодействие ментальностей, мировоззренческих установок. Отечественный философ В. С. Библер полагал, что «пограничный диалог с ней (т. е. другой личностью – Р. Ю. Порозов) есть в то же время решающий внутренний диалог с моим «другим Я» [1, с. 335]. Межличностный диалог в городской среде допустим при соблюдении двух условий: представление субъектов о диалоге (т. н. «теория диалога»: законы, структура, этапы) и применение субъектами диалога (т. н. «практика диалога»: непосредственное взаимодействие («лицом-к-лицу»). Отсутствие одного из двух условий лишает диалог возможности существования. Теория постулирует идеальную и универсальную логику диалога, но гетерогенная среда города вынуждает субъекта активно трансформировать и корректировать практику его осуществления. С другой стороны, активная практика межличностного общения позволяет совершенствовать теорию и систематику диалога. Интересное понятие ввел урбанист Ч. Лэндри – «обучающийся город»: «... Города будут действовать более ответственно и смогут легко адаптироваться к новым потребностям, а общество, наконец, поймет, что разнообразие и отличия между разными группами могут быть источником развития. Главное – создать условия, в которых город сможет стать обучающимся» [5, с. 371]. Культуротворческая субъектность является фактором сохранения и развития городской среды, когда субъекты диалога рационализируют своё взаимодействие на базе общих ценностей; результатом диалога является договор. Как считал Г. Маркузе, «суждения высказываются, развиваются и испытываются в диалоге, в котором собеседник приводится к тому, чтобы усомниться в обычно не подвергаемом сомнению универсуме опыта...» [6, с. 172].

Итак, культуротворческая субъектность – это результат взаимодействия человека с определенными онтологическими системами современного города: макроуровень (тип связей «человек – природа»), мезоуровень (тип связей «человек – социум»), микроуровень (тип связей «человек – другой»). Рассмотренные предложения носят теоретический и обобщенный характер. Важным условием их реализации в современном городе является система конкретных мероприятий и событий, их последующий менеджмент и общественный контроль.

Список литературы

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
2. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [Электронный ресурс]: пресс-выпуск № 3357. URL: https://wciom.ru/zh/print_q.php?s_id=1150&q_id=77031&date=20.11.2016 (дата обращения: 15.04.2017).
3. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь: 200 тыс. слов и словосочетаний. М.: Русский язык-Медиа, 2005. 1096 с.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / пер. с фр. с сокр.; под ред. В. А. Базарова. М.: Мысль, 1994. 399 с.

5. *Лэндри Ч.* Креативный город / пер. с англ. М.: Классика – XXI, 2006. 399 с.
6. *Маркузе Г.* Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества / пер. с англ. М.: REFL-book, 1994. 368 с.
7. *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2006. 873 с.
8. *Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. М.: Гл. ред. вост. лит-ры изд-ва «Наука», 1988. 429 с.
9. *Порозов Р. Ю.* Культурная антропология как интегратор гуманитарного образования в вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 26-31.

Раздел 3. ПРОБЛЕМЫ МЕДИАЦИИ, ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА И ПРОЩЕНИЯ

УДК 159.923

Большунова Наталья Яковлевна

Боглаева Людмила Владимировна

ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика школьных конфликтов и возможности медиации в их конструктивном разрешении. Дан анализ практики разрешения школьных конфликтов в современной школе; показано, что в значительной мере культура педагогической работы с ними утрачена, что негативно сказывается на результатах воспитания. Отмечено, что школьную медиацию отличает ее направленность на достижение согласия и солидарности, в основе которых лежит изменение внутренней позиции человека по отношению к Другому, принятие права на «другость», «инаковость» другого, в качестве предпосылок успешности школьной медиации выступает развитие у детей способности к прощению и диалогу, принятие педагогами и родителями ответственности за конструктивное разрешение школьных конфликтов и использование потенциала конфликтных ситуаций для воспитания у детей способности к выбору и принятию решений на основе нравственных представлений.

Ключевые слова: конфликт, школьные конфликты, медиация, примирение, прощение, диалог, позиция педагога.

Большунова Наталья Яковлевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat_bolshunova@mail.ru, г. Новосибирск

Боглаева Людмила Владимировна – ст. преподаватель кафедры современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, bluth@rambler.ru, г. Новосибирск

Bolshunova Natalya Yakovlevna – Doktor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Boglaeva Lyudmila Vladimirovna – Senior Lecturer of the Department modern Russian language and its teaching methodology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Bolshunova Natalya Yakovlevna

Boglaeva Lyudmila Vladimirovna

SCHOOL MEDIATION AS A CONFLICT RESOLUTION STRATEGY IN EDUCATION

Abstract. The article discusses the specifics of school conflict and the possibility of mediation in their constructive resolution. The article provides an analysis of the practice of resolving school conflicts in modern school. It is shown largely lost culture pedagogical work with them, which has a negative impact on results. It is shown that the school mediation differs its focus on reaching agreement and solidarity based on changing the internal position of the person in relation to another, the adoption of the law on «drugost'», «otherness» of another, as prerequisites for the success of the school mediation serves development in children the ability to dialogue, forgiveness and acceptance of teachers and parents liable for constructive resolution school conflicts and harnessing the potential of conflict situations to teach children the ability to choose and take decisions on the basis of moral views.

Keywords: conflict, school mediation, conflict reconciliation, forgiveness, the dialogue, the position of teacher.

Проблема разрешения споров и конфликтов в сфере образования в настоящее время крайне актуальна. В условиях аксиологической неопределенности современного нам мира, сложных и неоднозначных инновационных процессов в образовании, социальной напряженности в обществе, сопровождающейся выраженными разногласиями между родителями и педагогами, педагогическими сообществами о том, чему и как следует обучать и воспитывать детей, достаточно часто возникают острые ситуации в отношениях между педагогами и родителями, в педагогических коллективах, в отношениях между детьми, между родителями. Улаживание этих споров и конфликтов нередко требует профессиональной медиативной подготовки, применения технологий посредничества, которыми необходимо владеть педагогам и психологам, работающим в этой сфере. Причем, особенность школьных конфликтов состоит в том, что они не могут быть разрешены и завершены формальным соглашением, поскольку всем участникам конфликта предстоит вместе жить, учиться, работать. Это обуславливает специфику организации, методов и способов работы школьных служб примирения. Примирение здесь должно быть основано на глубинных нравственных основаниях, связанных с прощением и пониманием другого. В этом отношении одной из проблем, с которой сталкивается образование, является незрелость способности к прощению в семье, в детских межличностных отношениях, в то время как именно прощение становится нравственной основой для устойчивого примирения и преодоления конфликта. Появление в школах, детских садах специалистов, способных разрабатывать эффективные воспитательные программы, направленные на развитие способности к прощению у детей и подростков, должно стать важным шагом превентивной работы, направленной на уменьшение конфликтов как в сфере образования, так и в обществе в целом.

Медиация понимается нами не только как техника урегулирования споров и конфликтов (преимущественно в области досудебного урегулирования, регламентации денежных отношений и пр.), имеющая целью достижение компромисса или победы одной из сторон посредством уступок или даже определенного давления. Такая медиация может маргинализировать конфликт и привести к его возобновлению на другом уровне. В современном понимании медиация направлена на достижение *согласия и солидарности*, что связано с изменением внутренней позиции человека по отношению к Другому. Медиация должна актуализировать понимание интересов и «инаковости» Другого, признание права на то, что Другой может быть другим. Такой подход требует применения существенно иных технологий, в сравнении с теми, которые используются при разрешении конфликта. Современные медиаторные способы примирения связаны с разработками в области нарративной психологии, диалога согласия (М. М. Бахтин, Т. А. Флоренская и др.), доминанты на другом (А. Ухтомский), глубинного общения (Г. С. Батищев), актуализации рефлексии и особых когнитивных структур (например, дивергентного мышления и др.) [1].

Признание Другого другим сопряжено в том числе и со способностью к прощению, которое необходимо актуализировать в процессе медиации. Подлинное прощение также достижимо лишь при признании «другости» Другого [4], поскольку оно возможно тогда, когда другой обнаруживается как «не Я», но как «Ты»: близкий мне, похожий на меня, но имеющий «Ты» – переживания, мысли, желания и интересы.

Это предполагает также разработку и освоение школьными медиаторами (или педагогами) программ, направленных на воспитание способности к прощению (понимание Другого, преодоление обиды, работа с чувством вины и т. д.), и имеющих превентивную направленность. Такого рода программы разработаны и внедряются в американской педагогике (Р. Энрайт и др.), имеется даже организованный им международный «Институт прощения», весьма популярный во многих странах. Однако в России эти программы известны мало и практически не используются. Очевидно, что необходимо разрабатывать свои программы, отражающие специфику российской ментальности [4] и восстанавливающие во многом утраченную культуру прощения.

Такого рода медиация применима в *семейном консультировании*, в консультировании по поводу *детско-родительских отношений*, в образовании (отношения родители – педагоги, дети – дети, дети – педагоги, педагоги – педагоги), в *межконфессиональном и межэтническом* взаимодействии и пр. Она имеет более интимный, психологический характер и не сводится к бихевиоральным техникам. Она чрезвычайно востребована в современных социокультурных условиях, для которых характерны ресентимент, враждебность, аномия, буллинг, моббинг и пр., в том числе для создания *безопасной образовательной среды*, что может служить профилактике школьных конфликтов.

Рассмотрим специфику протекания и разрешения конфликтов в современной школе.

Межличностный конфликт описывается многими исследователями как столкновение сторон (Петровский А. В., Ярошевский М. Г., Ломов Б. Ф. и др.),

в основе которого лежат противоречия в интересах, целях, мировоззрении партнеров по общению [5]. Конфликт может быть обусловлен переживанием несправедливости в отношениях, а также стать следствием отсутствия взаимопонимания. Конфликт как явление школьной жизни рассматривается, как правило, как что-то нежелательное, включающее непримиримые противоречия, разногласия, стремление сторон ущемить интересы друг друга [2].

Напряжение, которое вызывает конфликт, уже само по себе в школьной практике становится проблемой, и на этом фоне остается незамеченным, что конфликт, возможно, имеет и положительные стороны.

Конфликт с точки зрения культурно-исторической психологии выступает как необходимый ресурс, без которого невозможно представить возрастное, личностное и культурное развитие, это несоответствие между данностью и необходимостью само по себе выступает как механизм развития [10]. Развитие группы, так же как и развитие личности связано с преодолением основного группового конфликта. К. Левин в теории групповой динамики выделяет конфликтный период как один из обязательных этапов [7] развития группы. Если обратиться к теории менеджмента (теория человеческих отношений), мы обнаружим, что и здесь конфликт рассматривается как явление, органично присущее коллективам и организациям, и выступает как закономерность их развития (А. Файоль, Э. Мейо [2; 8]). Современная теория и практика управления (М. Мескон [8; 9]) описывает конфликт как «отсутствие согласия», что является, с нашей точки зрения, существенным шагом вперед. Понимание, что без конфликта невозможно функционирование и развитие современной организации, ведет к выработке новой стратегии в работе с конфликтами. Конфликт может выступать как способ диагностики состояния и возможностей развития человека, группы, организации, актуализировать поиск путей конструктивного сотрудничества, способствовать появлению нестандартных решений и расширению горизонтов понимания ситуации [3].

Одним из ресурсов работы с конфликтами в школьной практике может стать изменение отношения к нему, сосредоточение внимания на проблеме, а не на отрицательных чертах его участников.

Школа по ряду социокультурных, исторических и педагогических причин является отражением проблем социума. В связи с этим в школьной организационной практике инициированы практически все виды конфликтов:

- внутриличностных, межличностных, между личностью и группой, между группами;
- между представителями одной возрастной группы и разных возрастных групп (взрослый-взрослый, взрослый-ребенок, ребенок-ребенок);
- психологических, социальных;
- семейных, организационных;
- предметных, беспредметных, конструктивных, деструктивных;
- экономических, территориальных и, даже, политических;
- ценностных, религиозных, национальных, межкультурных [3].

Статистика отмечает конфликты не только типа «ученик-ученик», но и:

- администрация - учитель - 35,5%;

- администрация - обслуживающий персонал - 7,5%;
- конфликт между учителями-предметниками - 15%;
- молодые учителя - учителя со стажем - 7,5%;
- учитель - ученик - 24,8%;
- учитель - родитель - 14,3% [6].

Опрос школьников, проведенный под руководством профессора В. И. Журавлева, показал, что около 80% учащихся испытывали ненависть к тем или иным педагогам. В качестве основных причин такого отношения ученики называют следующие[6]:

- учителя не любят детей - 70%;
- отрицательные личные качества учителя - 56%;
- несправедливая оценка их знаний учителем - 28%;
- учитель плохо владеет своей специальностью - 12%.

Конфликты типа «ученик-ученик» возникают из-за оскорблений, сплетен, зависти, доносов (11%), из-за отсутствия взаимопонимания (7%), в связи с борьбой за лидерство (7%), из-за противопоставления личности ученика коллективу (7%), конкурентных любовных отношений (5%), но наибольший процент (61%) из-за чувства ненависти к одноклассникам [6].

Механизмы разрешения школьных конфликтов в настоящее время достаточно традиционны: юридические, административные, педагогические, однако предпочтение в разрешении конфликтов в детском коллективе, конечно, должно отдаваться именно педагогическим методам, где особую роль имеет позиция педагога. В последнее время все чаще для разрешения внутришкольных конфликтов приглашают психологов, либо специалистов, берущих на себя роль посредников-медиаторов [3], либо таковым выступает судебная инстанция.

Необходимость функционирования школьных служб примирения (медиации) обусловлена рядом причин. Анализ ряда конфликтных ситуаций в условиях участия в медиации школьных конфликтов показал, что изменился сам механизм разрешения внутришкольных конфликтов, изменилась роль педагога в конфликте. Разрешение конфликта перестало быть функциональной обязанностью учителя, в целом уменьшилась доля воспитания в школе, изменилась доля ответственности самой школы за воспитание. Стала прецедентом ситуация, когда конфликтное взаимодействие заканчивается удалением ребенка из школы. Наблюдается изменение позиции и у родителей: если ранее конфликты детей и способы их разрешения родители рассматривали с точки зрения возможности решения воспитательных задач, то сегодня они защищают, прежде всего, своего ребенка, вне зависимости от того, прав он или виноват; склонны использовать конфликтную ситуацию в своих интересах, в том числе материальных, игнорируя при этом интересы другого ребенка, а также не учитывая последствий в отношении положения своего ребенка в коллективе. Снижается значимость воспитания детских коллективов (которые сами являлись достаточно действенными в области разрешения конфликтов внутри коллектива) [3].

В целом урегулирование школьных конфликтов все чаще выходит за границы школьной жизни и приобретает более широкий социальный контекст.

Конфликтные ситуации (например, детские драки, порча чужого имущества и пр.), которые традиционно разрешались внутри школы при помощи применения различных методов воспитания, посреднической деятельности классного руководителя или администрации школы, все больше перемещаются в сферу юридическую. Уже сложилась, к сожалению, в практике следующая цепочка: конфликт (драка) – травмы (малой и средней степени тяжести) – обращение родителей в больницу за соответствующей справкой – сведения поступают в ИДН – суд – дело направляется в КДН – ребенок ставится на учет в полиции на основании статьи. Иногда школа узнает о произошедшем только получив сведения из КДН, когда уже процесс идет своим чередом.

Возможности и особенности юридического и педагогического пути работы с конфликтами описаны ранее [3], но здесь также есть необходимость обращения к данному материалу.

Юридический путь в данном контексте предполагает, на первый взгляд, универсальный способ разрешения конфликта, однако на самом деле он достаточно формален и не учитывает специфики отношений в школьном сообществе. В частности, если учащийся «получил» от своего товарища «физические побои» вследствие нанесения оскорблений (т.е. именно он инициировал конфликт), но сразу же обратился к врачу и зафиксировал «повреждение мягких тканей», то обвинение предъявляется тому, кто нанес побои, независимо от содержания ситуации конфликта и того, кто в действительности виноват. Юридический путь рассматривает только ту сторону, которая выступает как потерпевшая - написала заявление, и по одному формальному факту – были «побои» или нет. Принимается решение о вине и наказании, что отнюдь не означает разрешения конфликта, не учитывает специфики межличностных отношений подростков и может переживаться наказанным и его родителями как несправедливость. Такой формально-юридический вариант действий взрослых в ситуации детских конфликтов может способствовать формированию деструктивного страха общения у наказанного и чувства безнаказанности у инициатора конфликта. Так к каким результатам может привести несправедливое наказание одной стороны и его отсутствие в отношении другого участника (подлинного провокатора)? Что будет с подростком, провоцирующим драки и усвоившим формулу: «Я тебя засужу!» (цитата)?

Педагогический путь предполагает ответственность педагога и родителей за каждого участника конфликтной ситуации.

Результат, который мы получаем, следуя столь разными путями, также существенно различается. Педагогический путь, в отличие от юридического, ставит задачи воспитания: воспитание и развитие коммуникативных навыков, навыков управления поведением, эмоциями, осмысление поступка, его нравственной стороны, поднимает вопросы справедливости, правильности выбора, сохранения достоинства, переживания чувства вины, способности к прощению и умения принимать решения.

Приведем пример: мальчик толкнул на перемене девочку, она упала и ударилась. С точки зрения этологии, такое поведение свойственно как людям, так и другим млекопитающим; с точки зрения психологии общения – это вариант,

хотя и неконструктивный, становления гендерных отношений, с точки зрения педагогики общения - это нарушение норм взаимоотношений в школе. И мальчика и, возможно, девочку в этой ситуации необходимо воспитывать в духе взаимоуважения, ориентируясь на педагогическую этику и методы психолого-педагогического влияния. Тогда как с юридической точки зрения мальчик нарушил закон и попадает на учет в полицию, а его первое приближение к девочке лежит «через статью», и его жизненный путь уже омрачен «статьей». Какую личность мы таким образом формируем? Какое количество выпускников, аттестат которых содержит данное «приложение», мы выпустим?

Очевидно, что этот механизм, сформированный под влиянием многих обстоятельств, нарушает права детей. Очевидно, что дети имеют право на ошибку, на справедливое разбирательство и на ... гуманистическое воспитание [3].

Таким образом, конфликты являются и неотъемлемой организационной частью школьной жизни, и частью процесса воспитания, в который педагог включен как субъект педагогической деятельности. Это предполагает информированность педагогов в области коммуникации, разрешения и управления конфликтами, и не только информированность, но и наличие навыков работы с конфликтами. В то же время наблюдения и анализ показывают минимальную подготовленность педагогов в данной сфере, даже в вузовской программе педагогического образования как правило отсутствуют такие учебные курсы как «Конфликтология», коммуникативные тренинги, психология диалога.

Мобинг, стигматизация, игнорирование другой точки зрения, часто именно детской, и даже сплочение педагогического коллектива с целью оказать давление на ребенка и родителей вместо анализа причин его поведения и помощи в решении проблем – все эти явления достаточно широко распространены в современной школе.

Школа, нередко, сама предпочитает действовать через комиссию по делам несовершеннолетних (КДН) и тем самым воспроизводит цепочку, описанную выше, что обуславливает силовой либо манипулятивный варианты решения конфликта.

Описанные явления востребуют разработки и внедрения в школьную жизнь принципиально иного механизма разрешения школьных конфликтов. Предполагается, что в качестве такой технологии может выступать медиация, которая уже апробирована в ряде школ России. Будет ли медиация организована на основе школьных служб примирения, или через обращение к специалистам-медиаторам психологических центров, или посредством создания специализированных центров медиации, ориентированных на образование, – главное, что алгоритм действий в работе с конфликтами в школе должен стать другим. Проблема медиации включает вопрос о зонах ответственности за разрешение конфликта: кто и на каком этапе обратится к медиатору? – школа, инспекция по делам несовершеннолетних (ИДН) или суд? Кто информирует родителей, обращающихся в суд, о том, что у них есть не только юридические права, но и ответственность за психолого-педагогические последствия ситуации как для их собственного ребенка, так и для второго участника конфликта.

При включении приглашенного медиатора в деятельность по разрешению школьных конфликтов также важно понимать, для разрешения каких именно конфликтов это будет и уместно, и эффективно, для каких конфликтов приоритет в осуществлении школьной медиации принадлежит классному руководителю, социальному педагогу, педагогу-психологу школы, администрации, районным органам образования. Так, например, в организационной практике функциональные обязанности по разрешению конфликта есть у руководителей всех подразделений и всех ступеней управленческой иерархии.

В связи с этим важно отметить, что, с одной стороны, для педагога уместно и даже необходимо осуществлять посредническую деятельность в ситуации детских конфликтов, в то же время необходимо предусмотреть работу, направленную на развитие коммуникативных компетенций, позволяющих педагогу и школьному коллективу занимать по отношению к ребенку и к конфликту более профессиональную позицию.

При использовании описанной системы медиации речь должна идти не о замене одного механизма другим, а о сотрудничестве педагогов и приглашенных медиаторов, тем более что без участия классного руководителя и школьной администрации, а иногда и районной администрации, медиация на территории школы невозможна. Особенно важно, что разрешение конфликтов в педагогической сфере предполагает соблюдение педагогических принципов, в первую очередь гуманистического и принципа возрастного подхода, а также принципа защиты ребенка и его права на понимание и ошибку.

Наконец, важно помнить, что собственно процедура медиации не может подменять воспитания у детей (а также у родителей и педагогов) способности к пониманию другого, способности к прощению и диалогу, что является условием успешной медиации и превенцией возникновения деструктивных конфликтов.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 416 с.
2. *Анцупов А. Я., Баклановский С. В.* Конфликтология в схемах и комментариях: учеб. пособие для вузов по направлениям и специальностям психологии. СПб.: Речь, 2007. 368 с.
3. *Боглаева Л. В.* Формирование новых подходов к разрешению школьных конфликтов: медиация в школе // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 14–16 апреля): в 2 ч./ под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Ч. II. 347 с.
4. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* Развитие у дошкольников способности к прощению средствами диалога // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.): в 2 ч. / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Ч. I. С. 300–311.

5. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
6. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии. М.: РПА, 1995. 183 с.
7. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. СПб: Речь, 2000. 407 с.
8. *Мескон М.Х., Альберт М.* Основы менеджмента. М.; СПб.; Киев: Вильямс, 2009. 239 с.
9. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию, или переговоры без поражения / пер. с англ. А. Гореловой. М.: Наука, 1992. 158 с.
10. *Хасан Б. И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. 157 с.

УДК 316.6+159.923+378

Агавелян Оганес Карапетович

Игнатенко Ольга Евгеньевна

ПРОЩЕНИЕ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье обозначена актуальная проблема конфликтных взаимоотношений в студенческой среде. Представлены причины возникновения конфликтных ситуаций: психологические, социально-психологические и организационно-педагогические. Одним из способов разрешения межличностных конфликтов может стать прощение. Прощение рассматривается как феномен межличностного общения, который предполагает проявление ценностного отношения к субъекту общения. Субъектами прощения могут выступать и тот, кто просит прощения, и тот, кто прощает. В процессе прощения особую роль играют такие механизмы межличностного восприятия, как эмпатия, идентификация и рефлексия. Показано, что способность к прощению относится к общим способностям человека и ее необходимо рассматривать через призму образовательной системы. Наибольшие успехи в создании учебных программ по обучению прощению достигнуты в США благодаря усилиям Р. Энрайта. Развитие способности к прощению должно проходить непрерывно и рассматриваться на всех уровнях образовательной системы: начиная с дошкольного и заканчивая

Агавелян Оганес Карапетович – доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, oganesagavelyan@yandex.ru, г. Новосибирск

Игнатенко Ольга Евгеньевна – ст. преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd-205@mail.ru, г. Новосибирск

Agavelyan Oganesh Karapetovich – Doctor of Psychology, Professor of chair of correctional pedagogy and psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Ignatenko Olga Evgenievna – Senior teacher of chair of correctional pedagogy and psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

системой высшего образования. В России данное направление только начинает складываться.

Ключевые слова: межличностные отношения, прощение, конфликт, стадии прощения: эмпатия, идентификация, рефлексия, способность к прощению.

Agavelyan Oganés Karapetovich

Ignatenco Olga Evgenievna

**FORGIVENESS AS WAY TO RESOLVE THE INTERPERSONAL
CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER
EDUCATION INSTITUTION**

Abstract. The article outlines the actual problem of conflictual relations in the student environment. The causes of the emergence of conflict situations are presented: psychological, socio-psychological, and organizational and pedagogical. One way to resolve interpersonal conflicts may be forgiveness. Forgiveness is seen as a phenomenon of interpersonal communication, which involves the manifestation of a value attitude to the subject of communication. The subjects of forgiveness may be those who ask for forgiveness, and those who forgive. In the process of forgiveness, a special role is played by such mechanisms of interpersonal perception as empathy, identification and reflection. It is shown that the ability to forgive refers to the general abilities of man and it must be viewed through the prism of the educational system. The greatest successes in the creation of training programs for the education of forgiveness have been achieved in the United States through the efforts of R. Enright. The development of the ability to forgive must be continuous and considered at all levels of the educational system: from preschool to the higher education system. In Russia, this direction is just beginning to take shape.

Keywords: interpersonal relations, forgiveness, conflict, stages of forgiveness: empathy, identification, reflection, ability to forgive.

Динамизм современной жизни характеризуется ростом напряженности, нетерпимости, озлобленности, конфликтности как на политическом, экономическом так и на социальном уровнях. Конфликтные ситуации встречаются практически во всех сферах жизнедеятельности человека: материального производства, производства теоретического знания, оценивающей деятельности, управления социальными процессами.

Возникновение конфликтных ситуаций является нежелательным, хотя и неизбежным явлением почти во всех межличностных отношениях. Чем ближе люди эмоционально, и чем чаще они взаимодействуют друг с другом, тем выше вероятность того, что один или оба партнера могут причинить боль или обидеть друг друга.

Особенно актуальной проблема конфликтных взаимоотношений является в молодежном социуме – студенчестве. По мнению О.Н. Гомырановой «неопределенность будущего, включая материальное благосостояние, нередко вызывает у студентов состояние тревожности, раздражительности, поскольку

затрагивает их основные интересы, социальный статус, престиж, уверенность в завтрашнем дне» [3, с. 301].

В студенческих межличностных отношениях мы можем наблюдать различные проявления деструктивного поведения в отношении другого человека. В первую очередь это касается нарушений явных или неявных норм или правил. Неявные нормы и правила касаются того поведения, которое связано в общем с этикетом и культурой конкретной страны. Явные правила и нормы касаются конкретных отношений в диадах студент-студент и студент-преподаватель. Также, проявлением деструктивного поведения в отношении другого человека можно считать такие негативные формы как: предательство, агрессивность в общении, неконструктивная критика, обман, насмешки, пренебрежение, травля.

Причины возникновения конфликтов в студенческих группах достаточно разнообразны. Это в первую очередь психологические причины, которые напрямую связаны с нежеланием или неспособностью понять другого, неумением вступать в диалог, признавать право на ошибку.

Социально-психологические причины конфликта связаны с отсутствием сплоченности и взаимопонимания в группе, отношениями конкуренции и борьбы за лидерские позиции. К организационно-педагогическим причинам конфликта можно отнести несправедливое оценивание, лояльное или предвзятое отношение, плохую организацию учебного процесса, неуравновешенность педагогов и т. д.

Таким образом, различия в нравственных установках, нормах, ценностях, поведении часто ставят студента в конфликтную ситуацию, которая может сказываться не только на эффективности учебной и научной деятельности, но и ухудшать самочувствие молодых людей.

Одним из способов преодоления конфликтных ситуаций в образовательной среде вуза может стать гуманистическое направление по формированию той мировоззренческой среды, которая позволит осознать не только меру своей ответственности в будущей профессии, но и умение увидеть в каждом индивидууме образ человека, который не всегда укладывается в рамки общепринятых физиологических, психологических и социальных нормативов.

В процессе работы по формированию образа студента – будущего педагога, особое внимание при дискуссиях о толерантном и интолерантном отношении к человеку обращаем на феномен прощения [4].

Прощение как способ исцеления человеческих отношений и разрешения межличностных конфликтов является вековой практикой во многих религиозных конфессиях по всему миру. Самые старые сохранившиеся рассказы о прощении человека человеком содержатся в христианских религиозных текстах. В Новом Завете чаще всего упоминается история о блудном сыне, который растратил наследие своего отца и затем вернулся в семью. К его удивлению, отец безоговорочно принимает и любит его, несмотря на его моральные недостатки. В восточных религиозных текстах прощение также считают морально полезной деятельностью, которая способствует зарождению в душе человека ценных и незаменимых качеств, таких как милосердие, доброта и великодушие.

Наряду с теологами проблему прощения рассматривали философы и психологи, однако, общего понимания данного явления, смысла и значения мы не наблюдаем до сих пор. В исследовании А. С. Чуковой, показано, что «несмотря на многообразие взглядов на феномен прощения можно увидеть, что акцент ставится на приоритетном значении именно внутренней личностной активности субъекта в процессе прощения, на активном преодолении негативных установок по отношению к обидчику и развитии по отношению к нему позитивной ориентации» [6, с. 37].

Человек, выбирая прощение, а не месть, может отпустить обиду, гнев, негодование, все препятствия для восстановления конструктивных отношений. Прощение – это мотивационное преобразование, которое склоняет людей к тому, чтобы подавлять разрушительные реакции и вести себя конструктивно по отношению к тому, кто повел себя деструктивно.

С точки зрения разрешения межличностных конфликтов прощение – это мощное терапевтическое вмешательство. Прочного мира и взаимопонимания не достичь, если не разрушить цикл агрессия-месть. Этот цикл может быть нарушен только в том случае, если участники конфликта не только будут вести переговоры, но и прощать.

Р. Энрайт с коллегами выделяют четыре ступени процесса прощения [2]:

1. Фаза открытия
2. Фаза принятия решения
3. Фаза действия
4. Фаза результата

Фаза открытия включает в себя признание факта обиды, наличие гнева. Вторая ступень – фаза принятия решения состоит из готовности человека избавиться от душевной боли, чувства обиды через прощение. На третьей ступени появляется эмпатия, сочувствие к обидчику, и наконец, фаза результата означает понимание того, что прощение имеет позитивное значение как для прощающего, так и для обидчика.

Таким образом, внутреннее исцеление требует создания новой идентичности, что приводит к психологическому преобразованию человека относительно болезненных ситуаций в отношении с другими людьми. Духовная работа, внутренний диалог в установке открытости позволяет привести к прощению.

В процессе прощения особую роль играют такие механизмы межличностного восприятия как эмпатия, идентификация и рефлексия. В работе А. А. Родионовой говорится о том, что «человек должен уметь поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения, «вжиться» в его чувства. Однако взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения не обязательно означает отождествить себя с этим человеком. Если я отождествляю себя с кем-то, это значит, что я строю свое поведение так, как строит его этот «другой». Если же я проявляю к нему эмпатию, я просто принимаю во внимание его линию поведения, но свою собственную могу строить совершенно по-иному» [5, с. 42].

Способность к прощению не является врожденной, прощению нужно учиться. По мнению Н. Я. Большуновой «сама возможность получения прощения, восстановление культуры прощения, актуализирует доверие между людьми,

поскольку дает основание не вынашивать планы мести, а наоборот выстраивать позитивные, конструктивные, доверительные отношения» [1. с. 162].

Сегодня, благодаря Р. Энрайту на базе Международного института прощения, разработаны учебные программы для детей от 5 до 18 лет по обучению прощению. Учебная программа для каждого возрастного периода включает в себя от 12 до 16 уроков, которые учат детей уважению, любви, доброте, щедрости в контексте прощения. Уже представлены первые результаты такого обучения, и они подтверждают, что у учеников уменьшилось враждебное отношение, конфликтность, гнев, злость, агрессия, а эмпатия и академическая успеваемость, напротив увеличились. Р. Энрайт правомерно считает, что «образование по своей сути будет фундаментально не полным, пока педагоги и другие специалисты не будут учить детей основным стратегиям преодоления серьезной несправедливости и жестокости, чтобы ни один ребенок, будучи взрослым, не смог сказать: «Я был слишком занят пытаюсь выжить, у меня не было времени на прощение»» [7].

На наш взгляд, развитие способности к прощению, должно проходить непрерывно и рассматриваться на всех уровнях образовательной системы: начиная с дошкольного и заканчивая системой высшего образования. В рамках диссертационного исследования мы разработали программу учебной дисциплины для студентов, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование. Данная программа позволит студентам ознакомиться с основными моделями прощения, сформулировать обоснованное мнение о том, всегда ли необходимо прощение, различать прощение и псевдопрощение, осознать ту роль, которую прощение играет в их собственной жизни, связать прощение с другими аспектами жизни, такими как физическое и психическое здоровье. В программе представлена как теоретическая, так и практическая часть в виде психологического тренинга, который предполагает развитие следующих структурных компонентов: аффективного, когнитивного, поведенческого. При проведении тренинга необходимо опираться на задачи, направляющие педагогическое воздействие на развитие у студентов основных механизмов межличностного взаимодействия, составляющих процесс прощения: эмпатию, идентификацию, рефлекссию.

Таким образом, преодоление конфликтов всегда предполагает действенные механизмы, включающие прощение, которое структурно и чаще всего копирует личностный потенциал субъекта. Поэтому, исследуя механизмы прощения, всегда имеем ввиду проблемы личности, её структурной составляющей в социальной среде.

Список литературы

1. *Большунова Н. Я.* Прощение как социокультурное явление // Развитие человека в современном мире: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 14–16 апреля 2015 г.): в 2 ч. / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. Ч. 1. С. 161–167.
2. *Гассин Э. А.* Психология прощения // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 93–102.
3. *Гомыранова О. Н.* Межличностные конфликты во взаимоотношениях студентов вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2006. № 5(34). С. 301–305.
4. *Игнатенко О. Е., Агавелян О. К.* К вопросу формирования механизмов толерантности и прощения у студентов педагогического вуза // Вестник педагогических инноваций. 2014. № 1(33). С. 41–48.
5. *Родионова А. А.* Удовлетворение нравственной потребности в прощении как условие личностного роста: на примере семейных отношений: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2007. 167 с.
6. *Чукова А. С.* Социально-психологические характеристики прощения как феномена межличностного общения: дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2011. 162 с.
7. *Enright R. D.* The Anti-Bullying Forgiveness Program: Reducing the Fury Within Those Who Bully [Электронный ресурс]. URL: <http://www.internationalforgiveness.com> (дата обращения: 15.04.2017).

УДК 159.9

Смбатян Тигрануи Велихановна

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ К ПРОЩЕНИЮ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития способности к прощению у детей дошкольного возраста. Дана характеристика особенностей морально-нравственного развития в дошкольном возрасте. Показаны роль и возможности сказки в нравственном развитии, развитии этических чувств, социальных эмоций и способности к прощению: роль сказки как средства духовно-нравственного развития ребенка обусловлена тем, что она образует особую систему детского мышления. Обосновано, что сказка и ее драматизация могут быть для дошкольников средством нравственного развития, развития этических чувств, социальных эмоций (сострадания, эмоциональной отзывчивости, сорадования и пр.), включая развитие способности к прощению.

Смбатян Тигрануи Велихановна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tigranui_smbatyan@mail.ru, г. Новокузнецк

Smbatyan Tigranui Velikhanovna – Postgraduate student of Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novokuznetsk

Ключевые слова: способность к прощению, обида, сказка, сказочные герои, дошкольный возраст, морально-нравственное развитие.

Smbatyan Tigranui Velikhanovna

FAIRY TALE AS A SOURCE OF THE PRESCHOOLERS ABILITY TO FORGIVE

Abstract. In this article is being discussed the problem of the development of preschoolers child's ability to forgive. Given the characteristics of the moral development. Shown the role and possibility of fairy tales in the moral development, development of ethical feeling, social emotions, and ability to forgive.

Keywords: ability of forgiveness; ill feeling; fairy tale; heroes of fairy tale; preschoolers; moral and ethical development.

Дошкольный возраст – отрезок жизни, в котором происходит значительное развитие и становление личности ребенка. Это время активного овладения социальным пространством человеческих отношений, которое происходит благодаря взаимодействию со взрослыми, а также через игровые и реальные отношения с ровесниками. Общаясь, ребенок начинает понимать себя и других, развивается способность идентификации с людьми, кроме того с воображаемыми и сказочными героями, игрушками и т.п. [7].

Это период морально-нравственного развития, так как в это время закладываются первичные этические инстанции, которые определяют особенности личности и отношение к окружающим [8].

У детей формируются первые моральные оценки и суждения, появляются зачатки понимания общественного смысла нравственной нормы. И, безусловно, даже те нравственные нормы, которые ребенок хорошо усвоил, не сразу начинают руководить его поведением. Усвоив норму, первоначально ребенку легче оценить степень их выполнения сверстником, чем самим собой, таким образом, он начинает контролировать сверстника. Очень важным для нравственного развития ребенка является создание условий, при которых норма будет выступать регулятором реального поведения ребенка. Другими словами, необходимо установить связь между нравственным сознанием и поведением. Только в этом случае норма станет мотивом поведения. В период от 5 до 7 лет дошкольники переходят к сознательной нравственности. Теперь нравственная норма выступает как регулятор взаимоотношений с окружающими людьми [10].

Многочисленные наблюдения и исследования позволяют делать вывод о том, что к старшему дошкольному возрасту у детей возрастает потребность в эмоциональной вовлеченности в переживания и действия ровесников. Большинство детей уже способны прийти на помощь, могут сопереживать как успеху, так и неудачам других. Ребенок пытается понять переживания сверстника, может бескорыстно помочь, уступить в каком-либо споре и т.п. [8].

Социальные эмоции, такие как сорадование и сострадание, эмоциональная отзывчивость, являющиеся основой прощения, формируются в раннем детстве, а в дошкольный период они приобретают еще более выраженный характер. В это время дети обижаются, демонстрируют «обиженность», своим поведением показывают, что у них необходимо попросить прощения. Акт прощения/непрощения становится важным моментом построения отношений с другими людьми: родителями (попросить прощения за проступок), сверстниками (простить и помириться).

Явление обиды возникает в дошкольный период. Это напрямую связано с тем, что в это время появляется потребность в уважении и признании. Опыт первых взаимоотношений с ровесниками является основой для развития личности ребенка. И, конечно же, непрощенные обиды разрушают дружеские отношения, ведут к накоплению конфликтов [9]. Следовательно, для того чтобы становление личности ребенка проходило благополучно, необходимо уже в это время развивать у ребенка способность к прощению.

Одним из средств развития способности к прощению у детей дошкольного возраста может выступить сказка. Дети начинают знакомиться со сказкой с ранних периодов жизни. Именно через сказку ребенок получает знания о мире, о человеке, о понятиях добра и зла, и т.п. Переживая вместе с героями сказок, сочувствуя им, ребенок учится взаимодействовать с окружающими людьми. Все эти переживания он переносит в мир человеческих отношений. Следовательно, через сказку можно воспитать у ребенка нравственные качества, умение сопереживать, прощать и многое другое. Сказка содержит в себе социокультурные образцы, представленные в поведении, поступках, переживаниях ее героев. Сопереживая героям сказки, вступая с ними в диалог в процессе игровой деятельности, осуществляя вместе с героями нравственные выборы, ребенок, ребенок осваивает способы человеческого отношения к другим людям и к самому себе [3].

Мышление дошкольника отличается образностью и наглядностью. Ребенок оперирует конкретными представлениями и наглядными образами и на основе этого делает обобщения и приходит к определенным выводам. И конечно, сказка отвечает этим требованиям. Герои сказок, демонстрирующие своим поведением определенные нравственные идеи, выступают для ребенка как живые фигуры, лица из реальной действительности. В сказке они изображены конкретно и определенно. Это проявляется в том, что каждый герой сказки наделяется определенной выраженной чертой характера – смелостью, добротой, застенчивостью и т.п. И на основе этого строит свое поведение. И, безусловно, четко выраженная положительная или отрицательная характеристика героев дает возможность ребенку разобраться в происходящем, выразить свое отношение к героям и ситуациям, дать нравственную оценку и научиться действовать в различных жизненных ситуациях [6, 11].

Возможности сказки как средства духовно-нравственного развития ребенка обусловлены тем, что сказка образует особую систему детского мышления. Происходя из мифа, являясь его превращенной формой, она актуализирует в метафорической форме (образы Кашея Бессмертного, Бабы Яги, Марьи Кра-

сы и пр.) специфические детские вопросы о том, как устроен мир: о Добре и Зле, Правде и Кривде, Красоте и т.д. [3]. В то же время сказка и детская сюжетно-ролевая игра гомологичны по своей структуре [3], что обуславливает возможность игр по сюжетам сказок, сопереживание ее героям.

В последние годы все больше писателей, философов, психологов обращаются к сказке и рассказу как средствам духовно-нравственного развития ребенка. Например, в книге «Философия для детей в сказках и рассказах» М. А. Андрианова [2] представлено многообразие рассказов и сказок, которые знакомят ребенка с общечеловеческими ценностями, с понятиями в области этики и эстетики, предлагают образцы для высоконравственного поведения. В сборнике представлены «Беседы о красоте», «Беседы о высшем», «Беседы о мудрости» и т. д. В главе «Беседы о нравственности» есть рассказ «Болезнь непощения». В нем детям раскрывается один из смыслов прощения, показано, что нужно учиться прощать, что неумение прощать может привести к печальным последствиям. В замечательной серии книг Н.А. Александрова «Мудрые дети» родителям и педагогам предлагаются для совместного чтения и обсуждения с детьми разного возраста (на дошкольников ориентирована книга «Чемпион» [1]) истории, которые актуализируют осмысление духовно-нравственных смыслов поступков их героев.

Возможности развития способности к прощению у дошкольников представлены в исследованиях [4; 5], в основе которых лежит драматизация сказки, сюжетом которой в процессе диалога с ее героями у детей актуализируется проблема прощения, размышления о его нравственной составляющей.

Любимые герои сказок и историй становятся образцами для подражания. Дети принимают и присваивают себе черты характера, способы поведения своего любимого героя. Нравственная сторона сказок становится понятной для старших дошкольников. Отрицательные поступки вызывают возмущение и протест. Как правило, дети встают на сторону добра. И, безусловно, сказка может выступить средством нравственного развития, развития этических чувств, социальных эмоций (таких как сострадание, эмоциональная отзывчивость, сорадование) и, конечно же, способности к прощению.

Список литературы

1. Александров Н. А. Библиотека «Мудрые дети: Книга для совместного чтения «Чемпион». Новосибирск: Изд. дом «Историческое наследие Сибири», 2017. 76 с.

2. Андрианов М. А. Философия для детей в сказках и рассказах. Мн: Современное слово, 2003. 280 с.

3. Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами Новосибирск: Изд. НГПУ, 1999. 407 с.

4. Большунова Н. Я., Шкитюк И. П., Чулимова К. В. Возможности актуализации способности к прощению в условиях детского сада // Психическое здоровье общества в постсовременном мире: материалы Форума специалистов помогающих профессий с междунар. участием (г. Новосибирск, 13–18 апреля 2016 г.). Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. С. 223–226.

5. Большунова Н. Я., Устинова О. А. Развитие у дошкольников способности

к прощению средствами диалога // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.): в 2 ч. / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Ч. 1. С. 300–311.

6. Буятова А. Р. Роль сказки в формировании духовно-нравственных ценностей дошкольного возраста // Успехи современного естествознания. 2010. № 6. С. 85–88.

7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999. 456 с.

8. Смирнова Е. О. Детская психология. СПб.: Питер, 2010. 299 с.

9. Смирнова Е. О. Общение дошкольника со сверстниками [Электронный ресурс]. URL: http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/10301114.shtml (дата обращения 01.05.2017).

10. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Академия, 2001. 336 с.

11. Bolshunova N. Ya., Ermolova E. O. Possibilities of organizing education for preschool children in the forms of children's subculture // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. № 233. С. 377–381.

УДК 376+37.0

Сизикова Татьяна Эдуардовна

Стунжа Надежда Александровна

ВИДЫ РЕФЛЕКСИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются виды рефлексивного психологического консультирования – молодого направления в консультировании. В детском рефлексивном психологическом консультировании психологу необходимо уметь создавать для ребенка ситуации выбора, осознания самого выбора и того, что выбирается из двух и более альтернатив, а также принятия на себя ответственности. В подростковом консультировании важно организовать условия для формирования целостной картины мира у подростка. Семейное консультирование в большей степени – это обучение родителей взаимодействию по поводу воспитания друг другом всех членов семьи. Психологическое консультирование

Сизикова Татьяна Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tatt@csgu.ru, г. Новосибирск

Стунжа Надежда Александровна – аспирант кафедры организационной психологии, факультет психологии, НИУ Высшая школа экономики, г. Москва

Sizikova Tatyana Eduardovna – Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of correctional pedagogy and psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Stunzha Nadezda Alexandrovna – Postgraduate, Faculty of psychology, National Research Institute of Higher School of Economics, Moscow

в организованных и свободных группах является тематическим, и каждый член группы может найти решение своей проблемы.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное психологическое консультирование, детское консультирование, консультирование подростка, семейное консультирование, консультирование в свободной и организованной группах.

Sizikova Tatyana Eduardovna

Stunzha Nadezda Alexandrovna

TYPES OF REFLEXIVE PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Abstract. Reflective psychological counseling is a new trend in counseling. The article describes the types of reflexive psychological counseling. In the children's reflexive psychological counseling psychologist should be able to create a situation of choice for the child and awareness of it, the formation of taking responsibility. Very important in practice of a teen counseling is organize the conditions for the formation of a coherent picture of the world and teenager themselves. Family counseling is increasingly teach parents about the interaction of education together all family members. Group counseling in organized and free groups includes a lot of different themes, and each member of the group can be found in the subject place for their problems and find a solution.

Keywords: reflection, reflexive psychological counseling, child counseling, teen counseling, family counseling, consulting in free and organized groups.

В настоящее время психологическое консультирование оформилось в самостоятельный вид психологической деятельности [1, 2, 3, 4, 8,]. Рефлексивное психологическое консультирование является молодым направлением в подходах оказания психологической помощи [5]. Его особенностью является работа не с психологической проблемой, а с осознанием ее, т. е. рефлексией. Мы выделяем следующие виды этого направления консультирования: детское, подростковое, семейное, групповое – организованные и свободные группы, экспресс-консультации. «Основной метод рефлексивного психологического консультирования – метод прогрессивной рефлексии. Регрессивная рефлексия лишена раскрытия человеком своего ресурса, человек проходит множество кругов осмысления проблемы и поиска решений, «застревает» в этом движении, суть которого самокопание или «любовь к проблеме» [7, с.79]. Рассмотрим каждый из видов, выделив те особенности и методы, которые характерны для рефлексивного психологического консультирования.

Детское рефлексивное психологическое консультирование. Основная задача психолога – это помочь ребенку в достижении самоощущения, осознании того факта, что он сам делает выбор: как ему жить в своем мире, как реагировать на него и как общаться с ним. Для детского консультирования важно, что рефлексия напрямую работает с инфантильностью в организованной в рамках консультирования ситуации. В ходе естественной рефлексии сохраняются возможности избежать ответственности, но в рамках управляемой рефлексии ответственность принимается. Данное обстоятельство является фрустрирую-

щим. В связи с этим психологу необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Нами замечено, что дети легче принимают на себя ответственность по сравнению со взрослыми в ходе своего естественного развития, если родители создают для этого условия. В детском консультировании необходимо быть внимательным к тому, что проживается в данный момент в соответствии с возрастом и не допустить перехода в какую-либо крайность, не мешать естественному проживанию, не навязывать, а следовать. Профессиональная интуиция детского психолога состоит в том, что он понимает, на что обратить внимание в первую очередь в психической жизни ребенка и родителей, помочь разобраться с имеющейся проблемой, ситуацией, а чего не касаться, дать прожить до полноты проживания, завершенности гештальта. Детский психолог обязательно должен иметь педагогическое образование. Приведем пример применения рефлексивного метода – рефлексивного вопрошания.

За помощью обратилась молодая мама, отметив, что все в семье нервные, и она не знает, что делать. В семье двое детей: мальчик 8 лет и девочка 3 лет, семья полная. Детский психолог была в гостях у этой семьи и наблюдала ситуацию, в которую включилась и провела одновременно обучение ребенка и родителей, необходимое в рамках рефлексивного психологического консультирования.

Ситуация: мальчик выхватил игрушку из рук девочки, радостно побежал, ее дразня, девочка в слезы с криком: «Мама! Он меня обидел!» – в ожидании помощи от мамы для восстановления справедливости. Это типичный случай не только для этой семьи, для отношений между взрослыми, выросшими детьми. Мама не подходила к ребенку, занятая приготовлением чая. Ребенок настойчивее кричал. Подошла детский психолог.

П (психолог): Ты плачешь, потому что он тебя обидел, и мама не подходит к тебе и не наказывает его?

Д (девочка): Да.

П: Он забрал у тебя игрушку?

Д: Да.

П: Ты хочешь, чтобы мама наказала его?

Д: Да.

П: И мама пожалела тебя, потому что ты обиделась?

Д: Да.

П: Значит не он тебя обидел, а ты обиделась?

Девочка перестала плакать, смотрит широко раскрыв глаза на детского психолога и молчит некоторое время, потом снова начинает плакать, но уже не так как раньше.

П: Давай поговорим. Он забрал у тебя игрушку, но это не значит, что он хотел тебя обидеть. Он, может быть, с тобой хотел поиграть, но неудачно выбрал как это сделать.

М (мальчик, находящийся рядом): Да, хотел поиграть с тобой (смеясь и забавляясь игрушкой).

Д: Нет, он не хотел со мной играть (прекращает плакать).

П: Он хотел обратить твоё внимание на него, чтобы ты от своей игры отвлеклась, но не знал, как это лучше сделать, и поэтому забрал у тебя игрушку.

Девочка внимательно смотрит на детского психолога и молчит (взгляд человека, погружающегося в осмысление).

П: Он тебя не обижал, это ты обиделась на него, ты же переживаешь обиду.

Д: (снова начала плакать): Нет, он меня обидел.

М: Да, да, я тебя не обижал.

Девочка прекращает плакать.

П: Он забрал у тебя игрушку, а ты могла бы не обижаться, отдать сама ему игрушку, если бы он попросил, но он не попросил. Ты можешь пойти играть другими игрушками и не обращать внимания на то, что он забрал у тебя игрушку. Ты можешь пойти и помочь маме приготовить чай, ты можешь рассматривать книжку. Что ты ещё любишь?

Д: Машу (куклу) кормить (смотрит на детского психолога с удивлением).

Мальчик кладет куклу на стол и уходит в свою комнату, в которой открыта дверь. Дальнейшая ситуация общения происходит около нее, и мальчик имеет возможность слышать то, о чем все разговаривают.

П: Видишь, ты сама обиделась, сама можешь и не обижаться, а делать что-то другое. Ты сама решаешь, что тебе делать и что переживать.

Д: (чуть подумав): Пойдем (берет детского психолога за руку) кормить Машу.

Через две недели мама приходит к детскому психологу и рассказывает следующую ситуацию. В отношениях между братом и сестрой стали устанавливаться другие отношения, они стали меньше задираться, плакать и больше играть вместе или каждый в свои игрушки, свою игру, не мешая другому. Недавно они были в гостях у родственников, у которых есть ребенок, девочка 4 лет. Наш мальчик отобрал у этой девочки игрушку, повторил ранее описанную ситуацию, только со своей двоюродной сестрой. Девочка заплакала и стала звать маму. Сестра мальчика, с которой происходили все события, описанные выше, вступила в разговор со своей двоюродной сестрой.

Д: Он тебя не обижал, это ты обиделась. Понимаешь, это же ты сейчас плачешь, значит, это ты обиделась на него, а он не обижал.

С: (сестра резко перестает плакать и удивленно смотрит на девочку. Вступает в спор): Нет, он меня обидел, он забрал игрушку.

Д: Он забрал игрушку, но не обижал тебя, это ты обиделась, ты же плакала, а не он.

С: Что мы будем делать?

Д: Давай играть с мишкой Я буду мама-мишка, а ты?

М: (возвращает игрушку): Давайте играть вместе, я буду папой-мишкой.

И они увлеклись игрой.

Умение воспроизвести и передать другому, т. е. совершить попытку научить другого – это и есть показатель того, что рефлексивная позиция на том уровне, который возможен для данного ребенка, в данном событии освоена и в дальнейшем может распространиться на другие. Детскому психологу необходимо уметь как бы «втесать» в событие, вытаскивать из него ситуацию,

т. е. то, что ограничивает какую-то совокупность действий и условий в событии, имеет свои границы, которые обязательно кто-то ставит, в данном случае детский психолог, и в ней совершить действия, актуализирующие и развивающие рефлексивность у всех участников ситуации. Особенностью детского рефлексивного консультирования является, в первую очередь, обучение родителей умению занимать рефлексивную позицию [6], умению выделять воспитательную, педагогическую ситуацию в процессе взаимодействия с ребенком в обыденных, привычных событиях жизни. Другой особенностью является возможность организации консультации психолога на территории ребенка, на территории его семьи. Психолог кратковременно входит в жизнь семьи и осуществляет психологическую помощь, как показано в выше приведенном примере. Третья особенность – применение игровых методов. Психолог участвует в качестве «следующего за ребенком» в свободной спонтанной игре с ребенком и удерживает рефлексивную позицию для своевременного осуществления психологического развивающего или корректирующего действия в игре создающего условия для освоения знания и развития рефлексии.

Особенности консультирования подростка. Задача психолога в консультации – создать условия для интеграции ответов на вопросы, волнующих подростка: «Кто я? Какой я? Зачем я?», в целостную картину самосознания. Для подростка необходимо найти ту социально значимую область, в которой подросток будет действовать успешно. В консультировании многое зависит от психолога, какие акценты он расставит в том материале, который выкладывается в поле совместного взаимодействия психолога и подростка.

Приведем пример консультации подростка – девочки (Д) 13 лет. У обротившейся девочки-подростка ярко выраженный, возникший и не проходящий с детства нейродермит на сгибах рук, имеющий временную локализацию в других местах. Таблетки и мази уже не помогали. Обострение этого заболевания для подросткового возраста характерно. Девочка обращается к психологу с просьбой помочь ей устранить причину того, что является психологическим основанием для нейродермита. Мама подростка направила ее к психологу, предварительно обсудив с ребенком то, что по поводу нейродермита написано в области медицины, психосоматики и психологии личности.

П: (психолог): Что же ты хочешь?

Д: (девочка-подросток): Чтобы больше не было нейродермита. Я хочу его вылечить, и мама сказала, что психолог может в этом помочь.

П: Да, может, но только помочь. Ведь болезнь твоя, кто же кроме тебя ее может вылечить. Со всем своим, что есть «твое», как твой письменный стол, картина, сшитое тобой платье и прочее, кто может разобраться, повлиять, внести изменения, навести порядок? (девушка рисовала картины и шила себе, об этом рассказала ее мама в предварительном телефонном разговоре с психологом).

Д: Никто (пауза), я (пауза), мама (пауза), папа (пауза).

П: В интернете ты, наверное, прочитала, что основой нейродермита может являться реакция ребенка на отношения с родителями.

Д: (эмоционально возбужденно): У меня реакция не на мои отношения с родителями, а на отношения родителей между собой. Я все время думаю: какие они, какая мама, какой папа, как они вместе оказались, зачем?

Примечание. В этом месте консультации можно пойти разными путями: через рефлексию ребенка родителей прийти к его «Я», через широкие границы картины мира, семьи как ее составляющей, прийти к его «Я» или другими путями предметной рефлексии: через отношения, переживания, действия тоже прийти к его «Я».

П: (применяет прием схематизации): Как бы ты в схеме выразила то, что тебя волнует? Давай сделаем самое простое: маму, папу и тебя представим в виде геометрических форм, внесем их в схему, а схема ты знаешь, что это такое – выделение и определение связей, отношений между объектами, т. е. изоברי так, чтобы было понятно, что тебя волнует и ты связываешь это со своим нейродермитом. Долго не думай, почувствуй себя и как пойдет изнутри, так быстро и нарисуй.

Девочка, чуть подумав, рисует два немного пересекающихся между собой круга.

П: В этой схеме есть папа, мама и ты?

Д: Да.

П: Обозначь, пожалуйста, где в этой схеме мама, папа и ты.

Девочка быстро подписывает: два круга – это мама и папа, область пересечения подписывает как «Я».

П: То есть ты не круг, а область пересечения. Извини, мне срочно надо выйти на 5 минут, сейчас подойду и мы продолжим. (Это слегка фрустрирующий прием в консультировании, дающий, с одной стороны, возможность снизить значимость происходящего, потому что то, что происходит в психологической реальности в данный момент имеет огромную значимость для клиента, с другой стороны, возможность выйти на раскрытие в себе той «зацепки», которую дал психолог – увидеть разрыв между представлением о себе как о круге и представлением как области пересечения. В данной ситуации такой прием адекватен, потому что навыки осмысления других людей у клиента есть, надо только создать условия для переноса и применения их в новой для клиента области – своего «Я».)

П: (возвращаясь): Итак, мы остановились на том, что ты не круг, а область пересечения. Ты думаешь о маме с папой и это заполняет все твоё внутреннее пространство, твою жизнь. Ты не можешь стать кругом, какими являются для тебя мама и папа?

Д: (в полной задумчивости): А что, мне надо было бы нарисовать третий пересекающийся с этими двумя кругами круг? (Провоцирующе посмотрела на психолога).

П: Не знаю. Посмотри на эту схему моими глазами, садись на мое место и взгляни, чтобы ты подумала и сказала?

По лицу клиента пробежало много разных эмоций, глаза выразили много разных мыслей. Молчание психолог не прерывала. Прошло немного времени, и клиент пересела на свое место.

П: Чем наполнена ты как круг? Папа и мама смогли стать кругами в твоём представлении, а ты? Какова твоя полнота, чтобы ты могла поместить себя в эту схему в виде третьего, пересекающегося с другими двумя кругами?

Д: Я все поняла. Я поняла, что мама и папа, они хоть и совсем разные, и мне что-то в них нравится и не нравится, я их люблю, и они как бы все равно состоялись в жизни. У мамы и у папы есть своя работа, она им нравится, у них совершенно разные, но все же увлечения. Папа играет в самодеятельном театре, мама пишет книгу. Они совершенно разные, но они же вместе, даже когда ругаются, все равно мирятся, даже когда кто-нибудь из них надолго уезжает, другой скучает, я ведь это вижу. Мне тоже надо свою жизнь создать, а я только рукоделием люблю заниматься, у нас класс технологический, уроков труда много, и всякое разное прикладное...

П: Только ли рукоделием (присоединяясь, поддерживая и продвигая дальше)? Еще что-то нравится?

Д: Нравится математика, компьютер, нравится что-то конструировать, создавать, переделывать, делать лучше...

П: Сколько много интересного ты вместила в свой круг, ты его наполнила. Мы можем его внести в схемы?

Девочка рисует третий круг и подписывает «Я», другое «Я», отмеченное на пересечении, зачеркивает.

Длинная пауза, пока клиент не посмотрел на психолога ясными глазами, в которых читалась готовность к продолжению общения.

П: Что ты для себя поняла, можешь со мной этим поделиться?

Д: Я, наверное, болела из-за того, что родители были очень важны для меня, я каждую их ссору сильно переживала, меня не было, были только родители и их отношения. Сейчас «Я» есть. Не знаю еще как я буду сейчас с родителями общаться, но я поняла, что сама должна сделать свою жизнь как они. Ведь они живут так, как им хочется, я тоже так хочу.

П: Смотри, в твоей схеме все три круга пересекаются между собой, значит, это общее для вас пространство, в котором вы все объединены, его важно сохранять, оно и есть то, что называется «семья». И в тоже время каждый из вас наполнен своим, как ты говорила увлечениями, работой, учебой, отношениями, интересами, желаниями, тем, что человек может назвать «своим», а область пересечения – «нашим».

Д: Я поняла. Я здесь, как бы вам это сказать, себя почувствовала как-то «как себя». Может быть такое? Себя почувствовать, не боль, не желания, не страх, но вы меня понимаете, а себя... Я теперь знаю себя. Я не могу рассказать из чего я состою, как я думала какая мама, какой папа, но я как-то знаю себя. Спасибо вам.

П: Спасибо тебе. Удачи. Выздоровливай.

В приведенном примере психолог не вытаскивает наружу то, что происходит внутри клиента, т. к. понимает, что характерные для данной проблемы аутичные проявления не изменятся так быстро, поэтому поддерживает и уважительно относится к девочке. За короткое время консультации у клиента была большая и бурная внутренняя жизнь, которая не являлась предметом для рас-

крытия на консультации, но она проявлена в контексте текстов клиента. На поверхность выходили промежуточные итоги этой внутренней жизни. Психологу необходимо было в них быстро ориентироваться и, доверяя клиенту, не расширять границ, т. к. во внутренней жизни через жизнь других у клиента уже имелись широкие размытые для самоопределения границы, а сконцентрировать, сузить их до минимальных пределов, чтобы «точечное» действие внутри клиента свершилось. Для этого надо было создать условия, в которых бы в рефлексии сложились все связи, ведущие к этому акту свершения «Я».

Через полгода у девочки исчезла болезнь. Через 1,5 года она, самостоятельно готовясь и дополнительно занимаясь, перешла в элитную школу, дающую хорошие знания. Окончив школу, получив высокие баллы по ЕГЭ, она уехала учиться в столицу, сама выбрала факультет университета. С родителями отношения стали глубже и теплее.

В рефлексивном консультировании рекомендуется применение кейсов, мифов и притч, игр, при использовании которых необходимо организовать философскую, экзистенциальную рефлексию. Ценностно-смысловая основа жизни является приоритетной в консультировании. Подростку важно понять, как он создает свои картины мира, как он осознает то, что с ним происходит, по каким причинам и для чего он именно так, а не иначе выстраивает свое осознание, и именно он выстраивает, а не «само собой, потому что это адекватно реальности». В этом возрасте с помощью организованной рефлексии необходимо формирование правильного понимания реальности.

Консультирование подростка максимально творческий процесс. Подросток сенситивен к рефлексивным процессам, они ему интересны, но психологу следует действовать профессионально осторожно, не увлекаться расширением границ консультации, не забывать о возрастных особенностях, верить в понимание подростком самого себя, не теряя доверие подростка провести его по миру его души, сохраняя индивидуальность.

Семейное консультирование. Не выделяя специфичности семейных проблем, мы приводим обобщенный перечень шагов проведения долговременной семейной консультации на основе типологии проблем и методов рефлексивного консультирования.

1-й шаг. Описание волнующих вопросов каждым заинтересованным членом семьи. Индивидуальная работа с этим списком. Написание нового, уже рефлексивного списка волнующих вопросов, содержание которых уточнится, трансформируется и приобретет не эмоциональную и обвинительную форму, а адекватную для решения этих вопросов. В каждом вопросе есть ответ. Это утверждение есть главная «путеводная звезда» в данной работе. Содержание волнующих вопросов необходимо с помощью рефлексивных методов привести в форму, содержащую ответ.

2-й шаг. Знакомство каждого участвующего в консультации члена семьи с рефлексивным описанием другого члена семьи.

3-й шаг. Выделение общего. Объективация. Все члены семьи должны быть согласны с тем общим, что было ими выделено.

4-й шаг. Проблематизация. Первые три шага направлены на то, чтобы от частного двигаться к всеобщему, к единому. На данном этапе, наоборот, каждый должен найти в себе те составляющие, которые создают это общее проблемное поле. Это личностная проблематизация и принятие ответственности на себя. Каждый обнаруживает, как это всеобщее проблемное поле работает в нем.

5-й шаг. Субъективация. Каждый член семьи выполняет метод «Фокус рефлексии», убирает, трансформирует деструктивные убеждения в позитивные для разрешения волнующих всю семью вопросов.

6-й шаг. Корректировка и согласование. Создание семейной субъективации. Для этого применяется метод «Структурирование и преобразование проблемного поля». Семья делает общее пространство в виде рисунка или в виде «японского сада».

7-й шаг. Субъективация. Каждый член семьи выполняет методику Багуа.

8-й шаг. Объективация. Все члены семьи знакомятся с тем материалом, который каждый написал в центральном круге бланка. На основе этих текстов выстраивается, путем синтеза содержания этих текстов общее поле – проект жизни семьи, в котором учтены интересы каждого ее члена.

9-й шаг. Проектирование. Каждый член семьи создает свой план действий по воплощению в жизнь того общего, что написано в общем круге семьи – семейного проекта жизни.

10-й шаг. Согласование плана с каждым членом семьи, внесение корректировок. Время взаимного доверия, договоров, обещаний и взятых на себя обязательств по воплощению общего проекта в реальности жизни.

Цикл из 10 шагов может повторяться через некоторое время в жизни семьи, корректироваться.

После семейной консультации желательно проводить индивидуальные консультации, осуществляя индивидуальную работу методом прогрессивной рефлексии, «древом противоречий» и другими.

Таким образом, алгоритм проведения семейного консультирования выстроен следующим образом: индивидуальные встречи – общесемейные встречи – встречи групп, образованных внутри семьи, – общесемейные встречи – индивидуальные встречи.

В семейном консультировании применяются наряду с общими, специфические методы, такие как построение организационной, функциональной и ролевой структур семьи. Для этого применяется метод «Позиционный анализ», модифицированный под эти задачи.

Групповая форма проведения консультации проходит в организованной и свободной группе. В организованной группе, в отличие от свободной, больше тематических встреч. Темы должны охватывать предельные основания бытия, т. е. быть философскими, экзистенциальными. В таких темах, как «Пустота», «Мир», «Единство», «Любовь» и др., можно найти место своей проблемы каждому, а также найти решение. В свободных группах больше спонтанности. Эти группы в большинстве своем ориентированы на темы женско-мужских отношений и детско-родительских. Лучший способ помочь детям – это помочь

родителям. Если родителям не нравится то, как ведут себя дети, то это не значит, что должны измениться только дети.

Приведем следующий пример.

Одна из участниц группового консультирования шутя рассказала о случае, который произошел в ее семье.

В их семье купили два торта: один для взрослых, другой для детей, но каждый разделили на всех. После того как мама разрешила торты, она обнаружила, что для себя не выделила кусочка ни в детском, ни во взрослом торте. Она обратилась к детям с просьбой: «Кто позаботится о маме и выделит ей немного торта?». Первой выкрикнула младшая трехлетняя дочь: «Я позабочусь о маме. Я дам маме торт. Мама, возьми вот этот кусочек». Этот кусочек, на который указала дочь, предназначался папе, который в это время спал. Мама сказала, что это папин кусочек и она не может его взять. Дочь попросила ее кусочек поставить в холодильник, и потом она его съест. Проснулся папа, мама предложила ему поделиться с ней кусочком его торта. Он открыл холодильник, взял стоящие два кусочка торта (он не был свидетелем ситуации распределения кусочков и того, что кусочек младшей дочери был поставлен в холодильник) и один начал есть сам, а другой дал жене. Тут жена рассмеялась, вспомнив мультфильм о 33 попугаях, когда Мартышке вернулся ее «Привет». Мама не стала есть торт и осталась в итоге без кусочка торта.

Другая участница группового консультирования предложила разобраться в данной ситуации. Обсуждение касалось закона обратной связи, обратной связи, которую упустила мама для правильного, желаемого результата в воспитании ребенка. Обсуждали то, что эту ситуацию можно было сделать воспитательной, но благодаря самоподтверждению в самоопределении мамы в семье, она мамой была не распознана как воспитательная, обучающая. Обсуждение выявило позицию мамы в семье, ее самоидентификацию во время работы над базовыми понятиями «самопожертвование», «материнство», а также задачи воспитания и как его осуществлять. Участники группы выделили ретроспективы воспитательных и потенциально воспитательных ситуаций.

Такое обсуждение «проскальзывающих» сквозь жизнь ситуаций интересно всем. Профессиональное умение психолога состоит в том, чтобы в малом узреть большое, суметь это показать во взаимодействии с людьми для их самообучения. Данный подход является ведущим в работе с такими группами. Все виды рефлексии актуализируются в обсуждении и определении человеком своей позиции в том, как им рассматривается «ситуация» жизни.

Экспресс-консультации не требуют специально организованного места и времени. Такую консультацию нельзя запланировать. Исходя из особенностей экспресс-консультации, для ее проведения к психологу предъявляются повышенные требования: уметь сделать так, чтобы за короткое время, на уровне, доступном для человека, произошло его самоопределение в более широких границах, чем волнующие его вопросы, и таким образом создать условия для развития личности.

Рефлексивное психологическое консультирование обладает большими возможностями использования современных средств связи. Для проведения кон-

сультации подходят любые средства интернет-ресурсов и телефонии. Приведем пример проведенной по WhatsApp кратковременной консультации в виде сообщений в чате.

Звонок. Клиент: Здравствуйте, мне вас рекомендовали, мне нужен ваш совет. Я хочу заняться рейки. Знаете ли вы что-нибудь об этом? Мне сказали, что это темные силы и муж у меня пьет, не знаю, что делать...

Психолог (прерывает): Извините меня, пожалуйста, прошу вас, напишите мне в чате, по поводу чего вам нужен мой совет.

Клиент пишет психологу текст, в котором явно прослеживается забота клиента о себе и подспудно о муже. Данная позиция клиента раскрылась ярче в напечатанном по WhatsApp тексте: «Самое главное муж. Деградировал полностью. Он не понимает, что он алкоголик. Друзья его тянут в яму. Поют и последние деньги тащат. Как его вытащить??? Он же не понимает, что он алкоголик. Он погибнет. Уважение среди уважаемых дядек к нему не осталось. Его скоро скинут со всех должностей. К детям охладел. Мы с ним не живем уже год...». Психолог отвечает: «Теперь прочитайте этот текст как бы со стороны, как будто его писал другой человек. Как вы думаете, что реально хочет этот человек? Реально ли беспокойство о муже? О чем беспокойства больше? Что на самом деле хочет получить человек от сложившейся ситуации? Рейки и ситуация с мужем связаны? Как они связаны в сознании человека? Что он этой связью хочет сделать? Если после ответов на эти вопросы нужен будет ещё совет, пиши». Клиент долго не отвечает, но спустя два часа приходит сообщение: «Я прочитала. (Свой текст). Писала, как будто «Дура», которая заботится о себе», на что психолог пишет разрешающий и снимающий психологические глубинные защитные механизмы текст: «Не стоит отрицать что вы заботитесь о себе, подумайте, что вы реально можете сделать, позаботившись о себе». Только после того, как внутреннее противоречие получило разрешение, клиент может открыть и принять в себе те чувства, которые он переживает по отношению к другому и к себе. Клиент отвечает психологу, написав следующий текст: «Жалко, что погибнет. Но я начинаю заботиться о себе. Сейчас пришла мысль (бизнес). Столько всего сейчас со мной происходит». На этом экспресс-консультация закончилась. Ограниченные условия взаимодействия, необходимость письменного, а не устного текста, фрустрирующая смена позиции, задавшая условия для личностной рефлексии, в данном виде консультации эффективна, дает быстрые и глубокие результаты. Через два месяца клиент, проявив инициативу, сообщила в СМС, что она очень довольна, открыла свой бизнес, муж стал чаще встречаться с детьми, и как она узнала от знакомых, меньше употреблять алкоголь.

Для решения вопроса, с которым обратился клиент к психологу ушло немного времени и всего несколько фраз. Скорая помощь клиенту и долговременная консультация с использованием современных средств связи является преимуществом рефлексивного психологического консультирования.

Список литературы

1. *Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. Теория и опыт. М.: Академия, 2001. 240 с.
2. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Класс, 1999. 208 с.
3. *Кочунас Р.* Основы психологического консультирования. М.: Академ. проект, 1999. 240 с.
4. *Немов Р. С.* Основы психологического консультирования. М.: ВЛАДОС, 1999. 394 с.
5. *Сизикова Т. Э.* Рефлексивное психологическое консультирование // Рефлексивные процессы и управление: сб. материалов VIII Междунар. симпозиума «Рефлексивные процессы и управление» 18–19 октября 2011 г., Москва. М.: Когито-центр, 2011. С. 224–226.
6. *Сизикова Т. Э.* Рефлексивное психологическое консультирование. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Ч. 1. Психологическая сущность рефлексии. 203 с.
7. *Сизикова Т. Э., Стунжа Н. А.* Методы рефлексивного психологического консультирования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика. Кострома, 2016. № 3. С. 79–82.
8. *Haygl-Evers And., Haygl F., Ott Yu., Ryuger U.* The basic guide to psychotherapy. St. Petersburg: Speech, 2002. 507 p.

УДК 811.113.6

Яцко Владислав Вячеславович

МОДАЛЬНОСТЬ ТЕКСТА В ШВЕДСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Модальность модифицирует смысловое содержание высказывания и в общем виде трактуется как отношение содержания высказывания к действительности. При реализации одного из основных концептов политического дискурса парламентских партий Швеции – концепта «развитие» (utveckling) – доминирует значение объективной модальности, характеризующей высказывание в целом, при этом присутствует и субъективная модальность. При его реализации в аргументативных типах текстов используются средства, относящиеся к разным уровням языковой системы: модальные слова, модальные глаголы, сослагательное наклонение, грамматические инфинитивные конструкции. Они представимы в виде функционально-семантического поля.

Ключевые слова: шведский язык, политический дискурс, модальность, текст, лингвистическая прагматика.

Яцко Владислав Вячеславович – аспирант кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, wend14@yandex.ru, г. Новосибирск

Yatsko Vladislav Vyacheslavovich – Postgraduate student of Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Yatsko Vladislav Vyacheslavovich

TEXT MODALITY IN THE SWEDISH POLITICAL DISCOURSE

Abstract. Modality modifies the meaning content of a proposition (statement) and is generally interpreted as the relation of the content of a proposition (statement) to reality. Objective modality dominates in the realization of the concept <development> – one of the key concepts of the Swedish political discourse. The following language system means of different levels are employed in the realization of this concept: modal words, modal verbs, subjunctive mood and infinitive constructions. They can be represented in form of semantic functional field.

Keywords: the Swedish language, political discourse, modality, concept, linguistic pragmatics, text.

Лингвистическая категория модальности относится к числу реляционных синтаксических категорий, модифицирующих смысловое содержание высказывания. В общем виде она трактуется как выражение отношения автора высказывания к его содержанию, а также содержания высказывания к действительности (В. В. Виноградов, Золотова, Гак, Ермолаева, Панфилов, Русская грамматика). Поскольку подобные темы отношений неоднозначны и могут трактоваться по-разному, представителями различных направлений лингвистики предлагают разные версии понимания данной важной категории.

Итак, в шведской грамматике, а также в отечественной грамматической теории нет единства мнений об объёме понятия «модальность» и о семантике категории модальности (1; 2; 3, с. 42-45; 5, с. 165; 6, s. 102, 114-119). Грамматика шведского языка Е.М. Чекалиной отличается широтой спектра рассмотрения различных модальных значений и средств их выражения [3, с. 42-45].

Среди реляционных грамматических категорий основная роль в синтаксической модификации смысла высказываний при реализации концепта UTVECKLING (развитие) в текстах первичных жанров шведского политического дискурса принадлежит категории модальности.

В процессах социально-политического развития с очень большим количеством отдельных элементов, условий и тенденций установление истинности или ложности (неправомерности) тезисов в аргументации приобретает особую важность. Поэтому, на наш взгляд, при исследовании модальности в политическом дискурсе необходимо широкое понимание модальности, учёт её логико-семантических характеристик, а также коммуникативно-прагматических компонентов.

При реализации концепта UTVECKLING (развитие) в политическом дискурсе Швеции в аргументативных текстах доминирует значение объективной модальности, характеризующей высказывание в целом. В терминах логики предикатов данный вид модальности представляется в общем виде формулой «Необходимо, что Р», где Р является пропозицией (смысловое ядро высказывания). Так, в тезисе аргументации статьи «Alliansen ska utvecklas till valet 2014» (Альянс должен развиваться перед выборами 2014 года) [4] пропозиция Р представлена двухвалентным предикатом Р *utveckla* (развивать) (x, y), где

x – агент (деятель, политическая партия – член коалиционного правительства), *y* – общественная или политическая деятельность. Способы выражения: модальные глаголы *måste*, *ska* и *måste*, значение которых интерпретируется шире, чем просто отношение между подлежащим и сказуемым.

В тезисе аргументации статьи *Vi måste bygga järnväg nu* (Нам нужно строить железную дорогу сейчас) [19] также выражается значение объективной необходимости: «Необходимо, что *P*, где *P* – предикат *utveckla* (*x*, *y*), где *x* – коалиционное правительство Швеции), *y* – железнодорожная инфраструктура страны. Способ выражения: модальный глагол *måste*.

Три валентности глагола *utveckla* реализуются в тезисе аргументации статьи «*Elförsörjningen blir tryggare*», который характеризуется объективной модальностью. В тезисе аргументации «*Utbyggnaden av stamnäten och investeringarna i ny energiproduktion måste gå hand i hand*» (Развитие электросетей должно идти одновременно с инвестициями в новое производство энергии) [7] «Необходимо, что *P*», где *P* – предикат *utbygga* (развивать, модернизировать) (*x*, *y*, *z*), *x* – коалиционное правительство Швеции, профильное ведомство), *y* – объект деятельности (электроснабжение), *z* – инструмент (инвестиции). Способ выражения: модальный глагол *måste*.

В статье «*Sverige ska vara utan fossila bränslen*» (Швеция должна обходиться без ископаемых ресурсов) в тезисе аргументации интегрированы объективная модальность необходимости и категорическая степень достоверности. «*Sverige ska vara utan fossila bränslen*» (Швеция должна обходиться без ископаемых ресурсов) [17] (Обязательно, необходимо, что *P*), где *P* (пропозиция), предикат *utveckla* (развивать) (*x*, *y*, *z*), при этом *x* – агент (политическая партия, в данном случае – социал-демократы), *y* – Швеция (объект), *z* – экологическая программа (инструмент политики). Способ выражения – модальный глагол *ska*.

Субъективная модальность может характеризовать, например, в рассматриваемой статье аргумент к тезису: *Vi vill att EU ska vara en union för hållbar tillväxt och full sysselsättning* (Мы хотим чтобы ЕС стал союзом с устойчивым ростом и полной занятостью) [18]. Отношения между субъектом (мы) и объектом (Евросоюз) в плане желательности выражается модальным глаголом *vilja*. То есть здесь границы размыты между четвертым и пятым модальными планами. В аргументации связь между предметом и признаком в данном случае выступает как единство возможности и действительности.

В процессах социального развития с очень большим количеством отдельных элементов необходимость социального развития должна утверждаться с учётом определённого минимума случайных компонентов (элементов) общественно-политической ситуации. Необходимость общественного развития выступает как объективная диалектическая закономерность явлений, которые обязательно имеют место при определённых условиях и тенденциях. Данная необходимость выражается в текстах с помощью определённого набора языковых средств различного уровня и отображает связи между соответствующими концептами.

Основными средствами выражения наиболее распространённых модальных значений в текстах первичных жанров политического дискурса Швеции являются:

1) при выражении долженствования и необходимости

– лексические: (модальные слова *behöva*, *nödvändig*, модальные глаголы *måste*, *ska*): Upphandlingarna behöver utvecklas för att fånga in de kvalitetsaspekter som präglar idédriven vård (Порядок госзакупок нужно развивать чтобы получить качественные аспекты, которые создают движимую идеями социальную сферу) [11]; De medborgerliga fri- och rättigheterna bildar den nödvändiga utgångspunkten, men de är inte tillräckliga: de måste också byggas på med rätten till personlig utveckling, till social trygghet och till inflytande och delaktighet såväl i arbetslivet som i vardagslivet (Права и свободы граждан создают необходимую отправную точку, но они недостаточны: они должны также основываться на праве на личностное развитие, социальную защищённость, на влияние и участие как в трудовой деятельности так и в повседневной жизни) [9]; Vi ska ständigt sträva efter att stärka människans förutsättningar att utvecklas och växa (Мы постоянно должны укреплять возможности для роста и развития людей) [4].

– грамматические: (синтаксические инфинитивные конструкции *det är viktigt*, *det är angeläget*): Det är viktigt att pensionssystemet utvecklas så att det håller långt in i framtiden (Важно чтобы пенсионная система развивалась таким образом, чтобы долго функционировать в будущем) [8];

2) при выражении возможности

– лексические (модальные слова *få*, *möjlig*, модальный глагол *kunna*):

Folkbildningens syfte är att göra det möjligt för oss att utvecklas, påverka vår livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen (Цель народного образования – дать нам возможность развиваться, влиять на нашу жизненную ситуацию и создавать заинтересованность участвовать в развитии общества) [12]; Men för att bättre kunna bära fram våra idéer och för att stärka vår politikutveckling genomför vi just nu det största förnyelsearbetet av Socialdemokraterna på 20 år. (Но для того, чтобы эффективнее продвигать наши идеи и усиливать темпы развития нашей политики мы за последние 20 лет проделали огромную работу по обновлению нашей партии) [13].

– грамматические: (инфинитивные конструкция *det är möjligt*, сослагательное наклонение (konjunktiv), выражающее реальное, осуществимое состояние в будущем, а также условные предложения):

Först och främst eftersom vi har ansvar för den absolut största delen av de utsläpp som gjorts och görs, men också för att visa att det är möjligt att ställa om ekonomin för en hållbar utveckling (В первую очередь из-за того, что мы ответственны за абсолютно большую долю произведённых и производимых выбросов, но и также чтобы показать, что возможно перестроить экономику для устойчивого развития) [16]; Om sjukvården inte skulle följa med och utvecklas och förbättras skulle den inte kunna erbjuda samma kvalitet som idag och om sjukvården inte fortsätter att utvecklas kommer den inte att bli bättre i framtiden (Если здравоохранение не будет успевать развиваться и улучшаться, оно не сможет предложить такое же

качество как сегодня, и если здравоохранение не будет дальше развиваться, оно не станет лучше в будущем) [14];

3) при выражении желания

– лексические: (модальные слова *önskligt, önskvärd*), модальные глаголы *vilja, bör*: Vi erbjuder verktyg för att driva samhällsutvecklingen åt önskvärt håll (Мы предлагаем инструменты чтобы задавать развитию общества желаемое направление) [10]; Jag vill utveckla och markera myndighetens ansvarar för att samla och sprida kunskap inom området samt följa upp och utvärdera insatser (Я хочу акцентировать и развивать ответственность органов власти за сбор и распространение знаний в этой области, а также оценивать и отслеживать капиталовложения) [11];); I ett öppet brev i dag till Jan Björklund, Annie Lööf och Göran Hägglund lägger jag fram min syn på hur vi bör vidareutveckla alliansen fram till valet 2014 (В открытом письме к Яну Бьёрклунду, Анни Лёф и Йорану Хэггунду я со своей позиции излагаю то, как нам следует развивать наш Альянс перед выборами 2014 года) [4]

– грамматические (грамматическая инфинитивная конструкция конструкция *det är önskvärt*): Dessutom är det önskvärt att avtalet innehåller skrivningar som möjliggör för det fortsatta arbetet med att utveckla handeln med utsläppsrätter (Поэтому желательно, чтобы договор содержал пункты, которые делают возможным продолжение работы по развитию торговли лицензиями на выбросы) [15];

С позиций функциональной грамматики вышеперечисленные лингвистические средства представимы в виде функционально-семантического поля модальных средств.

Список литературы

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2004. 862 с.
2. Кокова А. В. Категория модальности в логике и языке (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 9(39). С. 84–88.
3. Чекалина Е. М. Грамматика шведского языка (на шведском языке). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 108 с.
4. *Alliansen ska utvecklas till valet 2014*. Nya moderaterna [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moderat.se/debatt/alliansen-ska-utvecklas-till-valet-2014> (дата обращения: 06.05.2017).
5. Bolander M. Funktionell svensk grammatik. 3 Uppl. Stockholm: Liber, 2012. 248 S.
6. *Deskriptiv svensk grammatik*. Red. Av B. Holm och E. Nylund. Stockholm: Liber, Första uppl. 1993. 216 S.
7. *Elförsörjningen blir tryggare*. Svd, Opinion, Brännpunkt [Электронный ресурс]. URL: http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/elforsorjningen-blir-tryggare_8592484.svd (дата обращения: 05.05.2017).
8. *Ett liv efter arbetslivet*. Miljöpartiet [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mp.se/politik/pensioner> (дата обращения: 05.05.2017).
9. *Ett program för förändring*. Socialdemokraterna [Электронный ресурс]. URL: http://www.socialdemokraterna.se/upload/Arrangemang/Kongress/Kongress_13/Beslut/Ett_program_for_forandring_beslutad_version.pdf (дата обращения: 02.05.2017).

10. *Framtiden* för statliga bolag. Socialdemokraterna [Электронный ресурс]. URL: <http://www.socialdemokraterna.se/Pressrum/nyheter/Framtiden-for-statliga-bolag/> (дата обращения: 02.05.2017).

11. *Låt* civilsamhället utveckla välfärden. Folkpartiet [Электронный ресурс]. URL: <http://www.expressen.se/debatt/lat-civilsamhallet-utveckla-valfarden/> (дата обращения: 06.05.2017).

12. *Mitt i livet*. Socialdemokraterna [Электронный ресурс]. URL: <http://bollnas.socialdemokraterna.se/vart-lokala-framtidskontrakt/mitt-i-livet/> (дата обращения: 06.05.2017).

13. *Socialdemokraterna* – framtidspartiet. Socialdemokraterna [Электронный ресурс]. URL: <http://www.socialdemokraterna.se/Pressrum/nyheter/Socialdemokraterna--Framtidspartiet/> (дата обращения: 05.05.2017).

14. *Rapport. Sjukvård. Socialdemokraterna* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.socialdemokraterna.se/upload/webbforalla/ak/norrkoping/dokument/Rapport%20sjukvard.doc> (дата обращения: 01.05.2017).

15. *Sverige* måste börja påverka redan nu. Centerpartiet [Электронный ресурс]. URL: <https://www.centerpartiet.se/media/nyhetsarkiv-2015/2015-11-10-kristina-yngwe-sverige-maste-borja-paverka-redan-nu.html> (дата обращения: 02.05.2017).

16. *Sverige* måste driva på skärpta klimatmål inom EU. Kristdemokraterna [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kristdemokraterna.se/Media/Nyhetsarkiv/Sverige-maste-driva-pa-skarpta-klimatmal-inom-EU> (дата обращения: 02.05.2017).

17. *Sverige* ska vara utan fossila bränslen. Socialdemokraterna [Электронный ресурс]. URL: <https://www.socialdemokraterna.se/Pressrum/nyheter/Aktiv-klimatpolitik---for-hallbar-framtid/> (дата обращения: 02.05.2017).

18. *Utveckla* samarbetet i Europa. Folkpartiet [Электронный ресурс]. URL: http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/utveckla-samarbetet-i-europa_8322318.svd (дата обращения: 01.05.2017).

19. *Vi* måste bygga järnväg nu. Nya moderaterna [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moderat.se/debatt/vi-maste-bygga-jarnvag-nu> (дата обращения: 03.05.2017).

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ДЕТСТВА И ОТРОЧЕСТВА

Раздел 1. ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 159.9

Антопольская Татьяна Аникеевна

Журавлева Светлана Сергеевна

О РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ¹

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития социально-коммуникативных умений детей в рамках преемственности ФГОС ДО и ФГОС НОО. Представлены результаты исследования социально-коммуникативного развития старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Обозначена структура и механизм социально-коммуникативного развития. Представлены экпсихологические типы игрового взаимодействия старших дошкольников в системе «человек – окружающая (образовательная) среда». Выделены мотивационно-ценностный, социально-интеллектуальный, деятельностно-практический и эмоциональный компоненты социально-коммуникативного развития. В эмпирическом исследовании показано, что к концу дошкольного возраста у детей ДО социально-коммуникативное развитие недостаточно, что может негативно сказаться на процессах школьной адаптации и обучения и обуславливает необходимость организации специальной работы, направленной на социально-коммуникативное развитие дошкольников.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие старших дошкольников, структура и показатели социально-коммуникативного развития, субъектность, экпсихологические типы взаимодействия.

Антопольская Татьяна Аникеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Курский государственный университет, antopolskaya@yandex.ru, г. Курск

Журавлева Светлана Сергеевна – преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, Курский институт развития образования, sv@lykorian.org.ru, г. Курск

Antopolskaya Tatiana Anikeevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology, Kursk State University, Kursk

Zhuravleva Svetlana Sergeevna – Teacher of the Department of Preschool and Primary Education Kursk Institute for Educational Development, Kursk

¹ Работа выполнена при поддержке Гранта РФФИ №17-06-00435.

Antopolskaya Tatiana Anikeevna

Zhuravleva Svetlana Sergeevna

ON THE DEVELOPMENT OF SOCIO-COMMUNICATIVE SKILLS AT THE SENIOR PRESCHOOLERS AND YOUNG SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article reveals the problem of development of social and communicative abilities of children within the framework of the continuity of GEF DO and GEF DOE. The results of the study of the social and communicative development of senior preschool children in a pre-school educational organization are presented. The structure and the mechanism of social and communicative development are indicated. Ecopsychological types of gaming interaction between senior preschool children in the system «person-environment (educational) environment» are presented

Keywords: socio-communicative development of senior preschoolers structure and indicators of social and communicative development, subjectivity, eco-psychological types of interaction

Изменения в социокультурном мире, приводящие к ранней цифровой социализации детей, ограниченности их контактов со сверстниками, а также увеличение психоэмоциональных нарушений в детском возрасте (аутизм, гиперактивность, тревожность, агрессивность) приводят к коммуникативным трудностям современных детей 5-10-летнего возраста. Для решения этой проблемы в нормативно-правовых документах (ФГОС ДО и ФГОС НОО) в числе значимых направлений выделено коммуникативное развитие детей как образовательная область, которая конкретизируется в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования и раскрывается через усвоение моральных и нравственных норм и ценностей, развитие игровой деятельности, формирование позитивных установок к труду, безопасности поведения и др. [5].

В ФГОС НОО представлены *коммуникативные универсальные учебные действия* как метапредметные результаты освоения основной общеобразовательной программы начального образования, которые конкретизируются как умение строить высказывание и аргументировать его, задавать вопросы, оценить собственное поведение и окружающих, совместно решать учебные задачи [6].

Исследуя особенности социально-коммуникативного развития старших дошкольников на пороге школьного обучения, мы обратили внимание на то, что формирование социально-коммуникативных умений происходит в процессе социализации личности и является важнейшим содержательным компонентом этого процесса. Анализ психолого-педагогической литературы, затрагивающей проблемы социально-коммуникативного развития ребенка и формирование его коммуникативных умений (В. Н. Белкина, О. А. Карабанова, Я. Л. Коломинский, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, А. Г. Самохвалова и др.), показал, что понятие «социально-коммуникативное развитие» еще не получило четкого определения в науке.

Исследователи считают, что достижения ребенком определенных умений в процессе социально-коммуникативного развития в том или ином возрастном периоде во многом зависят от ведущего вида деятельности. Для дошкольно-

го возраста таковой является игровая деятельность. Именно игра выступает эффективным средством, которое облегчает и мобилизует исследовательскую коммуникативную активность ребенка, способствует развитию коммуникативных потенциалов старшего дошкольника посредством накопления опыта коммуникаций успешного взаимодействия в группе сверстников [4].

В ходе исследования процесса социально-коммуникативного развития было диагностировано 78 детей старшего дошкольного возраста [1] посредством организации их игровой совместной деятельности. Мы выделили четыре равных по значимости компонента их социально-коммуникативного развития: мотивационно-ценностный, социально-интеллектуальный, деятельностно-практический и эмоциональный, степень выраженности показателей которых является критериями для оценки уровня процесса социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста [2].

Результаты исследования позволяют судить о наивысшем для этой возрастной группы уровне развития эмоционального компонента процесса их социально-коммуникативного развития – 78,6%, что определяется 3,21-4,1 баллами; низким уровне деятельностно-практического компонента (55,6%, т.е. 2,67-3,2 балла); среднем уровне развития социально-интеллектуального (76%, т.е. 2,86-4 балла) и мотивационно-ценностного компонентов (71, 2 % , т.е. 2,97-3,46 баллов) [1].

В рамках исследования нами был применен субъектный методологический подход, позволивший объяснить основной механизм процесса социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста. Это – становление его субъектной позиции в ходе игрового и непосредственного взаимодействия со сверстником, способствующего выработке социально-нормированного поведения в общении со сверстниками и значимыми взрослыми, а также произвольной регуляции собственного поведения и деятельности, появлению самоконтроля, начальному формированию самосознания [2].

Нами было выявлено, что уровни социально-коммуникативного развития старших дошкольников определяются экпсихологическими типами взаимодействия (по В. И. Панову) детей в образовательной среде. Экспериментально доказано, что низкий и ниже среднего уровни социально-коммуникативного развития определяются субъект-объектным и объект-субъектным типами взаимодействия; субъект-порождающий тип взаимодействия старших дошкольников в образовательной среде характеризуется средним и выше среднего уровнями их социально-коммуникативного развития; высокий уровень социально-коммуникативного развития демонстрируют дети, проявляющие субъект-совместный тип взаимодействия со сверстниками [3].

Результаты экспертных оценок показали, что лишь 7,7% старших дошкольников имеют высокий уровень социально-коммуникативного развития, так как проявляют субъект-совместный тип взаимодействия со сверстником, т. е. в то время как основное количество выборки (75,63%) демонстрировали средний и выше среднего уровни социально-коммуникативного развития (субъект-порождающий тип взаимодействия) и только 5,13% детей – низкий уровень их

социально-коммуникативного развития (объект-субъектный и субъект-объектный типы взаимодействия со сверстниками).

Анализ эмпирических данных дает представление о недостаточном уровне социально-коммуникативного развития старших дошкольников (73,8%) на этапе завершения дошкольного детства, что может создавать для будущих первоклассников трудности в адаптации и дальнейшем включении в детское сообщество.

С нашей точки зрения это обусловлено отсутствием необходимой развивающей предметно-пространственной среды, создающей условия для активизации коммуникативного потенциала детей в группе сверстников; специально организованных занятий по развитию навыков общения и взаимодействия дошкольников (в свободной игре и созданных социально-коммуникативных ситуациях, в реализации проектных методов обучения и др.); интеграции субъектов образовательной среды в совместной деятельности, направленной на социально-коммуникативное развитие старших дошкольников.

Перспективы проведенного исследования связываются нами с дальнейшей работой по выявлению психолого-педагогических условий, способствующих социально-коммуникативному развитию детей в условиях школы, пониманием роли внеурочной деятельности для детей с различным уровнем социально-коммуникативного развития, в решении их проблем в самоопределении, смыслообразовании, принятии нравственных ценностей.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. *Антопольская Т. А., Журавлева С. С.* Экспериментальное исследование социально-коммуникативного развития старших дошкольников в образовательной среде организации дополнительного образования детей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т 9, № 1. С. 19–28.
3. *Панов В. И.* Экологические предпосылки изучения психической активности // Известия. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3 (II). С. 214–224.
4. *Самохвалова А. Г.* Структурно-динамическая концепция затрудненного общения в онтогенезе ребенка: дис. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2015. 673 с.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки.* М.: Сфера, 2015. 96 с.
6. *Приказ от 6 октября 2009 г. № 373* Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 06.05.2017).

УДК 159

Зырянова Надежда Михайловна**Пьянкова Светлана Дмитриевна****ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. В статье представлено описание научно-исследовательского проекта изучения влияния социально-экономических изменений на образ мира детей старшего дошкольного возраста. Данный проект ведется на протяжении 25 лет коллективом исследователей МГУ им. М. В. Ломоносова. Первое исследование было проведено в 1992 г. сразу после начала рыночных реформ в России. К настоящему времени выполнено 6 срезов. Все срезы проводились в период каких-то значимых изменений в России. В каждом исследовании участвовали дети 6 лет, посещающие детские сады г. Москвы. Основной метод – качественный анализ структурированного интервью с детьми. В результате этих исследований были получены данные, позволяющие определить, как социальные изменения влияют на образ мира старших дошкольников, на их аттитюды и систему ценностей.

Ключевые слова: аттитюды, образ мира, социальные изменения, дошкольники, дошкольный возраст, социальная адаптация, качественный анализ.

Zyryanova Nadezhda Mikhaylovna**Pyankova Svetlana Dmitrievna****RESEARCH OF THE IMAGE OF THE WORLD IN CHILDREN
OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE**

Abstract. The article describes the research project of studying the impact of socio-economic changes on the image of the world of children of senior preschool age. This project has been conducted for 25 years by a team of researchers at the Moscow State University. M. V. Lomonosov. The first study was conducted in 1992 immediately after the beginning of market reforms in Russia. By now, 6 stages of research have been performed. All sages were conducted after some significant changes in Russia. Each study involved children of 6 years-old attending kindergartens in Moscow. The main method is the qualitative analysis of a structured interview with children. As

Зырянова Надежда Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, nzyug@mail.ru, г. Москва

Пьянкова Светлана Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, spyank@mail.ru, г. Москва

Zyryanova Nadezhda Mikhaylovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow State University. M. V. Lomonosov, Moscow

Pyankova Svetlana Dmitrievna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow State University. M. V. Lomonosov, Moscow

a result of these studies, data were obtained to determine how social changes affect the image of the world of older preschoolers, their attitudes and value system.

Keywords: attitudes, the image of the world, social changes, preschool children, preschool age, adaptation, qualitative analysis

Анализ процессов адаптации подрастающего поколения к изменяющемуся миру является важной задачей. Как показывают психологические исследования [4; 5], изучение этих процессов должно включать в себя не только анализ влияния на развитие ребенка его непосредственного окружения, но и дистантной среды, действующей опосредованно. Изменения, происходящие в дистантной среде, особенно кардинальные и резкие, могут оказывать существенное влияние на развитие детей, их общее благополучие, формирование картины мира, систему ценностей.

Исследования влияния на детей социальных изменений имеют долгую историю. Первые работы, целью которых было выявить непосредственные и отсроченные эффекты на детей масштабных социально-экономических изменений, принадлежат Г. Элдеру и его коллегам. Первое исследование было направлено на изучение влияния на детей разного возраста Великой депрессии в США в 1929-1939 гг. [4]. Затем под руководством Г. Элдера был проведен ряд исследований, в которых анализировались последствия для детей других значимых социально-экономических изменений, например, фермерского кризиса в США [5]. Интерес к исследованиям такого рода был поддержан другими авторами из разных стран мира. Рассматривалось влияние на жизнь детей и подростков экономических кризисов, локальных войн, стихийных бедствий, процессов урбанизации в стране и др. [6; 7; 9].

Изучение влияния на детей изменений, происходящих в дистантной среде, являются актуальными и в настоящее время. Окружающий мир меняется быстро и динамично. Изменения происходят во всех сферах жизни. В первую очередь, это касается развития новых технологий, увеличения потока информации, появления новых средств коммуникации между людьми. Меняются политические отношения между странами, возникают новые «горячие точки», активизируются процессы миграции. Другими становятся социально-экономические процессы, определяющие уровень жизни людей. Все эти изменения не могут не затрагивать жизнь подрастающих поколений. И для того, чтобы учитывать их влияние на развитие детей, чтобы вырабатывать адекватные и эффективные способы воспитания и образования современных детей и подростков, необходимо, в первую очередь, исследовать, как социально-экономические изменения в мире сказываются на жизни детей. Что, в свою очередь, требует разработки эффективных методов анализа этих влияний.

Следует отметить, что в последние годы интерес исследователей смещается к анализу влияния социальных изменений на жизнь детей более младшего возраста. Это объясняется тем, что ранний возраст, согласно современным теориям развития, имеет особую значимость для формирования личности человека [8]. Соответственно разрабатываются новые методы исследования аттитюдов детей о различных сторонах жизни, строящиеся на новых методологических

принципах. Один из таких методов – «Мозаичный подход» А. Кларк и П. Мосса [3] Метод основан на объединении различных диагностических методик, оценивающих разные аспекты жизни ребенка-дошкольника. Он дает возможность «слушать и слышать» ребенка, получить целостную картину уровня его развития, условий жизни, особенностей повседневной деятельности, предпочтений и т.д.

В России также ведутся исследования влияния социальных изменений на жизнь и аттитюды детей. Одна из первых таких работ – «Дети Смуты» А. В. Мошкина и В. Н. Руденко [2], посвященная анализу представлений детей 6-7 лет о некоторых сторонах жизни в России в начале 1990-х годов. Другим примером такого исследования в России является проект изучения влияния социальных изменений на представления о мире детей старшего дошкольного возраста, который ведется коллективом сотрудников МГУ им. М. В. Ломоносова. Проект был начат в феврале 1992 г., в период кардинальных изменений, происходящих в России, сразу после начала рыночных реформ. Затем были проведены повторные исследования (срезы) – в ситуации относительной стабилизации положения в стране (в июне 1995 г. и в мае-июне 1998 г.) и после девальвации рубля и начала банковского кризиса в сентябре 1998 г. По итогам этого этапа исследования опубликована книга «Из жизни детей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся обществе» [1]. После этого было проведено еще две серии исследования – в 2000 г. и 2010 г. В настоящее время при поддержке РГНФ (грант № 16-06-00758) проводится очередной этап исследования. Выбор момента обследования не случаен, он всегда связан с какими-то значимыми изменениями социальной ситуации в стране (переход к рынку, девальвация рубля, период относительной стабильности, банковский кризис, президентские выборы, война в Чечне, присоединение Крыма, экономические санкции). Эти изменения влияют на жизнь людей, как детей, так и взрослых. Но, как показывает анализ публикаций в СМИ и результаты фокус-групп с учителями, воспитателями детских садов и родителями, с точки зрения взрослых, влияние негативных последствий кризисов на детей более выражено. Следует отметить, что эти оценки влияния социально-экономических изменений в России на подрастающее поколение в целом мало изменились за период с 1990-х годов до настоящего времени. Как и прежде, взрослые, прежде всего, говорят о том, чего лишились современные дети, выражают беспокойство по поводу уровня их интеллектуального и духовного развития. Зачастую, их опасения основываются не на реальных проблемах современных детей, а на распространенных мифах.

В процессе каждого этапа исследования проводятся беседы (структурированные интервью) с детьми 6-летнего возраста, посещающими детские сады г. Москвы. Всего интервью включает в себя 52 вопроса (темы), касающихся различных аспектов жизни современных дошкольников. Шестилетние дети рассказывают о том, что они любят, о чем мечтают, чего боятся, во что играют, чем с ними занимаются родители в выходные дни и во время отпуска, кем они хотят стать, когда вырастут, что знают о политике, о своей стране, о других странах и т.д.

Выборки детей, участвовавших в исследовании в разные годы, формируются на основании одних и тех же принципов, поэтому являются сопоставимыми, что позволяет проводить сравнительный анализ. Следует отметить, что выборки на каждом этапе исследования не являются репрезентативными в строгом смысле. В связи с этим основным методом исследования является качественный анализ.

Результаты исследования в целом показывают, что представления дошкольников меняются вслед за важными социально-политическими переменами, происходящие в стране и в мире. Эти изменения касаются различных сторон жизни детей, их аттитюдов, интересов, предпочтений, игр и т.д. Они влияют на их самовосприятие, структуру страхов, политические представления, отношение к своей стране и к другим странам, к религии и др. Были выявлены и относительно стабильные, слабо подверженные влиянию социальных изменений, представления - например, представления о семейных ролях, количестве детей в семье, о дружбе и любви.

Предварительные результаты анализа бесед, проведенных с дошкольниками в ходе последних срезов (2016-2017 годы) показывают, что представления детей меняются, отражая изменения в жизни общества. Так, например, получено, что изменилась структура желаний детей: увеличилось количество «волшебных» желаний, что может быть связано с ростом популярности детских книг, фильмов и мультфильмов в жанре «фэнтези» (типа Гарри Поттера). Другое изменение касается профессиональных представлений дошкольников. В частности, получено, что современные шестилетки лучше, чем их сверстники прошлых лет, ориентируются в мире профессий. Возможно, это является следствием появления специальных профориентационных центров для детей (типа «Мастерславля»).

Новизна и значимость этого исследования заключается в том, что оно является единственным в нашей стране изучением влияния на детей социально-экономических изменений, охватывающим более 20 лет. Это исследование дает возможность зафиксировать не только особенности развития детей в каждой конкретной социальной ситуации, но и увидеть изменения в их аттитюдах на протяжении длительного отрезка времени.

Список литературы

1. Егорова М. С., Зырянова Н. М., Пьянкова С. Д., Черткова Ю. Д. Из жизни людей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся обществе. М. 2001. 272 с.
2. Мошкин С. В., Руденко В. Н. Дети Смуты: Социол. очерк. Екатеринбург: УрО РАН. 1993. 191 с.
3. Clark A., Moss P. Listening to Young Children. The Mosaic approach. NCB. London. UK, 2015.
4. Elder G. H. Children of the great depression. Social change in life experience. 25 Anniversary print, Boulder: Westview Press, 1999.
5. Elder G. H., Conger R. D., Park R. D. Children of the land. Adversity and success in rural America. Chicago: Univ. of Chicago Press. 2000.

6. *Hertz T., Meurs M., Selcuk S.* The Decline in Intergenerational Mobility in Post-Socialism: Evidence from the Bulgarian Case // *World Development*. V. 37. Issue 3. 2009. P. 739–752.

7. *Phelps R., Graham A., ThiTuyet N., Geeves R.* Exploring Vietnamese children's experiences of, and views on, learning at primary school in rural and remote communities // *International Journal of Educational Development*. 2014. V. 36. P. 33–43.

8. *Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B.* Assessing quality in the early years: ECERS-E. Stoke on Trent. UK: Trentham Books Limited, 2006.

9. *Trani J-F., Cannings T.* Child Poverty in an Emergency and Conflict Context: A Multidimensional Profile and an Identification of the Poorest Children in Western Darfur // *World Development*. 2013. V. 48. P. 48–70.

УДК 372.3/.4+373.2+75.02

Шмакова Татьяна Ивановна

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЁМОВ РИСОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о недостатках работы по развитию художественных способностей средствами нетрадиционных техник рисования. Рассмотрена структура художественных способностей, которая позволяет увидеть, что для их эффективного развития необходимо пересмотреть прежние приоритеты в освоении детьми нетрадиционных приемов рисования. Подчеркивается необходимость организации целенаправленных наблюдений окружающего с оценкой эстетических качеств объектов, а также знакомство детей с произведениями живописи. Обязательным условием эффективности работы является сотрудничество с родителями. Сформулированы рекомендации для педагогов по планированию обучения дошкольников нетрадиционным приемам рисования.

Ключевые слова: нетрадиционные техники, художественные способности, современное изобразительное искусство.

Шмакова Татьяна Ивановна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, timdo@list.ru, г. Новосибирск

Shmakova Tatiana Ivanovna – Senior lecturer of theory and methods of preschool education of the Institute of childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Shmakova Tatiana Ivanovna

THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC ABILITIES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF UNCONVENTIONAL DRAWING TECHNIQUES

Abstract. The article discusses the shortcomings of the work on the development of artistic abilities by means of unconventional techniques of drawing. The structure of artistic abilities, which allows you to see that their effective development it is necessary to revise the previous priorities of development of children of non-traditional drawing techniques. Highlights the need for targeted observations of the surrounding with the assessment of the aesthetic qualities of objects, as well as exposing children to works of art. A mandatory condition for the effectiveness of cooperation with parents.

Keywords: unconventional technique, artistic ability, contemporary fine arts.

Интерес к использованию в работе с детьми нетрадиционных приёмов рисования не иссякает уже много лет. В специальной литературе постоянно встречаются публикации о всё новых техниках, которые можно использовать в изобразительной деятельности дошкольников [1; 2; 4; 5]. Авторы указывают на то, какие разнообразные задачи можно решать на подобных занятиях. Ведь нетрадиционные техники рисования позволяют ребёнку, отходя от строго предметного изображения, преодолевать чувство неуверенности и страха перед возможной неудачей. Они дают возможность ребёнку почувствовать удовольствие от работы с красками, ощутить свободу самовыражения, позволяют ему выразить в рисунке свои чувства и эмоции. Часто звучит мысль о том, что работа детей с необычными материалами способствует развитию познавательной деятельности детей и их творческих художественных способностей.

Большая часть воспитателей с интересом осваивают нетрадиционные приёмы рисования для использования их в собственной педагогической практике. Однако, зачастую увлекаясь только новизной и оригинальностью художественных техник, используют их достаточно узко, без глубокого осмысления сущности новых подходов. Обучение нетрадиционным способам изображения происходит часто по известной схеме – воспитатель в готовом виде демонстрирует детям новый способ изображения, предлагая попробовать так же и получить необычный рисунок. В этом случае всё сводится к тому, чтобы только развлечь и порадовать ребёнка, дать ему возможность поэкспериментировать с изобразительными материалами. Именно о таком подходе при использовании нетрадиционных техник рисования, как привычном, часто рассказывают и сами воспитатели, не видя никакого другого смысла в данном виде работы с детьми. Это говорит о том, что педагоги не владеют информацией о целях и задачах современной педагогики искусства и обновление содержания обучения детей изобразительной деятельности понимают лишь как овладение новыми технологиями. При этом они полагают, что главное – научить новой технике, а дальше ребёнок сам будет творчески использовать её для воплощения своих замыслов. К сожалению, на практике такого не происходит. Далеко не все дети

способны именно так распорядиться полученными от взрослых в готовом виде знаниями. Что-то важное выпадает из поля зрения педагога при таком обучении детей. И это приводит к тому, что появляется не так много оригинальных, выполненных по собственному желанию и по-своему, не так, как у других, детских рисунков.

Очевидно, для того, чтобы способствовать развитию творческих способностей детей, необходимо хорошо представлять себе их структуру, понимать, каким образом необходимо строить работу с детьми.

На наш взгляд, структура творческих художественных способностей, представленная А.А. Мелик-Пашаевым, наиболее соответствует современным требованиям [3]. В этой структуре А.А.Мелик-Пашаев выделяет три взаимосвязанных уровня:

Первый уровень – «родственное отношение к окружающему» (определение автора) – это особое отношение человека к миру, умение представить себя другим и увидеть привычное окружающее тебя по-иному, уже не своими, а глазами этого другого; почувствовать, как своё собственное состояние другого. Именно эта способность к перевоплощению, возможность представить себя кем и даже чем угодно является базой для возникновения замыслов.

Второй уровень – творческое воображение. Оно способно создавать такой образ, который позволяет воплотить замысел во всей его полноте наиболее адекватными выразительными средствами.

Третий уровень – это технические навыки, которые позволяют запечатлеть свой замысел в материальном воплощении. Кроме того, к третьему уровню относятся качества, особо ценимые педагогами, – способности к быстрому, прочному усвоению специальных знаний, умений, навыков.

Сами по себе, по мнению А.А. Мелик-Пашаева, качества третьего уровня не специфичны для художественно-творческой деятельности. «Но как только мы начинаем рассматривать их не «сами по себе», а как подчинённые качеству более высоких уровней – творческому воображению и родственному отношению к окружающему, всё меняется». Теперь острая зрительная память «знает», что ей запоминать и воспроизводить, а именно те объекты, ситуации, детали, лица, ракурсы, формы, которые понадобятся для максимального выразительного воплощения художественной идеи. Теперь развитое цветоощущение поможет найти то колористическое решение, которое с наибольшей силой запечатлеет в картине нужную эмоциональную атмосферу. Такую же метаморфозу претерпевают и все прочие качества зрительной системы. *Усвоенные знания, умения, приёмы изображения поворачиваются своей творческой, а не репродуктивной стороной* (курсив наш). Именно, потеряв свою «самостоятельность», целиком «подчинившись» воображению, качества третьего уровня приобретают художественно - творческую специфику и «законный» статус художественных способностей. Только став служебными, они делаются творческими» [3, с.33].

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод. Не умаляя значения технических навыков, понимая, что их отсутствие ведет к снижению интереса детей к изобразительной деятельности, не следует, однако, забывать, что они находятся лишь на третьем, самом зависимом от

вышестоящих над ним уровне. Поэтому, качества этого уровня должны развиваться только во взаимосвязи с качествами более высоких уровней. А это неизменно означает, что необходимо перенести акцент с обучения детей чисто техническим навыкам нетрадиционного рисования на более высокие уровни, а именно, формировать у детей опыт эмоционально-эстетических оценок. В настоящее время этот процесс протекает стихийно, и поэтому иногда с большим, иногда с меньшим успехом.

Оказать помощь в формировании такого опыта должны непосредственные наблюдения окружающего мира и изобразительное искусство. Для того, чтобы развитие детей проходило эффективнее, одной из задач педагога должна стать задача просвещения родителей по данному вопросу. Ведь нам необходимо заручиться их поддержкой, стать с ними союзниками в деле художественного развития детей [6]. Только общими усилиями можно добиться положительных изменений и хорошего результата.

Не секрет, что при наблюдении, например, за объектами природы, взрослые обращают внимание детей лишь на некоторые внешние признаки предметов, особо не вдаваясь в их эстетические качества. Особенно это касается привычных предметов и явлений, которые не обладают яркими «внешними данными». Яркий, душистый цветок имеет больше шансов привлечь внимание, чем ажурный узор натянутой между кустами паутины. Но иногда и яркое явление, такое, например, как вечернее небо не замечается ребёнком. Он твёрдо знает, что небо – голубое или синее. Взрослые не часто привлекали его внимание к тому, как меняется цвет неба в зависимости от времени суток и погоды. И поэтому у ребёнка не возникает потребности, рисуя небо, передавать на нём игру закатных красок, хотя с техникой рисования «по сырому» он знаком. Но техника – сама по себе, а рисование в другом месте и в другое время – само по себе. Именно поэтому необходимо при наблюдении не только обращать внимание детей на какие-либо особенности объектов, но и предлагать подумать о том, как это можно изобразить. Например, рассматривая, причудливо разросшиеся голые ветви старого дерева и подчеркнув эту его особенность и неповторимость, можно сказать, что обычным способом такое интересное дерево, пожалуй, не нарисовать. И выслушать предложения детей. Если дети уже знакомы с подходящей техникой, то, возможно, они сами догадаются о способе изображения. А если в опыте детей пока нет ничего подходящего, можно пообещать познакомить их с одним интересным способом необычного рисования. Так же можно прямо на прогулке рассматривать разные фактуры поверхностей стволов деревьев, стен домов, дорожного покрытия и т. п. После дождя хорошо видно, как отражаются в лужах небо, деревья, огни фонарей. Необходимо напомнить об этих впечатлениях при освоении детьми техник «печать», монотипия, рисование пеной, «печать со сдвигом».

Достаточно мощным мотиватором для использования знакомых нетрадиционных техник рисования может стать регулярное рассматривание репродукций картин художников разных эпох, с непременным разговором об их выразительных средствах. Для этого можно подобрать изображения художников, на которых эмоционально изображена природа, где автора заворожили необычные

оптические и цветовые эффекты, где он стремится передать цвета, господствующие в природе в определённое время суток. В нашей работе мы использовали некоторые репродукции прекрасных картин Каспара Давида Фридриха, немецкого художника-романтика XVIII века («Известковые скалы на острове Рюген», «Богемские горы», «Утро», «Побережье в лунном свете», «Закат на Балтийском море», «Восход луны над морем», «Вечер на Остзее», «Дерево с воронами на балтийском побережье» и др.). Дети обратили внимание на то, как художник изображает небо, воду, туман, близко и далеко расположенные деревья, траву, цветы. Им было интересно, каким образом можно было это всё так красиво изобразить. Поэтому освоение техники рисования «по сырому листу» проходило совершенно осмысленно, дети сами сказали, что только такая техника позволит им передать лёгкость облаков, разнообразие оттенков на вечернем небе. А если дополнительно использовать приём монотипии, то получится водоём, в котором отражается небо. Так же дети заметили, что если наклонить лист и дать краске течь по горизонтали, небо получается «совсем как настоящее», с облаками, пробегающими вдаль.

Можно посоветовать педагогам планировать обучение нетрадиционным приёмам изображения как часть работы по знакомству дошкольников с произведениями современного искусства. Оно состоит из разнообразных течений, которые отличаются по своим целям и используемым выразительным средствам. Но главное, к чему стремятся все художники - это выражение своей индивидуальности, своего неповторимого взгляда на мир. Именно этим продиктованы их поиски ранее не использовавшихся выразительных средств, материалов и технических приёмов. Детям необходимо объяснять, что необычные приёмы изображения используются не для того, чтобы «поиграть» с красками и линиями, а, в основном, для того, чтобы наиболее полно отобразить в рисунке свои впечатления и чувства, как это делали и делают настоящие художники. На наш взгляд, детям старшего дошкольного возраста будет интересно познакомиться с некоторыми произведениями художников-импрессионистов (К.Моне), постимпрессионистов (В. Ван Гог, П.Гоген,), неоимпрессионистов (Ж. Сёра), модернистов (А.Матисс). Эти художники стремились отображать мгновенные впечатления от природы, когда мы не можем видеть всё одинаково чётко. Они не ставили перед собой задачи точно изображать природу, а посредством цвета пытались передать те чувства и настроения, которые возникают у художника при созерцании природы. В России импрессионизм тоже получил в своё развитие в творчестве таких художников, как К. Коровин, В. Серов, А.Герасимов, И. Грабарь и др. Поэтому у педагога имеется богатый выбор. Но хочется обратить внимание на одно важное условие успешности таких занятий с детьми – обязательны собственная заинтересованность педагога, его настоящее эстетическое чувство, и умение доступно и интересно рассказать о творчестве этих художников детям.

Наше внимание привлекли работы замечательного художника Игоря Эммануиловича Грабаря, и основывался наш выбор на том, что, используя приемы классических импрессионистов, Грабарь на своих картинах изображал близкие и понятные нашим детям русские пейзажи и бытовые сюжеты. Рассматривая

их, мы не только восхищались красотой русской зимы, но и обсуждали, как можно изобразить её с помощью нетрадиционных техник. Картины «Иней», «Иней. Восход солнца», «Зимнее утро», «подсказали» детям, что изображать неповторимую прелесть зимних деревьев можно с помощью цветных восковых карандашей, белой свечи и техники «печать» ватными палочками, поролоном, жёсткой кистью. После знакомства с «Прудом в Узком» дети догадались, что техника монотипии идеально подходит для изображения летнего пейзажа с водоёмом и с большим интересом и выдумкой стали воплощать свои замыслы. Натюрморты «Хризантемы», «Сирень и незабудки» «рассказали» детям о таких качествах цветов, как пышность, разнообразие оттенков в зависимости от освещения, отсутствие мёртвой геометрии в их строении. Для передачи этих особенностей цветов потребовались техники «печать», «рисование по сырму», «рисование ниткой». Самое важное, что хотелось бы отметить – дети начали замечать выразительные средства, используемые художником и задумываться над их выбором в своих рисунках.

Полагаем, что работа, спланированная таким образом, позволит воспитателю неформально решить такую важную задачу, как приобщение детей к сознательному использованию в своих рисунках нетрадиционных приёмов изображения, что, несомненно, будет способствовать развитию их художественных способностей.

Список литературы

1. *Ботова Т. А., Еменева С. А., Ямашева А. М.* Нетрадиционные графические техники для детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/592653/> (дата обращения: 15.03.2016).
2. *Казакова Р. Г.* Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М.: Сфера, 2006. 157 с.
3. *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981. 96 с.
4. *Необыкновенное рисование* / под ред. Ю. Дрожина. М.: Мозаика-синтез, 2012. 23 с.
5. *Никитина А. В.* Нетрадиционные техники рисования в детском саду. М.: Каро, 2010. 187 с.
6. *Шмакова Т. И.* Работа с родителями при обучении дошкольников изодетельности // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 23–24 мая 2013 г.). Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. С. 118–121

УДК 159.9

Вайнбендер Евгения Александровна**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
И ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ**

Аннотация. В статье психологическая готовность учителя и обучающегося интерпретируется в контексте моделирования процесса обучения и диагностики образовательного результата начального общего образования. Способы формирования коммуникативных способностей школьников представлены как инструмент анализа коммуникативного пространства урока в технологии Школы Понимания. В статье актуализирован аспект рефлексивной позиции педагога и ученика в образовательном процессе. Формирующее оценивание представлено как значимый аспект профессиональной деятельности педагога в моделировании процесса обучения и диагностики образовательного результата в контексте ФГОС. В работе представлены некоторые профессиональные характеристики педагога, включенные в «модель успешного педагога», разработанную педагогическим коллективом МКОУ Прогимназии «Зимородок», позволяющие диагностировать и измерять уровень мотивации и сформированности способов осуществления оценивания.

Ключевые слова: формирующее оценивание, Школа Понимания, рефлексивная позиция ученика и учителя, диагностика образовательного результата.

Vainbender Evgenia Alexandrovna**MODELING THE LEARNING PROCESS AND DIAGNOSTICS OF THE
EDUCATIONAL PROCESS PRIMARY GENERAL EDUCATION IN THE
CONTEXT OF FORMATIVE ASSESSMENT**

Abstract. In the article the psychological readiness of the teacher and the learner is interpreted in the context of modeling the learning process and diagnostics of the educational process primary General education. Ways of formation of communicative abilities of school students is presented as a tool for the analysis of communicative space of a lesson in technology school of Understanding. The article covers the aspect of reflective position of the teacher and student in the educational process. Formative assessment is presented as a significant aspect of professional activity of the teacher modeling the process of learning and diagnosis of learning outcomes in the context of

Вайнбендер Евгения Александровна – заместитель директора по УВР, муниципальное казенное общеобразовательное учреждение города Новосибирска Прогимназия «Зимородок» (МКОУ Прогимназия «Зимородок»), vainbender@yandex.ru, г. Новосибирск

Vainbender Evgenia Alexandrovna – Deputy Director of OIA, municipal state educational institution of Novosibirsk Gymnasium «Kingfisher» (MKOU Progimnaziya «Kingfisher»),

GEF. The paper presents selected professional characteristics of the teacher included in the «model of a successful teacher» developed by the teaching staff of the SECONDARY School «Kingfisher», which allows to diagnose and measure the level of motivation and of formation of means of implementation evaluation.

Keywords: formative assessment; School Understanding; reflective position of the student and the teacher; educational diagnosis result.

Формирующее оценивание в образовательном процессе интерпретируется как оценивание для обучения. Введение ФГОС НОО актуализировало данный аспект профессиональной деятельности педагога, ориентируя его на расширение оценочного инструментария. Исследователями И. Л. Кравцовой и М. А. Пинской отмечено, что «термин оценивание относится к любым формам деятельности учителя и учеников, оценивающих самих себя или обеспечивающим информацию, которая может служить обратной связью и позволяет модифицировать процесс преподавания и учения» [3, с. 163—168].

Принятый Стандарт и сопровождающие его документы и методические разработки предлагают внедрить данную систему оценивания как новую. Следует отметить, что образовательная система «Школа Понимания» так же была ориентирована на процесс формирующего оценивания, определяя свои цели в организации урока как «коммуникативного события для всех его участников: ученика и учителя» [5, с.7]. Авторы данной образовательной системы видят главную задачу «Школы Понимания» в том, чтобы «на смену информированию и управлению (процессом усвоения информации) должны прийти общение (неформальная коммуникация) и организация учителем эффективного контекста понимания». В связи с этим, «единицами измерения коммуникативного пространства в Школе Понимания выступают коммуникативные стратегии – определенные типы действий учащихся по достижению понимания в учебном диалоге» [4, с.254].

В МКОУ Прогимназия «Зимородок» (г. Новосибирск), работающем по технологиям «Школы Понимания», к проблеме оценивания обращались педагоги-практики как в контексте моделирования процесса обучения (или в рамках планируемой учебной ситуации), так и его диагностики [1; 2]. Оценивание для обучения предполагает равнозначную рефлексивную позицию педагога и обучающегося в образовательном процессе. В связи с этим в Прогимназии «Зимородок» большое внимание уделяется формированию педагогической готовности учителя к осуществлению формирующего оценивания. Успешности процесса оценивания для обучения способствует сложившийся словарь «Школы Понимания» учителя и учеников, определяющий доминирующую риторичку урока и стиль предметно-содержательного взаимодействия. Например, учитель для диагностики качества образовательного результата может использовать следующие вопросы рефлексивного характера: «Что нового ты узнал сегодня на уроке, и чему хотел бы еще научиться?», «В чем было затруднение на уроке, и почему?» «Какая продуктивная версия помогла нам решить проблему непонимания на уроке?».

Одной из характеристик педагогической позиции учителя, работающего в логике образовательной системы «Школа понимания», является сформированная способность связать оценку образовательного результата с индивидуальным приращением образовательных результатов, таких как планирование и реализация процесса собственного обучения, тем самым выращивая (по определению Г.А. Цукерман) «здоровую самооценку».

В модели успешного педагога, разработанной педагогическим коллективом Прогимназии «Зимородок» включены характеристики, позволяющие диагностировать и измерять уровень мотивации и сформированности способов осуществления оценивания. Например, социокультурная позиция, свидетельствующая о наличии психологической готовности осуществления формирующего оценивания. В частности, «в системе оценивания образовательных результатов обучающегося педагог учитывает следующие параметры: содержательность оценивания; принцип контекстности в оценивании образовательной ситуации, действий, поступка ребёнка; отказ от глобальной или только негативной (комплиментарной) оценок; оптимистичность, ориентированная на способность замечать любые достижения ребенка; принцип соотношения оценки с нормами образовательной среды «Зимородка».

Характеристикой компетентности учителя в педагогическом оценивании является его умение обеспечивать процессы стимулирования учебной деятельности для формирования рефлексивной позиции. Урок в Школе понимания является тем самым условием, где обучающийся получает опыт планирования и реализации процесса собственного обучения. Учитель делится с учеником инструментами оценивания, совместно с учениками разрабатывает и обсуждает критерии оценивания и дает возможность воспользоваться результатами оценивания в своих интересах. Формирующее оценивание («оценивание для обучения») направлено на то, чтобы обучающийся сам мог оценить свои учебные достижения, выявить у себя слабые места, а самое главное – мог определить, что и как ему надо делать, чтобы продвинуться дальше, чтобы улучшить собственные результаты. Приведем, несколько примеров: в одном из измерителей образовательного результата «Дневнике речевого наблюдения» есть рубрика «Мои любимые ошибки», в которой обучающимся фиксируются его частотные ошибки и способы их преодоления. Способность ученика занять рефлексивную позицию прослеживается в умении задавать себе вопросы следующего содержания «Чему я научился сегодня на уроке?», «Что мне было непонятно?», «Какой способ работы я освоил?».

Приоритетом «Школы Понимания» является то, что коммуникация не является только формой урока, а является его предметно-содержательной характеристикой, обеспечивающей выращивание авторской позиции ученика. В модели успешного ученика коммуникативные навыки диагностируются по следующим параметрам: умение слышать другого; наличие позиции диалогичности; проявление и актуализация коммуникаций в контексте предметного содержания и социокультурных ценностей.

Учитель, применяющий в своей работе технологию формирующего оценивания должен быть готов к гибкости процесса обучения не только в связи

с возможностью варьирования учебной программы, но и к гибкости, проявляющейся в открытой позиции переносить свой опыт в новые образовательные ситуации. Таким образом, роль педагога в образовательном процессе МКОУ Прогимназия «Зимородок» подчинена задаче включенности равноправных субъектов образовательной среды в контекст формирующего оценивания.

Список литературы

1. Горьковская З. П., Осинцева Т. В. Метапредметный проект как технология интеграции учебного и внеучебного коммуникативного события // Сибирский учитель. 2016. № 3(106). С. 78–81.
2. Горьковская З. П., Большунова Н. Я., Албул Л. Г., ВайнбENDER Е. А. Формирование и обогащение позитивного образа школы у дошкольников и младших школьников // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.) / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Ч. 1. С. 330–337.
3. Кравцова И. Л., Пинская М. А. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. № 2. С. 163–168.
4. Максимова Н. В., Троицкий Ю. Л. Коммуникативные стратегии в учебном диалоге // Образовательные системы России: справочник. М., 2010.
5. Тюпа В. И., Троицкий Ю. В. Основы коммуникативной дидактики // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания»: материалы науч.-практ. конф., 28–29 марта 2003 г. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. С. 7–19.

Раздел 2. ПОДРОСТКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 159.923.38+4

Зорькина Ольга Сергеевна

СВОЙСТВА ТЕМПЕРАМЕНТА КАК ПЕРИФЕРИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ОТДЕЛЬНЫХ ТИПОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА)

Аннотация. В статье представлен краткий обзор основных психологических подходов к классификации способностей к усвоению иностранного языка. Содержится описание результатов эмпирического исследования взаимосвязей типов лингвистических способностей в рамках концепции М. К. Кабардова и индивидуальных свойств темперамента старших подростков. Констатируется наличие положительных корреляций коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического типа способностей со свойствами активности, социальной эргичности, пластичности, реактивности в старшем подростковом возрасте. Полученные в процессе эмпирического исследования корреляционные связи позволяют сделать предварительные выводы о возможности включения в структуру способностей к усвоению иностранного языка в качестве периферийных компонентов такие свойства темперамента, как пластичность, высокий темп реакций, активность, социальная эргичность.

Ключевые слова: способности к усвоению иностранного языка, коммуникативно-речевые способности, когнитивно-лингвистические способности, свойства темперамента, старший подростковый возраст, учебная деятельность.

Zorkina Ol'ga Sergeevna

PROPERTIES OF TEMPERAMENT AS ADDITIONAL COMPONENTS OF THE INDIVIDUAL TYPES OF LINGUISTIC ABILITIES (IN ADOLESCENTS)

Abstract. The article presents an overview of the main psychological approaches to the classification abilities of learning a foreign language. Describes the results of empirical studies of the relationship types of linguistic abilities within the concept of M. K. Kabardov and individual properties of temperament of adolescents. It is stated

Зорькина Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, olechka_zorkina@mail.ru, г. Новосибирск

Zorkina Ol'ga Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

the presence of positive correlations of the communicative speech and cognitive-linguistic types of abilities with the properties of activity, social arginate, ductility, reactivity adolescence.

Keywords: ability to learn a foreign language, communicative-speech abilities, cognitive-linguistic abilities, properties of temperament, a senior adolescence, learning activities

Проблема любых способностей, в том числе и лингвистических, имеет не только уровневые показатели, но и дифференциальные характеристики. Так как способности к овладению иностранным языком, как и любые другие, разнородны, являют собой систему, элементы которой выражены неодинаково и взаимодополняемы, можно сформулировать идею о наличии у индивидов и неодинаковых типов этих способностей.

Первые попытки классификации видов лингвистических способностей проводились на основании различных видов деятельности по изучению иностранного языка и подробно описаны в нашем диссертационном исследовании [4]. Так, например, М. М. Гохлернером и Г. В. Ейгером выделялись способности к теоретической деятельности в области лингвистики; к переводческой деятельности, собственно к овладению новым языком. Н. С. Магиным описывались способности к переводческой деятельности, к выявлению закономерностей грамматики изучаемого языка, к запоминанию иноязычных лексем в соответствии их с аналогами на родном языке. Аналогично и Б. В. Беляев анализировал способности к усвоению устной и письменной речи в ее продуктивной и рецептивной видах, способности к овладению фонетической, лексической, грамматической сторонами изучаемого языка. Подобные классификация лингвистических способностей представляются нам не совсем правомерными, поскольку авторы скорее говорят не о способностях, а о речевых и языковых компетенциях. Действительно, безошибочно употреблять, например, флексии различных частей речи, быстро и грамотно переводить как в устной, так и письменной форме может и индивид со средневыраженными или даже относительно низкими способностями, если он в течение длительного времени регулярно и целенаправленно обучался.

Принципиально иной подход к рассмотрению типов лингвистических способностей представлен в работах М. К. Кабардова. Автор исходит из традиции разграничения языка (как потенции) и речи (как реализации), которая начинается с трудов швейцарского лингвиста XIX века Фердинанда де Соссюра. М. К. Кабардов считает, у каждого конкретного индивида дихотомия «язык-речь» может иметь различное пропорциональное соотношение: либо с приоритетом в сторону «языка» (когниции), либо – в сторону «речи» (коммуникации) [1, с. 67]. Таким образом, автор классифицирует способности к овладению иностранным языком на коммуникативно-речевые, когнитивно-лингвистические и смешанные.

Когнитивно-лингвистические способности М. К. Кабардов определяет как индивидуально-психологические особенности, которые способствуют высокому темпу и прочному усвоению языковой системы – фонетическими, лексиче-

скими, грамматическими аспектами, а также чтением на иностранном языке. Коммуникативно-речевые же определяются автором как психофизиологические качества индивида, обеспечивающие скорое и качественное овладение речевыми компетенциями, а также владение и паралингвистическими средствами невербальной коммуникации [2; 3].

М. К. Кабардовым были выделены психофизиологические и собственно психологические характеристики обучающихся, имеющих тот или иной вид способностей. Так, у носителей коммуникативно-речевых способностей преимущественно доминирует правое полушарие головного мозга, преобладает первая сигнальная система, а нервная система характеризуется лабильностью и реактивностью. У них отмечаются высокая коммуникативная активность, которая проявляется как инициативность в общении на иностранном языке, легкость понимания и говорения, высокая беглость речи. Сильными сторонами данного типа также являются больший по сравнению с когнитивно-лингвистическим типом объем слухового восприятия и слуховой памяти, большая скорость актуализации знаний и переработки новой информации; обучаемые данного типа успешны одновременно и в условиях произвольного, и в условиях непроизвольного запоминания. Но при этом они часто затрудняются при нахождении лингвистических закономерностей, правил в незнакомом языке; решения ими лингвистических задач часто имеют шаблонный характер. Индивиды, характеризующиеся наличием когнитивно-лингвистических способностей, имеют направленность прежде всего на изучение теоретических основ языка и отличаются от «коммуникативно-речевых» обучаемых тем, что испытывают трудности понимания и говорения, то есть практического пользования языком. Сильной стороной указанного типа является высокая продуктивность произвольного запоминания, но при этом для него значимо зрительное подкрепление запоминаемого. В отличие от «коммуникативно-речевых» обучаемых, учащиеся когнитивно-лингвистического типа способностей лучше справляются с анализом языкового материала, который предполагает выявление логико-грамматических закономерностей в изучаемом языке. Когнитивно-лингвистический тип, по М. К. Кабардову, чаще соотносится с доминированием левого полушария головного мозга, преобладанием второй сигнальной системы, сочетанием инертности и силы нервной системы. Кроме того, М. К. Кабардов выявил личностные особенности субъектов, обладающих тем или иным видом языковых способностей. Обладатели коммуникативно-речевого типа общительны и импульсивны, склонны к работе в группе. Обладатели когнитивно-лингвистического типа характеризуются замедленной реакцией, осторожностью и склонностью к рефлексии.

В настоящей работе описанные выше типы и компоненты лингвистических способностей изучались во взаимосвязи с индивидуальными свойствами темперамента личности в аспекте возрастной психологии. В качестве испытуемых выступали учащиеся старшего подросткового возраста. Выбор именно этой возрастной категории обусловлен тем, что подростки в данный период находятся на пороге профессионального выбора. Знание старшеклассниками своих личностных особенностей поможет им сформировать свой индивидуальный

стиль учебной деятельности при овладении иностранным языком и частично облегчит будущее профессиональное самоопределение. Учет педагогами выявляемых взаимосвязей будет способствовать выработке индивидуального подхода к процессу обучения иностранному языку в старших классах.

При организации эмпирического исследования мы исходили из базовых положений отечественной психологии о соотношении природного и приобретенного в способностях, о взаимосвязи внешних и внутренних условий их развития [5]. Природными предпосылками способностей усвоения иностранного языка являются свойства нервной системы, которые напрямую связаны со свойствами темперамента, являются основой проявления этих свойств в поведении и деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №77 г. Новосибирска. В нем принимали участие 43 испытуемых в возрасте 15-17 лет, из них 22 юноши и 21 девушка. Кроме возрастного, выборка формировалась также по критерию «высокая успешность изучения иностранного языка в рамках школьной программы», который выявлялся посредством анализа школьной документации и бесед с учителями. Для диагностики уровня выраженности свойств темперамента были использованы опросник «Исследование психологической структуры темперамента» Б. Н. Смирнова и опросник структуры темперамента (Д-ОСТ) В. М. Русалова. Для выявления преобладающего типа лингвистических способностей применялся сокращенный вариант анкеты диагностики индивидуально-типических приемов овладения иностранными языками М. К. Кабардова. Результаты диагностики представлены ниже в таблицах 1-3.

Таблица 1

Уровень выраженности свойств темперамента старших подростков по методике Б. М. Смирнова, (%)

Свойство	Уровень выраженности				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Экстраверсия	12	26	16	30	16
Ригидность	–	7	40	33	21
Эмоциональная возбудимость	16	19	21	33	12
Быстрота реакции	5	19	44	23	9
Активность	26	16	51	–	2

Таблица 2.

Уровень выраженности свойств темперамента по методике В. М. Русалова, (%)

Свойство	Уровень выраженности		
	Низкий	Средний	Высокий
Эргичность	32	48	18
Социальная эргичность	27	46	25
Пластичность	22	41	34
Социальная пластичность	27	50	20
Темп	13	29	55
Социальный темп	20	30	41
Эмоциональность	41	32	25
Социальная эмоциональность	36	32	29

Таблица 3.

Распределение данных по типам лингвистических способностей (%)

Тип способностей	Девушки	Юноши	Всего
Когнитивно-лингвистический	19	19	37
Коммуникативно-речевой	16	19	35
Смешанный	14	14	28

Для выявления взаимосвязи между типом лингвистических способностей и индивидуальными свойствами темперамента подростков применялся критерий г-Спирмена. Результаты статистического анализа представлены ниже в таблице 4 и рисунке 1.

Таблица 4

Значимые взаимосвязи между типом лингвистических способностей и индивидуальными свойствами темперамента в старшем подростковом возрасте, (г-критерий Спирмена)

Взаимосвязанные переменные	r_s	p-level
Коммуникативно-речевой тип и пластичность	0,32*	0,04
Коммуникативно-речевой тип и быстрота реакции	0,31*	0,05
Коммуникативно-речевой тип и активность	0,31*	0,04
Когнитивно-лингвистический тип и социальная эргичность	0,35*	0,02
Когнитивно-лингвистический тип и пластичность	0,44**	0,003
Когнитивно-лингвистический тип и социальная пластичность	0,41**	0,006
Когнитивно-лингвистический тип и темп деятельности	0,32*	0,03
Когнитивно-лингвистический тип и социальный темп	0,41**	0,007
Когнитивно-лингвистический тип и быстрота реакции	0,45**	0,002
Когнитивно-лингвистический тип и активность	0,41**	0,006

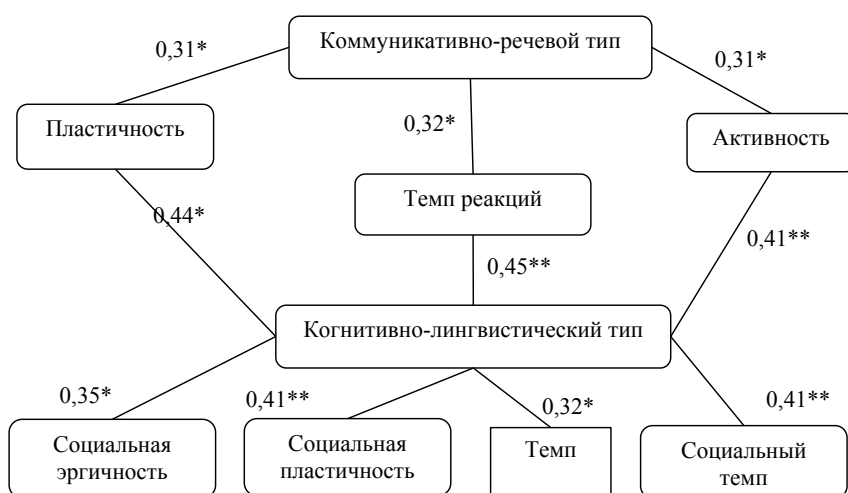


Рис. 1. – Корреляционные связи между типами лингвистических способностей и свойствами темперамента в старшем подростковом возрасте
* – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Из приведенных статистических данных видно, что коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический типы положительно коррелируют с пластичностью (по В.М. Русалову). Пластичность как свойство темперамента проявляется в легкости и быстроте переключаемости психической активности с одного объекта на другой, с одного способа решения задачи на другой. Это означает, что при изучении иностранного языка учащиеся с коммуникативно-речевыми способностями достаточно быстро переключаются с говорения на слушание или изучение грамматики, легко вступают в коммуникацию с преподавателем и одноклассниками. Что касается, когнитивно-лингвистического типа, то на первый взгляд полученные нами данные противоречат представлениям М. К. Кабардова о нем как инертном. Возможно, инертность проявляется у представителей этого типа лишь при решении коммуникативных задач. Упражнения же, связанные с теоретическими аспектами фонетики, грамматики, такие подростки могут выполнять нетрадиционно, с отступлением от заданных шаблонов, глубоко анализировать лингвистические закономерности, посредством языковой догадки легко вычленять любые исключения из правил.

Значимые положительные корреляции у обоих типов лингвистических способностей были выявлены с темпом реакций и активностью (по Б. Н. Смирнову). Применительно к коммуникативно-речевому типу это означает, что такие старшеклассники способны быстро ориентироваться в коммуникативной иноязычной ситуации – быстро дать ответ на вопрос, без задержки сформулировать инициативное высказывание на иностранном языке. Что касается когнитивно-лингвистического типа, то полученные нами прямые корреляции расходятся с представлением о том, что представители когнитивно-лингвистического типа малоподвижны и медлительны. По нашему мнению, такие учащиеся в меру подвижны и быстры, но при этом вдумчивы, аккуратны, осторожны,

внимательны к своим ошибкам и поэтому могут производить обманчивое впечатление медлительных личностей. Положительные корреляции обоих типов лингвистических способностей с таким свойством темперамента, как активность, для «коммуникативно-речевого» подростка может означать стремление к инициативности и самостоятельности в осуществлении иноязычной речевой деятельности: так, учащийся самостоятельно читает литературу на иностранном языке, слушает аудиозаписи, смотрит фильмы и видеозаписи, просит у учителя дополнительные задания. Когнитивно-лингвистический тип также положительно коррелирует с активностью, и это свидетельствует о том, что учащиеся этой категории также настойчивы и инициативны в обучении, стремятся заниматься самостоятельно в дополнение к обязательным занятиям. И вновь данные нашего исследования опровергают представление о когнитивно-лингвистическом типе как о пассивном и инертном ученике. Такие учащиеся вдумчивы и осторожны, но это не означает, что они пассивны, просто их активность проявляется иначе, нежели у обладателей коммуникативно-речевого типа. Если обладатели коммуникативно-речевого типа согласно исследованию, М. К. Кабардова активны в иноязычной коммуникации, то, можно предположить, что представители когнитивно-лингвистического типа активны, например, в аналитических видах деятельности, в выполнении письменных переводов.

Отдельно следует акцентировать внимание на тех индивидуальных свойствах темперамента, которые положительно взаимосвязаны лишь с когнитивно-лингвистическим типом иноязычных способностей – социальной эргичности, социальной пластичности и социальном темпе (по В. М. Русалову), что может свидетельствовать о высокой потребности в социальных контактах, стремлении к лидерству. Применительно к деятельности усвоения иностранного языка – это может означать, что в рамках урока «когнитивно-лингвистические» старшеклассники имеют желание выражать свои мысли на иностранном языке, которое не всегда сочетается с возможностью это сделать. Происходит это в силу присущей им аккуратности в построении предложений и акценте на правильности речи, что часто препятствует ее беглости. Они не всегда способны схватывать и копировать правильную интонацию, что делает их речь на иностранном языке медленной.

Таким образом, полученная в процессе эмпирического исследования корреляционная система позволяет сделать предварительные выводы о возможности включения в структуру способностей усвоения иностранного языка в качестве периферийных компонентов такие свойства темперамента, как пластичность, высокий темп реакций, активность, социальная эргичность. Разумеется, эти выводы ни в коей мере нельзя считать окончательными, поскольку они требуют проверки для их подтверждения или опровержения на других возрастных выборках (например, юношеском и зрелом возрастах).

Список литературы

1. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. ... д-ра пси-

хол. наук. М., 2003. 354 с.

2. *Кабардов М. К.* Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности: комплексные исследования. М.: Педагогика, 1989. С. 276–289.

3. *Кабардов М. К.* О диагностике языковых способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи. М.: Наука, 1985. С. 176–202.

4. *Полянская О. С.* Мотивационные факторы развития лингвистических способностей: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2002. 272 с.

5. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.

УДК 159.9

Ветерок Екатерина Владимировна

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ научных подходов к содержанию и структуре понятия «гендерная идентичность». Определено понятие гендерной идентичности как аспекта самосознания, включающего переживание человеком себя как представителя определенного пола. На основании теоретического анализа научных исследований выявлено, что у детей с ЗПР отмечаются особенности формирования гендерной идентичности, обусловленные спецификой интеллектуальной недостаточности детей данной категории. Обнаружено, что большинству мальчиков с ЗПР свойственны маскулинные психологические характеристики, большинству мальчиков с нормой развития свойственны андрогинные психологические характеристики. Доказано, что большинству девочек с ЗПР свойственны маскулинные и фемининные психологические характеристики, большинству девочек с нормой развития свойственны андрогинные психологические характеристики. Выявлено, что у подростков с нормой развития мужского и женского полов степень усвоения социально-приемлемых для мужчин и женщин норм поведения достоверно выше, чем у подростков с ЗПР.

Ключевые слова: гендерная идентичность, дизонтогенез, задержка психического развития, подростковый возраст.

Ветерок Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, veterokev@yandex.ru, г. Новосибирск

Veterok Ekaterina Vladimirovna – Candidate of psychological Sciences, associate Professor of special and practical psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Veterok Ekaterina Vladimirovna

GENDER IDENTITY OF ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article presents the theoretical analysis of scientific approaches to the content and structure of the concept of «gender identity». Defined the concept of gender identity as an aspect of consciousness, including the experience of oneself as a representative of a particular gender. On the basis of theoretical analysis of scientific studies revealed that in children with mental retardation are marked peculiarities of formation of gender identity due to the nature of mental deficiency of children in this category. Discovered that the majority of boys with mental retardation characteristic of masculine psychological characteristics, the majority of boys with normal development characteristic of the androgynous psychological characteristics. It is proved that the majority of girls with mental retardation characteristic of masculine and feminine psychological characteristics, most girls with normal development characteristic of the androgynous psychological characteristics. It is revealed that in adolescents with normal development of male and female the degree of learning socially acceptable for men and women of the standards of conduct, significantly higher than in adolescents with mental retardation.

Keywords: gender identity, dysontogenesis, mental retardation, adolescence.

Современная гендерная психология выходит с периферии исследований, формируя системные научные понятия. На основании ведущих концепций в гендерной проблематике разрабатываются вопросы оформления теоретико-методологических основ гендерного измерения психологического процесса и конструирование гендерной психологии как нового направления современной науки.

В психологии используется понятие идентичности как отождествление субъектом себя с одной из социальных групп, осознание своей принадлежности к ней в ряде социальных измерениях. Гендерная идентичность рассматривается как аспект самосознания, который формируется посредством усвоения мужских или женских характеристик в процессе социализации под воздействием социокультурных явлений.

Развитие гендерной идентичности в онтогенезе и дизонтогенезе имеет определенную специфику, обусловленную биологическими и социально-биологическими факторами. В исследованиях, посвященных особенностям психического развития детей с задержкой психического развития (ЗПР), отмечается, что представления о себе у детей данной категории качественно отличаются от представлений нормально развивающихся сверстников.

Теоретический анализ научной литературы показал, что у детей с ЗПР отмечаются особенности формирования гендерной идентичности, обусловленные спецификой интеллектуальной недостаточности детей данной категории. Исследование С.Р. Ивановой показало, что гендерные представления подростков с ЗПР детерминированы описанием внешних признаков пола. Отношение к женскому и мужскому образу у подростков с ЗПР положительное, чаще всего образы представлены в виде качественных характеристик. У подростков данной категории отмечаются трудности в дифференцировке мужских и женских образов.

Для изучения особенностей гендерной идентичности у детей подросткового возраста с ЗПР были использованы следующие методики: Опросник полоролевых ориентаций С. Бем, Методика определения уровня гендерной идентификации О. Г. Лопуховой «Нормы поведения мужчин и женщин». Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа №128». В исследовании принимали участие 56 подростков с ЗПР и 58 подростков с нормой развития.

По Опроснику полоролевых ориентаций С. Бем показатели подростков обеих групп представлены на рисунках 1-2.

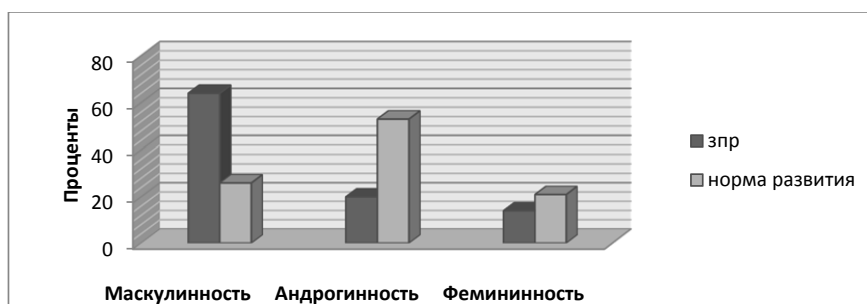


Рис. 1 – Результаты диагностики полоролевых ориентаций мальчиков с ЗПР и с нормой развития (%)

По данной методике 64% подростков мужского пола с ЗПР характеризуются маскулинностью, 20% подростков данной категории склонны к андрогинности, 14% подростков предрасположены к фемининности. Из этого следует, что большинству мальчиков с ЗПР свойственны следующие психологические характеристики: индивидуализм, агрессивность, стремление контролировать окружающих людей.

Выявлено, что 26% подростков мужского пола с нормой развития характеризуются маскулинностью, 53% подростков данной категории склонны к андрогинности, 21% подростков предрасположены к фемининности. Из этого следует, что большинству мальчиков с нормой развития свойственны следующие психологические характеристики: гибкость в выборе поведенческих ролей в различных жизненных ситуациях, способность нарушать правила гендерного поведения и создавать собственные модели мужского и женского поведения.

По данной методике 47% подростков женского пола с ЗПР характеризуются маскулинностью, 6% подростков данной категории склонны к андрогинности, 47% подростков предрасположены к фемининности. Из этого следует, что маскулинные девочки с ЗПР имеют следующие психологические характеристики: индивидуализм, агрессивность, стремление контролировать окружающих людей, фемининные девочки с ЗПР склонны к уступчивости, доверчивости, инфантильности.

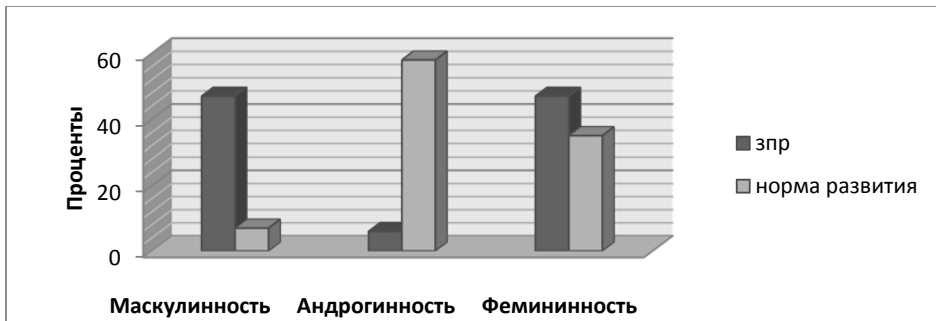


Рис. 2 – Результаты диагностики полоролевых ориентацией девочек с ЗПР и с нормой развития (%)

По данной методике 7% подростков женского пола с нормой развития характеризуются маскулинностью, 58% подростков данной категории склонны к андрогинности, 35% подростков предрасположены к фемининности. Из этого следует, что большинству девочек с нормой развития свойственны следующие психологические характеристики: гибкость в выборе поведенческих ролей в различных жизненных ситуациях, способность нарушать правила гендерного поведения и создавать собственные модели мужского и женского поведения.

По методике определения уровня гендерной идентификации показатели подростков обеих групп представлены на рисунках 3-4.

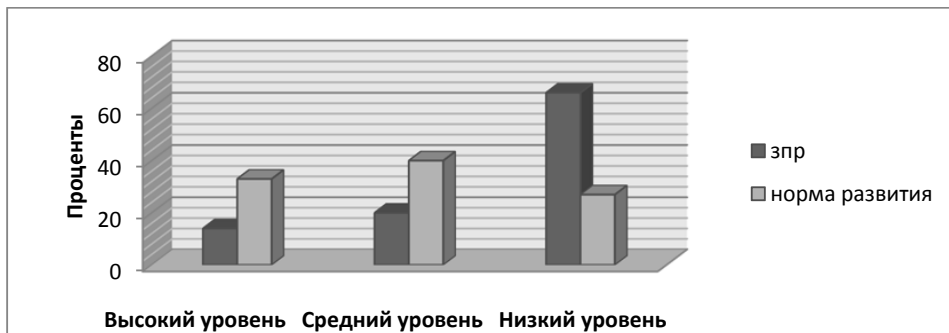


Рис. 3 – Результаты диагностики гендерной идентификации мальчиков с ЗПР и с нормой развития (%)

По данной методике 14% подростков мужского пола с ЗПР характеризуются высоким уровнем гендерной идентификации, 20% подростков данной категории имеют средний уровень гендерной идентификации, 66% подростков находятся на низком уровне гендерной идентификации. Из этого следует, что большинство мальчиков с ЗПР имеют низкую степень усвоения социально-приемлемых для мужчин и женщин норм поведения, представленных в данной методике в виде набора личностных качеств.

Также обнаружено, что 33% подростков мужского пола с нормой развития характеризуются высоким уровнем гендерной идентификации, 40% подростков данной категории имеют средний уровень гендерной идентификации, 27% подростков находятся на низком уровне гендерной идентификации. Из этого следует, что мальчики с нормой развития имеют различные степени усвоения социально-приемлемых для мужчин и женщин норм поведения, представленных в данной методике в виде набора личностных качеств.

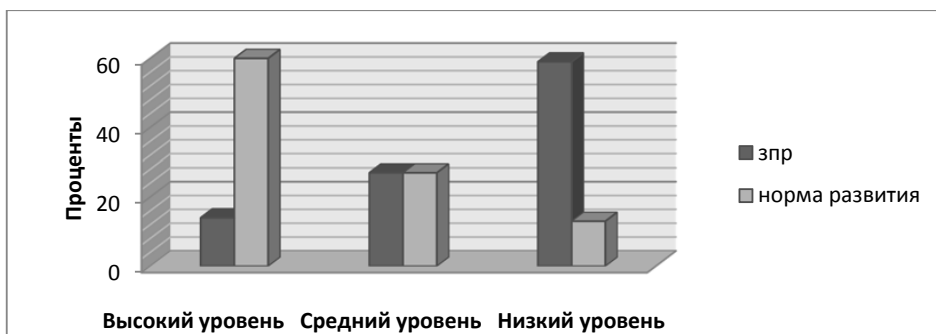


Рис. 4 – Результаты диагностики гендерной идентификации девочек с ЗПР и с нормой развития (%)

По данной методике 14% подростков женского пола с ЗПР характеризуются высоким уровнем гендерной идентификации, 27% подростков данной категории имеют средний уровень гендерной идентификации, 59% подростков находятся на низком уровне гендерной идентификации. Из этого следует, что большинство девочек с ЗПР имеют низкую степень усвоения социально-приемлемых женских и мужских характеристик.

Выявлено, что 60% подростков женского пола с нормой развития характеризуются высоким уровнем гендерной идентификации, 27% подростков данной категории имеют средний уровень гендерной идентификации, 13% подростков находятся на низком уровне гендерной идентификации. Из этого следует, что девочки с нормой развития имеют высокую степень усвоения социально-приемлемых женских и мужских характеристик.

Для выявления достоверности различий между показателями подростков нами был использован U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Данный критерий показал достоверно значимые различия по фактору «Гендерная идентичность» между подростками мужского пола обеих групп, что свидетельствует о том, что подростки имеют различные типы гендерной идентичности. В частности, как показывает сравнительный анализ показателей подростков, большинству мальчиков с ЗПР свойственны маскулинные психологические характеристики, большинству мальчиков с нормой развития свойственны андрогинные психологические характеристики ($p \leq 0,01$).

Также обнаружены достоверно значимые различия по фактору «Гендерная идентификация» между подростками мужского пола обеих групп, что свидетельствует о том, что у подростков с нормой развития степень усвоения социально-приемлемых для мужчин и женщин норм поведения достоверно выше,

чем у подростков с ЗПР ($p \leq 0,01$). Данные результаты можно объяснить тем, что подростки с ЗПР ограничены в восприятии окружающего мира, что препятствует адекватному формированию социально-культурных стереотипов.

Выявлены достоверно значимые различия по фактору «Гендерная идентичность» между подростками женского пола обеих групп, что свидетельствует о том, что подростки имеют различные типы гендерной идентичности. В частности, как показывает сравнительный анализ показателей подростков, большинству девочек с ЗПР свойственны маскулинные и фемининные психологические характеристики, большинству девочек с нормой развития свойственны андрогинные психологические характеристики ($p \leq 0,01$).

Обнаружены достоверно значимые различия по фактору «Гендерная идентификация» между подростками женского пола обеих групп, что свидетельствует о том, что у подростков с нормой развития степень усвоения социально-приемлемых женских и мужских характеристик достоверно выше, чем у подростков с ЗПР ($p \leq 0,01$). Данные результаты можно объяснить тем, что подростки с ЗПР ограничены в восприятии окружающего мира, что препятствует адекватному формированию социально-культурных стереотипов.

Список литературы

1. Андронникова О. О., Ветерок Е. В., Беззубова Н. С. Гендерный подход к формированию универсальных компетенций в воспитательном пространстве вуза // Сибирский педагогический журнал. 2016. Т. 6. С. 7–13.
2. Заиграева Н. В. Генезис и особенности полоролевых представлений у подростков с интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2006.
3. Иванова С. Р. Некоторые особенности идентификационных процессов у подростков с нарушениями психического развития // Актуальные проблемы научных исследований аспирантов и соискателей МГЛУ. М., 2001. С. 43–45.
4. Лопата В. В. Гендерная идентичность: основные подходы и эволюция представлений // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 3. С. 110–117.
5. Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность как предмет исследования в психологии // Социальная идентичность: способы концептуализации и измерения: матер. Всерос. семинара. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2004. С. 265–180.
6. Перегудина В. А. Особенности возрастного становления гендерной идентичности [Электронный ресурс] // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2010. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vozhrastnogo-stanovleniya-gendernoy-identichnosti> (дата обращения: 23.03.2017).
7. Салихова К. А. Генезис и дифференциация понятия гендерной идентификации в психолого-педагогических и социально-философских науках // Педагогический вестник вуза. 2008. № 2. С. 11–15.
8. Талина И. В. Экспериментальные исследования гендерной проблематики в отечественной и зарубежной науке // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. № 8. С. 75–81.

УДК 159.922.8

Рыбакова Наталья Анатольевна

Боровец Елена Николаевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ
С ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема зависимого поведения подростков. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором приняло участие 164 подростка в возрасте 13–16 лет, по выявлению склонности подростков к тем или иным формам зависимостей. Исследование выполнено в МБОУ Лицей № 113 Дзержинского района города Новосибирска. Обнаружена достаточно высокая склонность к развитию у подростков различных видов зависимостей, таких как пищевая, трудовая, телевизионная, компьютерная, лекарственная и игровая. Выявлены корреляционные взаимосвязи психологических особенностей подростков и свойственных им форм зависимого поведения. Полученные данные могут быть использованы при организации профилактической и коррекционной работы с подростками.

Ключевые слова: зависимости, зависимое поведение, психологические особенности, корреляционные взаимосвязи.

Rybakova Natalia Anatolievna

Borovets Elena Nikolaevna

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENTS WITH ADDICTIVE
BEHAVIOR**

Abstract. The problem of dependent or addictive behavior of adolescents is considered. The results of an empirical study on revealing the tendency of adolescents to some form of addiction are presented. Correlation interrelations between the psychological peculiarity of adolescents and the forms of dependent behavior have been revealed.

Keywords: addiction (dependence), addiction behavior, psychological feature, correlations.

Рыбакова Наталья Анатольевна – магистрант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, gybalochka_n@mail.ru, г. Новосибирск

Боровец Елена Николаевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, elenaborovets@mail.ru, г. Новосибирск

Rybakova Natalia Anatolievna – Undergraduate department of anatomy, physiology and life safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Borovets Elena Nikolaevna – Associate Professor of the Department of anatomy, physiology and life safety, Novosibirsk State Pedagogical University, .Novosibirsk

Современное состояние проблемы аддиктивного поведения подтверждает прогнозы ООН (1996) о том, что в XXI веке множество человеческих страданий будет сконцентрировано в сфере зависимого поведения. Общество будет вынуждено и призвано решать множество вопросов по его профилактике и коррекции. Аддиктивное поведение является «одной из форм отклоняющегося поведения и выражается в уходе от реальности посредством изменения психического состояния через употребление химических веществ (курение, токсикомания, наркомания) или постоянной фиксацией внимания на определенных предметах или активностях, которые вызывают интенсивные эмоциональные переживания (шопинг, пристрастие к азартным играм и обильной еде, компьютерная и игровая зависимости, трудоголизм и т.п.)» [5]. Аддикции, проявляющиеся, в том числе, и как зависимости, искажают структуру личности и нарушают многие социальные связи и отношения, нанося тем самым непоправимый ущерб социуму в целом. Согласно медицинской статистике, по причинам, связанным с зависимостями, погибает намного больше людей, чем в результате войн и преступлений, вместе взятых [7].

Высокие темпы технологического прогресса, изменения социальных институтов и взаимодействий влекут за собой всё новые вызовы, дестабилизируя сложившиеся системы как личной, так и общественной безопасности. Так, распространение употребления алкоголя и наркотиков среди подростков и молодежи приобретает черты национального бедствия. Постоянно появляющиеся новые виды зависимостей, предполагают и требуют новой идеологии, разработки современных программ, методов подходов в сфере профилактики и коррекции аддиктивного поведения.

Известно, что предпосылки многих видов зависимостей могут быть сформированы в детском возрасте. Значимыми факторами в этом процессе являются наследственная обусловленность, условия воспитания и социального окружения. Все эти факторы могут быть триггерами аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Зависимое поведение у подростков, приводит к различным поведенческим отклонениям и таким негативным последствиям, как конфликты с окружающими, утрата работоспособности, совершение преступлений.

Анализ психолого-педагогических, медицинских, социологических трудов показывает, что исследование проблемы зависимого поведения у подростков «группы риска» в последнее время значительно расширилось, а в образовательных учреждениях особенно остро обозначилась потребность в эффективных способах ее решений. Наибольший интерес представляют работы таких ученых, как Е. В. Змановской, В. Д. Менделевича, А. А. Александрова, О. Б. Симатовой, Т. А. Донских, Ц. П. Короленко, Гусевой Т. А. и других [3; 5; 6; 7].

С целью выявления подростков с риском зависимого поведения и выявления, характерных для их психологических особенностей, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 164 подростков 13–16 лет, из них 84 мальчиков и 80 девочек. Исследование выполнено в МБОУ Лицей № 113 Дзержинского района города Новосибирска. В работе были использованы: тест Г. В. Лозовой на выявление зависимостей, методики оценки самокон-

троля в общении М. Снайдера, общей самооценки Г. Н. Казанцевой, методика уровня школьной тревожности Филлипса, САН, показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки и тест В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности». Все результаты были подвергнуты математической обработке с применением г-критерия Спирмена.

Было установлено, что из 164 опрошенных респондентов у 47 (28,6%) высокая склонность к развитию различных видов зависимостей. Высокая и средняя склонность к зависимостям у нашего контингента обследуемых выявлялась в большем количестве случаев в отношении пищевой, трудовой, телевизионной, компьютерной, лекарственной и игровой зависимостей.

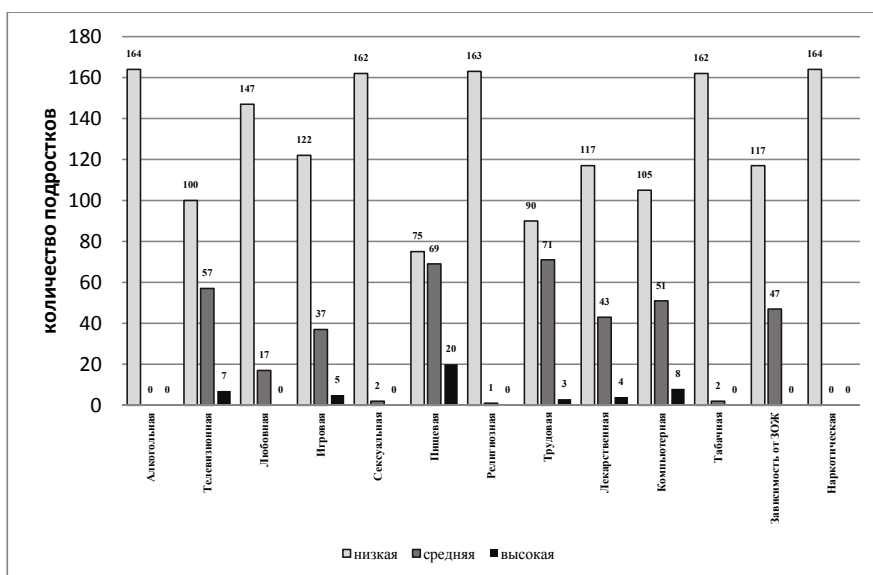


Рис.1. Склонность подростков к различным зависимостям.

Так, у 12,2 % испытуемых были выявлены высокая и средняя склонность к пищевой зависимости. Что может свидетельствовать о нарушении пищевого поведения у данных подростков. Еда используется как средство ухода от существующей реальности [1]. Во время любого дискомфорта возникает труднопреодолимое желание «заесть» неприятность, происходит фиксация на вкусовых ощущениях и вытеснение неприятных ощущений. Подросток начинает, есть слишком много и слишком часто. «Все это приводит к опасным для здоровья последствиям: нарастанию массы тела, нарушению обмена веществ и потере контроля, в результате чего человек употребляет количество пищи, представляющее опасность для жизни» [6, с. 816].

У 4,9 % респондентов была выявлена высокая склонность к компьютерной зависимости, которая проявляется во всепоглощенности Интернетом. Известно, что «Чрезмерное пребывание подростков за компьютером, приводит к появлению особенностей у зависимого человека: игнорирование общения

с живыми людьми; появление депрессии, раздражения; трудности с учебой; отсутствие взаимопонимания в семье, школе» [4 с.823].

Высокая склонность к телевизионной зависимости у 4,3 % испытуемых может указывать на то, что все свободное время эти подростки проводят перед телевизором; телевизор сопровождает все аспекты жизнедеятельности. Телепрограммы являются основным и первостепенным каналом получения информации, который не поддается критике, переосмыслению, проверке. Подросток смотрит телевизор не с целью узнать что-то новое, получить удовольствие от любимой программы, а стремится заполнить пустоту, избежать общения, отложить дела или обязанности, убежать от неприятных мыслей. «Последствиями зависимости от телевизора может стать остановка в процессе эмоционального, духовного, нравственного взросления подростка» [2, с.31].

3,0 % респондентов демонстрировали высокую склонность к игровой компьютерной зависимости. Что может свидетельствовать о чрезмерном увлечении ими компьютерными играми и другими видами виртуальной реальности. Специфической особенностью компьютерных игр является то, что подросток в условиях ее реальности становится не пассивным зрителем, а активно действующим лицом. У него стирается грань между миром игры и реальностью. В процессе игры подросток «сливается» с компьютером, становится с ним единым целым. В игре не требуется соблюдать правила, которые устанавливают взрослые, не надо скрывать агрессию. Игровая компьютерная зависимость сильно воздействует на психику и полностью меняет восприятие подростка. У подростков, «живущих» в виртуальном мире, появляется агрессия, раздражительность, тревожность, резкие и беспричинные перепады настроения. Вседозволенность в компьютерных играх может убедить подростка в том, что в реальной жизни тоже можно все: нарушать законы, рисковать своей и чужой жизнью.

Высокую склонность к лекарственной зависимости показали 2,4% испытуемых, что говорит о том, что подростки принимают лекарственные средства часто, при первых признаках заболевания, в дозах, возможно превышающих терапевтический эффект. Многие из них получают советы и рекомендации с интернет сайтов. Малейший психологический дискомфорт становится поводом для принятия лекарственных средств, зачастую об этом не осведомлены родители, и подросток не получает необходимой профессиональной помощи.

Склонность к трудовой зависимости, согласно результатам теста, продемонстрировали 1,8 % испытуемых. Эта зависимость выражается у них в стремление уйти от реальности через фиксацию на учебе. Трудовая зависимость проявляется как непреодолимое стремление к успешности, одобрению и признанию со стороны окружающих. Подросток испытывает страх потерпеть неудачу, «потерять лицо», быть обвиненным в некомпетентности, лени, оказаться несостоятельным в глазах родителей, сверстников, учителей. Такие подростки часто испытывают трудности адаптации в обществе, они не коммуникабельны, замкнуты.

Традиционно лекарственную и трудовую зависимости определяют людям старшего возраста. Возможно, выявленные факты могут указывать на то, что формы зависимого поведения подростков подлежат динамике.

По результатам корреляционного анализа были обнаружены 5 статистически значимых взаимосвязей психологических особенностей подростков и свойственных им форм зависимого поведения. Положительные корреляции были получены между показателями:

1. «Негативизм» и «Телевизионная зависимость» и составляет $r_s = 0,364$ при уровне значимости $p = 0,031$. Это говорит о том, что чем выше уровень «Телевизионной зависимости» испытуемых, тем больше у них проявляется «Негативизм». У них постепенно сужаются или совсем отсутствуют сферы других интересов (общение с родителями и сверстниками, спорт, книги, хобби и др.). Телевизор все больше заменяет им живое общение. Протест против родителей, сверстников, учителей, неуверенность в себе, страхи, связанные с реальным межличностным общением, желание уйти от реальности может привести к развитию у подростка социальной дезадаптации.

2. «Чувство вины» и «Пищевая зависимость» $r_s = 0,359$ при низком уровне значимости $p = 0,141$. Чем больше проявляется «Пищевая зависимость», тем сильнее развито психологическое качество «Чувство вины». При отсутствии похвалы со стороны родителей, постоянном осуждении, критике подросток начинает видеть в себе неудачника, возникает ощущение неполноценности. Как следствие развивается чувство самообвинения, самокритики и постоянной вины. Эмоциональные переживания заставляют подростка заедать проблемы. Пища стимулирует эмоции и помогает справляться с неприятными чувствами и переживаниями. Со временем постоянное переедание может привести к ожирению и вызвать осложнения со здоровьем.

3. «Косвенная Агрессия» и «Компьютерная зависимость» $r_s = 0,423$ при уровне значимости $p = 0,011$. Чем выше уровень «Компьютерной зависимости», испытуемых, тем больше у них проявляется «Косвенная Агрессия». Компьютерные игры часто агрессивны, наполнены кровопролитными сражениями, поединками, убийствами. Психика подростка неустойчива и уязвима, в его сознании виртуальная игра и реальность смешиваются, и он перестает видеть грань между ними. При этом у них возникает иллюзия вседозволенности и безнаказанности. Поведение в игре подросток переносит в реальную жизнь, становится агрессивным по отношению к окружающим, неспособен решать проблемы, разрешать конфликты, часто испытывает трудности в общении.

4. «Негативизм» и «Компьютерная зависимость» $r_s = 0,373$ при уровне значимости $p = 0,027$. Чем выше уровень «Компьютерной зависимости» испытуемых, тем больше у них проявляется «Негативизм». Проблемы с близкими, сверстниками, учителями в школе, нежелание подчиняться определенным требованиям, правилам подростки решают путем ухода в виртуальную реальность. В мир, который дает возможность стать идеальными, создает иллюзию, что все хорошо, таким образом, уводя подростка от решения проблем в реальности и желая преодолеть реальные жизненные препятствия. Такие под-

ростки часто испытывают трудности адаптации в обществе, они не коммуни-кабельны, замкнуты.

5. «Индекс Агрессивности» и «Компьютерная зависимость» $r_s = 0,465$ при уровне значимости $p = 0,004$. Чем выше уровень «Компьютерной зависимости» испытуемых, тем больше у них доминирует «Индекс Агрессивности».

6. «Индекс Враждебности» и «Компьютерная зависимость» $r_s = 0,353$ при уровне значимости $p = 0,037$. Чем выше уровень «Компьютерной зависимости» испытуемых, тем больше у них доминирует «Индекс Враждебности». Это говорит о том, что подростки в своих эмоциональных проявлениях не в состоянии контролировать себя, часто проявляют высокую агрессию по отношению к другим людям, могут использовать физическую силу против другого человека, активно бороться против установившихся обычаев и законов.

Выявленные взаимосвязи психологических особенностей подростков и свойственных им форм зависимого поведения будут использованы при организации профилактической и коррекционной работы с подростками.

Список литературы

1. *Боровец Е. Н.* Психофизиология: учеб.-метод. комплекс. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. С. 183–184.
2. *Гафнер В. В.* Информационная безопасность. Влияние телевидения на детей. // ОБЖ. Основы безопасности жизни». 2014. № 10. С. 31.
3. *Гусева Т. А.* Предикторы табачной зависимости молодежи г. Бийска: Результаты социально-психологического исследования. Бийск: Изд. Алтайский государственный педагогический университет им. В. М. Шукшина. Бийск, 2016.
4. *Калинина Т. В.* Компьютерная зависимость у детей подросткового возраста. // Молодой ученый. 2016. № 21. С. 823.
5. *Короленко Ц. П.* Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерность развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1992. № 2. С. 8–15.
6. *Матусевич М. С.* Особенности формирования пищевых нарушений у подростков // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 816.
7. *Мехтиханова Н. Н.* Психология зависимого поведения: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2005. С. 122.

УДК 159.9

Буравцова Наталия Владимировна**Сычева Татьяна Юрьевна****ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК
ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АЛКОГОЛЬНОЙ
И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ**

Аннотация. Проанализировано состояние проблемы формирования алкогольной и наркотической аддикции у старшеклассников. Рассмотрены биологические, социальные, семейные факторы, влияющие на формирование аддикции. Отмечено влияние средств массовой информации, активно рекламирующих как саму продукцию, так и образ беспечной жизни. Авторами проведено эмпирическое исследование на выборке 142 человека в нескольких населенных пунктах Новосибирской области. Определены доминирующие личностные особенности старшеклассников, такие как привязанность, самоконтроль, эмоциональность. В то же время выявлены их личностные особенности: эмоциональная лабильность и экспрессивность, способствующие формированию наркотической зависимости. Выявлены признаки высокой и повышенной склонности к формированию наркотической зависимости у 60% опрошенных, алкогольной – почти 50%. Сделан вывод о наличии взаимосвязи эмоциональной неустойчивости и напряженности со склонностью к формированию наркотической зависимости у старшеклассников.

Ключевые слова: наркотическая зависимость, алкогольная зависимость, старшеклассники, личностные особенности, эмоциональная неустойчивость, напряженность, аддикция.

Буравцова Наталия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, доцент кафедры психологии, педагогики и правопедения, Новосибирский государственный университет экономики и управления, burawzov@yandex.ru, г. Новосибирск

Сычева Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и правопедения, Новосибирский государственный университет экономики и управления; доцент кафедры клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, tatsyiaal@mail.ru, г. Новосибирск

Buravtsova Nataliya Vladimirovna – Ph.D. in Psychology, 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

Sycheva Tatyana Yurievna – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law Novosibirsk State University of Economics and Management; Associate Professor of the Department of Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk

Buravtsova Nataliya Vladimirovna

Sycheva Tatyana Yurievna

PERSONAL FEATURES OF THE OLD SCHOOLS AS A FACTOR FOR FORMING ALCOHOL AND NARCOTIC DEPENDENCE

Abstract. The state of the problem of the formation of alcohol and drug addiction in high school students is analyzed. Biological, social, family factors affecting the formation of addiction are considered. The influence of the mass media actively promoting both the product itself and the image of carefree life is noted. The authors conducted an empirical study on a sample of 142 people in several settlements of the Novosibirsk region. The dominant personal characteristics of high school students, such as affection, self-control, emotionality, are determined. At the same time, personality traits are revealed in emotional lability and expressiveness, which contribute to the formation of drug dependence. Signs of high and increased propensity to form drug dependence in 60% of respondents, alcohol – almost 50%. It was concluded that there is a relationship between emotional instability and tension, with a tendency to develop drug dependence in high school students.

Keywords: drug addiction, alcohol dependence, high school students, personal characteristics, emotional instability, tension, addiction.

Проблема алкогольной и наркотической зависимости на протяжении многих лет остается одной из наиболее актуальных и активно разрабатываемых проблем здравоохранения в связи с высокой распространенностью среди населения нашей страны. Алкоголизм и наркомания среди молодежи становится все более распространенным явлением. Совсем юные школьники употребляют спиртосодержащие напитки, что впоследствии приводит к зависимости от них. По данным статистики 62% подростков в России употребляют алкоголь.

Рассматривая причины формирования зависимостей от алкогольных и наркотических веществ, необходимо учитывать, что не существует конкретной и явной причины возникновения аддикций. В формировании зависимостей участвует комплекс факторов, который включает в себя биологические, психологические и социальные особенности индивида. В совокупности, все эти факторы определяются как «подверженность», что означает восприимчивость, генетическую предрасположенность и комбинацию тех обстоятельств, которые обеспечивают вероятность развития заболевания [7].

Многообразие факторов, зачастую создает трудности в своевременном выявлении проблемы у подростка. Наиболее частые из них хорошо изучены, что позволяет родителям вовремя обратить внимание на ребенка и предупредить возможное развитие заболевания.

К биологическим факторам относят генетическую предрасположенность. Достоверность этого критерия проверена генеалогическим и близнецовым методами, а также изучением приемных детей с их биологическими и приемными родителями. Еще одной биологической предпосылкой является индивидуальный для каждого способ реагирования на разнообразные воздействия, в том числе и на алкоголь. Обнаружено, что индивидуумы, первоначально реа-

гирующие на алкоголь, как на вещество, резко изменяющее их общее психическое состояние, склонны к развитию алкогольной зависимости в существенно большей степени [4].

К социальным факторам относят устоявшиеся питейные традиции в данной культуре, а также окружение, социальную группу, родственников. Немаловажную роль играет телевидение и другие средства массовой информации. Межличностное взаимодействие с употребляющими алкоголь или наркотики сверстниками является одним из наиболее значимых показателей, указывающих на склонность к употреблению наркотиков и алкоголя. В этом плане важна роль родителей ребенка, которые должны приложить максимум усилий для создания необходимой защиты от возможной алкоголизации.

Важно отметить такой сильный манипуляционный фактор, как реклама. Различные виды наркотиков рекламируются чрезвычайно широко, как скрыто, так и явно. Открыто рекламируются табачные и алкогольные изделия. Этот вид влияния на сознание подростков, к сожалению, чаще всего невозможно предупредить.

Существенным фактором является неблагоприятное окружение. Районы проживания с высоким уровнем преступности могут поспособствовать возникновению чувства разъединения и разобщенности среди людей, населяющих их. Неблагоприятное соседство и общественная запущенность дают основания для предположения о развитии злоупотребления алкоголем среди подростков и молодежи. Согласно центральным положениям социально-когнитивной теории, употребление алкоголя и различных психоактивных веществ может наличествовать в сознании как пассивно освоенная модель на основе социального научения, или как непроизвольное подражание другим [8].

Многие авторы отмечают, что формирование привычек и обычаев, связанных с употреблением алкоголя, начинается уже с детского и подросткового возраста. В процессе социализации и усвоения подростками культурных норм и ценностей, формируются алкогольные установки, при этом первостепенное значение имеет влияние семьи и ближайшего окружения. Экономическое неблагополучие семьи может оказать сильное влияние на развитие алкоголизации. Дети из неблагополучных семей имеют высокие шансы стать участниками правонарушений, злоупотреблять алкоголем и наркотическими и токсическими веществами. Поэтому социально неблагополучные определяются как один из значимых факторов риска [1].

Подростковый возраст, как известно, это возраст протеста против социальных установок, моральных принципов, норм и правил. В связи с тем, что в обществе взрослых, в основном, существует отрицательное отношение к наркотикам, подростки выбирают употребление наркотиков в знак протеста взрослому обществу, а также как удовлетворение потребности в риске. В современных отечественных и зарубежных исследованиях определены личностные особенности, определяющие предрасположенность юношей и подростков к употреблению алкоголя [2, 3, 5].

При изучении личности больных алкоголизмом существует риск того, что давно развивающееся заболевание могло привести к стойким изменениям

личности. В связи с этим, интерес представляют результаты, полученные до развития алкоголизма. Выяснилось, что таким лицам свойственно экстравертированность, импульсивность, низкая продуктивность, демонстративность. У юношей преобладали сензитивность, напряженность, повышенная подверженность социальным влияниям [3, 6].

Цель данного исследования состоит в определении личностных особенностей старшеклассников, влияющих на формирование алкогольной и наркотической зависимости.

В исследовании приняли участие 142 старшеклассника МБОУ Мошковская СОШ №1 п. Мошково, МБОУ Кольцовская СОШ № 5 и МБОУ СОШ № 158 г. Новосибирска.

Выборку составили 63 юноши и 79 девушек. Средний возраст – 16,8 лет. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы Пятифакторного опросника личности Р. МакКрае и П. Коста в адаптации А. Б. Хромова и Теста склонности к зависимому поведению В.Д. Менделевича.

На рис. 1 представлена выраженность вторичных показателей Пятифакторного личностного опросника.

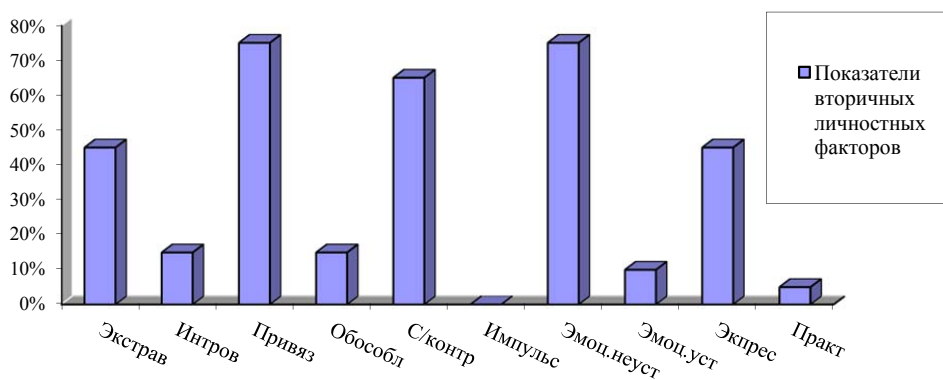


Рис. 1. Показатели вторичных личностных факторов старшеклассников

Доминирование «Экстраверсии» (Эк) над «Интроверсией» (Ин) определяет повышенную общительность старшеклассников и широкий круг межличностных контактов, большое количество друзей и знакомых, с которыми можно провести свободное время. У таких подростков зачастую бывает ослаблен контроль над чувствами и поступками, что способствует проявлению вспыльчивости и агрессивности в поведении.

Высокие значения по фактору «Привязанность» (Пр) свидетельствуют об отзывчивости и доверчивости, стремлении к сотрудничеству. Подростки, принявшие участие в исследовании, умеют сопереживать и терпимы к недостаткам других людей.

Выраженный «Самоконтроль» (Ск) у испытуемых проявляется в принятии общественных норм поведения, целеустремленность, добросовестность и сознательность, точность и аккуратность в делах.

«Эмоциональность» (Эм) проявляется в повышенной чувствительности к средовым воздействиям, склонности к тревоге и депрессии. Поведение таких подростков во многом бывает обусловлено ситуацией, они хуже переживают стрессовые ситуации.

Выраженные значения «Самокритики» определяют рефлексивное отношение к себе, способность и стремление подростков самостоятельно выявлять ошибки и оценивать свое поведение и мышление.

Значения «Эмоциональной лабильности» опрошенных подростков свидетельствует о их склонности к ничем не обусловленным перепадам настроения.

Выраженные значения «Экспрессивности» характеризуют легкое отношение к жизни, легкомыслие и поверхностность в общении и отношении к поступкам.

Результаты исследования склонностей к алкогольной и наркотической зависимости представлены на рисунке 2.

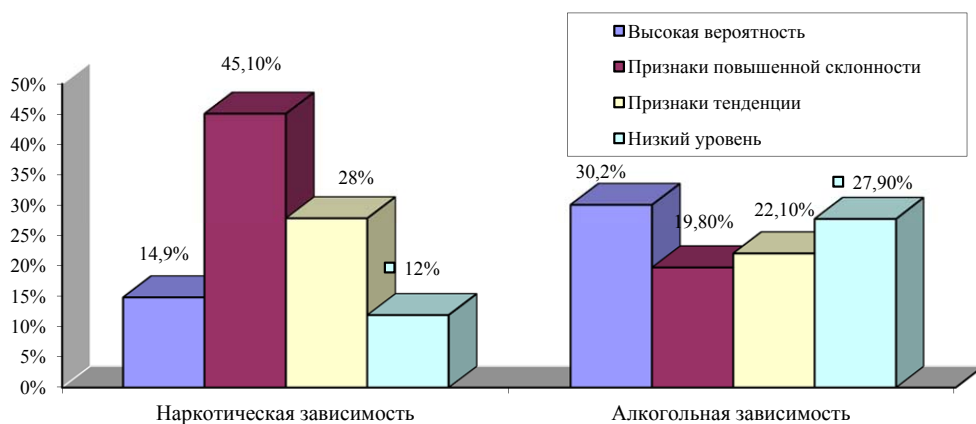


Рис. 2. Уровни наркотической и алкогольной зависимости у старшеклассников

В результате исследования выявлено, что низкий уровень и признаки тенденции к наркотической зависимости имеют 28% опрошенных, т. е. зависимость от наркотиков у них может возникнуть при определенных условиях. Такими условиями могут быть: неблагоприятная семейная обстановка; трудности в личной жизни; проблемы в учебе или на работе; трудности во взаимоотношении со сверстниками. У 45,1 % опрошенных присутствуют признаки повышенной склонности к наркотической зависимости, что в большей степени свидетельствует о наличии направленности на употребление наркотических веществ. У 14,9 % опрошенных старшеклассников обнаружены признаки высокой вероятности к зависимому поведению. И только 12% респондентов имеют низкий уровень склонности к наркотической зависимости.

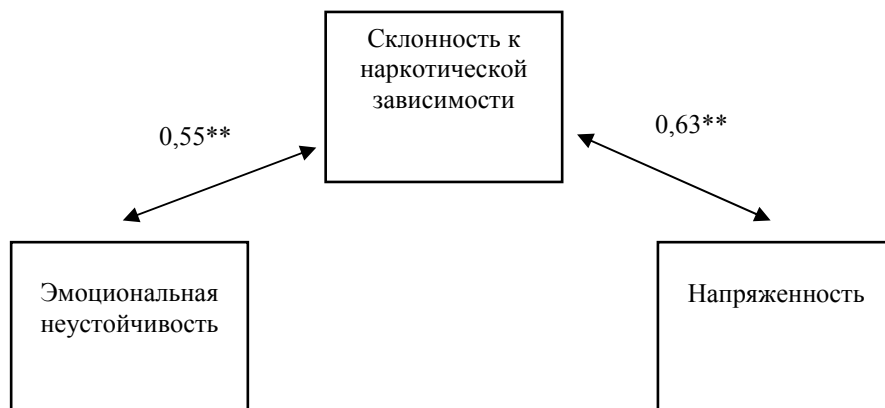
Признаки высокой и повышенной склонности к алкогольной зависимости имеют 50 % из опрошенной группы старшеклассников. Это свидетельствует о высокой направленности на употребление спиртного, о позитивном отношении к зависимости, в данной группе выявлены черты личности, которые значи-

тельно повышают вероятности зависимого алкогольного проблемного поведения. У 27,9% старшеклассников диагностирована низкая вероятность развития алкогольной зависимости.

Для выявления взаимосвязи особенностей личности и склонности к наркотической зависимости проведен корреляционный анализ с использованием метода Спирмена. Полученные результаты представлены на рис. 3.

Рис. 3. Взаимосвязь личностных особенностей и склонности к наркотической зависимости у старшеклассников
** – уровень значимости 0,01

При высоком уровне эмоциональной неустойчивости обнаруживается по-



вышенная склонность к наркотической зависимости ($r=0,55$). Неспособность контролировать свои эмоции, плохая работоспособность в стрессовых ситуациях, может привести возникновению наркотической аддикции. По данным ряда исследований установлено, что эмоциональная неустойчивость играет значительную роль в формировании аддикции [1, 5]. По результатам исследования, проведенном авторами, выяснилось, что аддиктам в меньшей степени свойственны эмоциональная устойчивость и постоянство в действиях [5].

При повышенной напряженности также повышается уровень склонности к наркотической аддикции ($r=0,63$). Это определяет повышенную вероятность образования наркотизации у лиц, неспособных справиться с тревогой, внутренним беспокойством. По данным исследований различных авторов выяснялось, что повышенный показатель по шкале «Напряженность» свойственен большинству аддиктов [5].

Таким образом, в исследуемой группе старшеклассников присутствуют тенденции к развитию наркотической зависимости по таким личностным особенностям, как «Эмоциональная неустойчивость» и «Напряженность». Полагая, что для снятия напряжения и разрядки, а также получения новых эмоций и ощущений подростки могут использовать наркотические вещества. Несмотря на то, что в группе опрошенных были выявлены высокие показатели склонности к алкогольной зависимости, значимых взаимосвязей между лич-

ностными особенностями и алкогольной зависимостью выявлено не было. Можем предположить, что спиртосодержащие вещества постепенно уходят с лидирующей позиции у молодежи и употребление их связано больше с конкретной ситуацией, чем с систематическим употреблением.

Выводы:

1. В результате проведенного исследования выявлены признаки высокой и повышенной склонности к наркотической зависимости у 60% респондентов; признаки высокой и повышенной вероятности к образованию алкогольной зависимости имеют 50% обследованных старшеклассников.

2. Склонность к развитию наркотической зависимости у старшеклассников значимо взаимосвязана с эмоциональной неустойчивостью и напряженностью.

Результаты исследования, могут быть использованы практическими психологами при проведении психокоррекционной и психопрофилактической работы с девиантными подростками. Психологам следует делать основной упор на коррекции эмоциональной неустойчивости и напряженности, а также выявлении причин, их вызывающих.

Список литературы

1. Березин С. В., Лисецкий К. С. Психология ранней наркомании. М.; Самара. 2000. 41 с.

2. Буравцова Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии (на материале исследования студентов-педагогов и психологов): дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2011.

3. Буравцова Н. В. Формирование у подростков «группы риска» позитивного представления о доме с помощью реконструкции сказочных сюжетов // Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 4(17). С. 53–55.

4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. 251 с.

5. Овчинников А. А., Матафонов Р. Н., Султанова А. Н., Сычева Т. Ю. Особенности мотивации у больных с интоксикационным психозом на фоне употребления синтетических наркотических средств [Электронный ресурс] // Медицина и образование в Сибири. 2015. № 6. URL: <http://ngmu.ru/cozo/mos/article/1997> (дата обращения: 15.04.2017).

6. Сычева Т. Ю. Специфика межличностного взаимодействия в юношеском возрасте // СМАЛЬТА. 2014. № 2. С. 57–61.

7. Тхостов А. Ш., Елианский С. П. Психологические аспекты зависимостей. М.: Научный мир. 2005. 113 с.

8. Hjelle L., Ziegler D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications 3th ed, New York: McGraw-Hill / пер. С. Меленевской, Д. Викторовой. СПб.: Питер Пресс. 1997. 402 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ И ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

УДК 159.9

Зобков Александр Валерьевич

САМООЦЕНКА КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости разработки психолого-акмеологической программы по формированию саморегуляции деятельности, обеспечивающей эффективность и успешность молодых людей в жизнедеятельности. Дано определение саморегуляции поведения и деятельности, приводятся ее трехуровневая структура, звенья процесса саморегуляции. Представлено функциональное кольцо саморегуляции учебной деятельности. Самооценка рассматривается как психолого-акмеологический компонент саморегуляции деятельности, обеспечивающий ее эффективность. Дано определение самооценки, рассматривается функция самооценки в подготовке и реализации деятельности (действий). Рассмотрены особенности самооценочного компонента саморегуляции учебной деятельности в динамике от курса к курсу, показана его связь с мотивационным компонентом саморегуляции учебной деятельности. В заключение дается краткий обзор психолого-акмеологических средств, формирующих саморегуляцию учебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, учебная деятельность, самооценка, молодежь, акмеологический компонент, структура, формирование, субъект.

Zobkov Alexandr Valerievich

OF SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITIES STUDENTS

Abstract. The article discusses the need for the development of psycho-acmeological program for formation of self-regulation activities, to ensure the effectiveness and success of young people in the life. The article explores the definition of self-regulation of behavior and activity, is its three-tier structure, the components of the process of self-regulation. Is a functional ring of self-regulation of learning activities. In the article the definition of self-assessment is considered part of self-evaluation in preparing and implementing activities (actions). Considered the features of the self-evalu-

Зобков Александр Валерьевич – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, av.zobkov@gmail.com, г. Владимир

Zobkov Alexandr Valerievich – Sc. D. (psychology), professor of department of General and pedagogical psychology of Vladimir State University, Vladimir

ation component of self-regulation of learning activities in dynamics from course to course, voiced his Association with the motivational component of self-regulation of learning activities. In conclusion is given a brief overview of psycho-acmeological means forming the self-regulation of learning activities.

Keywords: self-regulation, learning activities, self-esteem, young people, acmeological component, structure, formation, subject

Реализация государственных программ по реформированию социально-значимых сфер общества, потребностей общества в качественно позитивных изменениях жизни человека, формируют запрос на созидание в молодых людях таких «духовных продуктов» [7], которые прямо и косвенно найдут свое отражение в плодотворной эффективности их профессиональной деятельности, в организации подрастающим поколением достойной жизни общества в ближайшей перспективе, запрос на увеличение числа молодых специалистов, умеющих планомерно и эффективно реализовывать свой внутренний потенциал на благо общества. К таким молодым специалистам-профессионалам следует отнести учителей, врачей, руководителей различного уровня, сотрудников силовых ведомств и др., обладающих доверием, уважением и значимостью для всех представителей общества. Данный запрос может быть реализован посредством разработки психолого-акмеологических программ по формированию осознанной саморегуляции поведения и деятельности, характеризующей собой субъектную позицию в деятельности, программ, способствующих развитию личности учащейся молодёжи как будущих профессионалов.

Человек может реализовать потенциал своей личности, быть успешным в современном мире, чувствовать себя свободно и уверенно в обществе, только в том случае, если он способен самостоятельно преодолевать внутренние и внешние трудности, выступать субъектом своей активности эффективно регулируя свое поведение и деятельность. Такую эффективность регуляции поведения и деятельности обеспечивает сформированная адекватная самооценка и развитая эмоционально-волевая сфера личности, выступающие, по Л. И. Божович, «внутренней позицией личности», а по В.А. Зобкову являющиеся «Я-отношением к отношению».

Саморегуляция учебной деятельности в процессе обучения учащейся молодёжи в образовательном учреждении способствует успешности в учебе, а в дальнейшем, как характеристика личности, в профессии, в достижении этапных и перспективных целей в жизнедеятельности. Она позволяет осуществить самоактуализацию и реализацию своего творческого потенциала.

Изучение саморегуляции учебной деятельности опосредовано изучением ряда вопросов касающихся психологических особенностей личности учащегося и в частности его самооценки. Проблема самооценки как акмеологического компонента саморегуляции учебной деятельности учащейся молодёжи имеет важное, прежде всего, прикладное значение, так как её решение позволяет выявить особенности формирования и проявления потенциальной и реализуемой психологической готовности учащейся молодёжи к эффективному взаимодействию с образовательной средой учебного заведения.

В отечественной психологической науке множество экспериментальных работ посвящены изучению особенностей самосознания и самооценки в условиях учебной деятельности (Л. И. Божович, О. В. Дашкевич, А. В. Захарова, В. А. Зобков, В. В. Столин, Л. В. Тимашева и др.). Так, в школе Л. И. Божович самооценка рассматривалась в качестве механизма, опосредующего отношение личности к окружающей действительности, выступая в качестве показателя общего психического развития учащегося. В самооценке, формируемой с раннего детства, воспроизводятся особенности личности и деятельности, устойчивые проявления которых находят свое отражение в ее неадекватности. В том случае, если взрослыми не будут своевременно приняты меры направленного воспитательного воздействия на личность ребенка, то к подростковому возрасту неадекватная самооценка станет устойчивой особенностью самосознания подростка, негативно влияющей на развитие его личности.

В работах О. В. Дашкевича представлены результаты исследования самооценки как компонента структуры предметной деятельности [1; 2]. Он рассматривал самооценку в связи с процессом целеобразования, формирования задач, эмоциональным оцениванием результатов действий, их переживанием. О. В. Дашкевич установил, что в процессе самооценивания происходит сложное взаимодействие эмоций, мотивов, условий, средств и результатов действий, что самооценка зависит от содержания доминирующих мотивов [1; 2].

Тесно взаимодействуя в процессе деятельности, самооценка и мотив выполняют регулятивную функцию. Б.Ф. Ломов, считал, что интенсивность, направление и динамику активности человека определяет не мотив и цель по отдельности, а их взаимосвязь, выраженная в форме вектора «мотив-цель» [8]. В тоже время динамическая сторона активности личности заключена в эмоциональной составляющей мотивации и самооценки. В этой связи мы считаем, что динамику активности определяет вектор «мотивация-самооценка», который определяет рефлексивное поле деятельности.

В структуру самооценки, наряду с этапным целеполаганием, оценкой вероятности достижения цели, оценкой достигнутого результата входит рефлексия. Рефлексивные влияния усиливают действия самооценки, повышают эффект саморегуляции. Таким образом, «самооценка – это системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших внутренних компонентов регуляции действия, поведения и в целом деятельности в их взаимосвязи» [5].

Основная деятельность, которую осваивает и в которую включена учащаяся молодёжь – это учебная деятельность, перерастающая на юношеском этапе личностного развития в учебно-профессиональную деятельность. Овладев ей, научившись осознанно ее регулировать, осуществляя самостоятельную постановку цели, самомотивацию, целеосуществление, адекватную оценку достигнутого результата, самостоятельную коррекцию действий и став субъектами учебной деятельности, обучающиеся способны перенести этот симбиоз деятельности и личностных характеристик в будущую профессиональную сферу.

Саморегуляция учебной деятельности, как процесс, представляет собой самоорганизацию личностью своего поведения, направленного на самообучение и самовоспитание, который обеспечивает стабильную эффективность личности в учебной деятельности, социально значимую активность.

Формируя социально значимую активность, как деятельное состояние субъекта, мы формируем позитивное отношение к делу (деятельности), к другим людям, к себе [6]. Реализация этого состояния осуществляется посредством сформированных мотивационных, целевых, самооценочных характеристик: познавательной активности, организованности, настойчивости, и др., что способствует самореализации личности в деятельности.

Личность, как совокупность отношений к жизнедеятельности – это сложное многоуровневое образование в структуру которого входят доминирующая мотивация, соответствующая ей самооценка, совокупность качеств и черт личности, содержательно раскрывающих все ее сферы [4]. Названные структурные компоненты личности, проявляющиеся в формах отношения к жизнедеятельности, активно участвуют в саморегуляции деятельности, существенно влияя на ее эффективность.

В наших исследованиях мы рассматриваем саморегуляцию как процесс реализации внутренней и внешней активности субъекта, который характеризуется управлением поведения и деятельности, овладением внутренним состоянием в конкретном виде деятельности, в нашем случае – учебной деятельности. Исследование саморегуляции учебной деятельности [3] осуществлялось нами на трех уровнях: а) индивидуально-деятельностном (объективно-психологическом) уровне; б) личностном (собственно-психологическом) уровне; в) субъектном (интегративно-психологическом) уровне.

На каждом из названных уровней саморегуляции поведения и деятельности находят свое отражение личностные компоненты эмоциональной, волевой и интеллектуальной направленности, но их отношения в структурной организации саморегуляции на каждом из названных уровней различны. Исследования показали [3], что индивидуально-деятельностный уровень саморегуляции связан с доминированием эмоционального компонента, личностный – с доминированием волевого, субъектный – с доминированием интеллектуального компонента. Волевые процессы организуют и побуждают субъекта, эмоциональные – организуют ориентировку субъекта в динамике его деятельности, интеллектуальные – выполняют смысловую субъектно-деятельностную функцию.

Процесс саморегуляции состоит из ряда психологических звеньев: процесс произвольной самодиагностики уровня сформированности качеств (черт) личности; мотивации, самооценки, самостоятельного и инициативного планирования действий, целеосуществления, самоконтроля по ходу выполнения деятельности, результата, самооценки достигнутого результата, рефлексии; целеутверждения и, при необходимости, самокоррекции.

В процессе саморегуляции деятельности ее центральным компонентом выступает самооценка человека, от которой зависит ход всего процесса саморегуляции, ее эффективность и как следствие успешность деятельности. В этой связи самооценку можно рассматривать как психолого-акмеологический компонент саморегуляции учебной деятельности.

Психолого-акмеологический компонент саморегуляции – это тот компонент, который на интегративно-психологическом уровне саморегуляции выполняет системообразующую роль и способствует достижению оптимально-эффективного результата в учебной деятельности.

Какова же роль самооценочного (психолого-акмеологического) компонента в саморегуляции учебной деятельности на разных этапах обучения в вузе? Для ответа на этот вопрос нами было организовано исследование [3], в котором приняли участие студенты Владимирского государственного университета (n=1041 чел.).

В рамках исследования нами предполагалось, что самооценочный компонент является психолого-акмеологическим компонентом в структуре психической саморегуляции и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности обучающихся, содержательные характеристики которого будут претерпевать изменения, отличаться на каждом этапе обучения в вузе, существенно влияя на продуктивность учебно-профессиональной деятельности.

Изучение самооценочного компонента саморегуляции учебной (учебно-профессиональной) деятельности осуществлялось с помощью анкетной методики посредством самооценивания уровня сформированности качеств (черт) личности обучающегося, участвующих в саморегуляции деятельности, методики выявления доминирующей эмоциональной модальности Л. А. Рабинович, мотивационно-самооценочного опросника (МСО) В. А. Зобкова, лабораторной мотивационно-результативной методики № 1 (МР-1) О. В. Дашкевича.

В нашем исследовании мы рассматривали самооценку как системное личностное образование, которое включает набор значимых личностных характеристик регуляции действия и деятельности в целом. Она (самооценка) представляет собой личностный план целостной регуляции действия, который включает в себя особенности целеполагания (начальный уровень притязаний, связь и расхождение между реальной и идеальной целями действия, изменение уровня притязаний в ситуациях «успеха» и «неудачи»), оценку вероятности успеха при достижении цели (уровень уверенности в ходе целеполагания, определяемый по самооценочной 100-процентной шкале, а в условиях лабораторного эксперимента также по количеству совершенных попыток и по времени простой сенсомоторной реакции на стимул в ситуации «неуспех»), оценку достигнутого результата.

Результаты исследования показали [3], что самооценочный компонент саморегуляции студенческой молодежью поведения и деятельности претерпевает качественные и количественные изменения в динамике от курса к курсу.

Так, на втором и четвёртом курсах обучения имеют место пики выраженности силы и количества значимых корреляционных связей показателей самооценочного компонента между собой и с другими показателями саморегуляции учебной деятельности студентов. Похожая картина была получена нами и при анализе мотивационного компонента саморегуляции. В этой связи можно предположить, что мотивационный и самооценочный компоненты саморегуляции учебной деятельности взаимозависимы и дополняют друг друга, наиболее активно проявляясь на втором и четвёртом курсах обучения в вузе. Похоже, что, именно на втором и четвертом курсах обучения создаются наиболее положительные социальные условия для раскрытия студента как самореализующейся личности.

Обучающиеся же на первом, третьем, а при обучении по программе специалитета и на пятом курсе, испытывают некоторые трудности, как объективного,

так и субъективного характера, связанные с процессом саморегуляции учебно-профессиональной деятельности и препятствующие профессиональному и личностному развитию студентов. Они приводят к дезорганизации поведения учащихся, к нарушению механизма саморегуляции их учебно-профессиональной деятельности, к снижению ее продуктивности. На первом курсе обучения эти трудности, вероятнее всего, связаны, с адаптацией студентов к новым условиям обучения, на третьем курсе – с активной профессионализацией и переосмыслением выбранного профессионального пути, на пятом – с туманными перспективами своего будущего, в том числе профессионального, и реализацией своего предназначения.

Нами было показано, что от адекватности развития самооценочного компонента саморегуляции студентами поведения и деятельности существенно зависит развитие и функционирование структурно-содержательных компонентов саморегуляции учебной деятельности учащейся молодёжи, которые представлены ниже (см. рис. 1) в структурно-динамической организации функционального кольца саморегуляции учебной деятельности учащейся молодёжи.

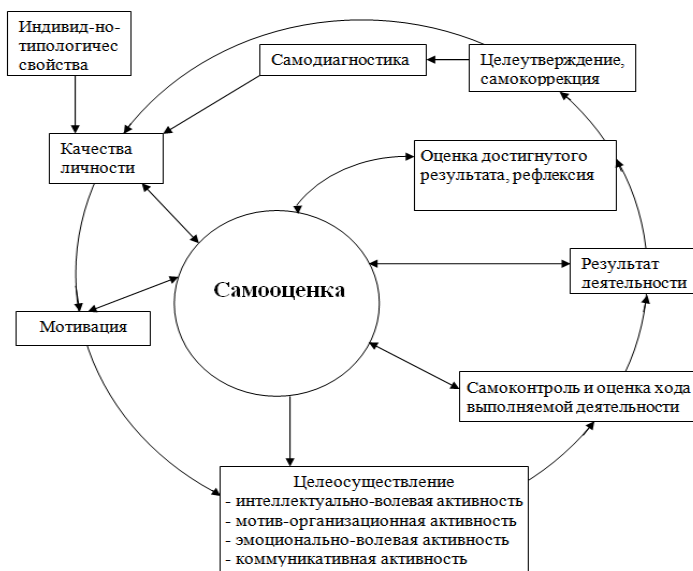


Рис. 1. Роль самооценки, как психолого-акмеологического компонента саморегуляции в структурно-динамической организации функционального кольца саморегуляции учебной деятельности

Заключение. Главной идеей формирования саморегуляции учебной деятельности и, как следствие, становления субъекта социально-творческой активности стала концепция саморегуляции, рассматривающая процесс саморегуляции на трёх уровнях деятельности.

Доминирующим компонентом, выполняющим роль системообразующего (психолого-акмеологического) фактора саморегуляции деятельности, выступает самооценка, которая должна отвечать требованиям адекватности.

Разработанная нами развивающая программа направлена на формирование мотивационно-самооценочной составляющей механизма саморегуляции учебной деятельности школьников и студенческой молодёжи, совершенствование и коррекцию у обучающихся тех особенностей и качеств (черт) личности, которые обеспечивают эффективную саморегуляцию учебной деятельности. Последнее достигается посредством решения постепенно усложняющихся психолого-педагогических задач, требующих от обучающихся проявлений творчества, познавательной активности, самостоятельности, ответственности, общительности.

В качестве коррекционно-формирующих средств, показавших свою эффективность [3], выступали мотивационно-результативная методика № 1 (МР-1) О.В. Дашкевича, активные методы обучения (ролевые занятия, дискуссии, тренинги), создание индивидуальных и групповых соревновательных ситуаций с применением компьютерных средств (вариант игры «Тетрис»), социально-психологическая игра по типу «Что? Где? Когда?», что позволило воздействовать на основные компоненты личности студента: познавательный, эмоциональный, мотивационный, а через них и на самооценочный компонент.

Внедрение разработанных нами адаптационно-развивающих средств, способствовало повышению развития качеств / черт личности обучающихся, формированию адекватного отношения к жизнедеятельности, повышению творческой, познавательной и социальной активности школьников и студентов, формированию эффективных приемов профессионального общения и взаимодействия, становлению адекватной самооценки, обеспечению профессионального роста. Это в итоге позитивно сказалось на социальной адаптации учащейся молодежи к условиям обучения, повышении уровня общей успеваемости, построении позитивной картины своего будущего.

Список литературы

1. Дашкевич О. В. Экспериментальные исследования социально-обусловленной мотивации человека // XIV Всесоюзный Совет по проблемам нервной деятельности, посвящённый 125-летию со дня рождения И. П. Павлова: материалы симпозиума. М., 1974. С. 59–60
2. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1985. 36 с.
3. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
4. Зобков В. А. Личность и деятельность в теории отношения В. Н. Мясищева // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 4. С. 16–29.
5. Зобков В. А. Содержательные характеристики отношения человека к деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 4, Т. 3. С. 316–318.
6. Зобков В. А. Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2. С. 88–92.
7. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 382 с.

8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии: науч. издание. М.: Наука, 1984. 444 с.

УДК 316.6

Прюс Франц

Маврина Ирина Андреевна

Павлова Татьяна Леонидовна

Перевозкина Юлия Михайловна

**ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Аннотация. В статье отражены основные подходы к проблеме социализации современной молодежи. Раскрываются суть и содержание социализации в современной психологии. Описываются базовые методологические основы к пониманию детерминант формирования социализации подростков. Ставится целью выявление факторов, обуславливающих успешную социализацию в молодежной среде. В качестве методов используется анкетирование подростков (N = 181), для доказательства гипотезы – критерий χ^2 -Пирсона, демонстрирующий сопряженность между пятью переменными и переживанием чувства успешности в группе. Приводятся данные корреляционного анализа, позволя-

Прюс Франц – доктор педагогики, профессор института философии, психологии и педагогики, Эрнст-Мориц-Аредт университет, franz@pгуuess.eu, г. Грайфсвальд, Германия

Маврина Ирина Андреевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, irina-mavrina@yandex.ru, г. Омск

Павлова Татьяна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, ped-kafedra@mail.ru, г. Новосибирск

Перевозкина Юлия Михайловна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой практической и специальной психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@bk.ru, г. Новосибирск

Prusse Franz – Professor of the Institute of Philosophy, Psychology and Pedagogy, Doctor of Pedagogy, Ernst-Moritz-Aredt University, Greifswald (Germany)

Mavrina Irina Andreevna – Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Doctor of Education, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk

Pavlova Tatyana Leonidovna – Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Perevozkina Yulia Mikhailovna – Head of Department Department of Practical and Special Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Practical and Special Psychology Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

ющие сделать вывод, что субъективное переживание успешности обусловлено включением подростка в групповую деятельность (выполнением деятельности с удовольствием, наличием обязанностей, особых заданий, проявлением собственной инициативы для продвижения группы), а также наличием значимой персоны из семейного окружения.

Ключевые слова: социализация, группа, успешность, групповая деятельность, подростки, семья.

Prusse Franz

Mavrina Irina Andreevna

Pavlova Tatyana Leonidovna

Perevozkina Yulia Mikhailovna

FACTORS OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF MODERN YOUTH

Abstract. The article reflects the main approaches to the problem of the socialization of modern youth. The essence and content of socialization in modern psychology is revealed. The basic methodological bases for understanding the determinants of the formation of the socialization of adolescents are described. The aim is to identify the factors that cause successful socialization in the youth environment. As methods, questionnaires of adolescents are used (N = 181). To prove the hypothesis, the χ^2 -Pearson criterion is used, demonstrating the conjugation between the five variables and the experience of a sense of success in the group. The data of the correlation analysis are given, which allow to conclude that the subjective experience of success is due to the inclusion of a teenager in group activities (carrying out activities with pleasure, having duties, special tasks, showing one's own initiative to promote the group), and having a significant person from the family environment.

Keywords: socialization, group, success, group activity, teenagers, family.

Введение. Актуальность исследования обусловлена потребностью современного общества в развитии потенциала современной молодежи, продиктованной инновационными и высокотехнологичными преобразованиями во всем мире. Для реализации последних необходимы эффективность в межличностных отношениях, способность стимулировать к процессу окружающих людей. Организация условий для развития и реализации заложенного в личности потенциала является основной стратегической задачей во многих странах, что подтверждено различными проектами на уровне образования и культуры, что невозможно без рассмотрения взаимодействия субъекта с его социальным окружением. При этом необходимо учитывать континуальность социального воздействия, которое может позитивно влиять личность, а может оказывать и негативное влияние. Вместе с тем, за рамками остается изменение социально-психологических факторов, как результат адаптации личности к средовым,

ситуативным изменениям. В этой связи выявление факторов обуславливающих успешную социализацию современной молодежи выступают определяющими.

Проблема социализации личности оказывается в центре внимания большого количества работ зарубежных и отечественных социологов, психологов, философов, педагогов. Понятие социализации было введено в психологическую науку А. Бандурой и понималось как усвоение социальных норм и социальных ролей [1]. Основатели теории ролей, описывая процесс социализации оперировали двумя основными понятиями – социальный статус и социальная роль [8; 9]. Социальный статус обозначался в виде конкретного места, которое может занимать в социальной системе индивид. Под социальной ролью понимается совокупность действий, которые необходимо выполнить индивиду, занимающему определенный статус. Таким образом, личность в рамках общественных институтов приобретает желаемые социальные статусы, реализуя при этом конкретные социальные роли. Т. Парсон [9] выделяя пять основных характеристик роли, считает, что любую роль необходимо рассматривать в двух аспектах: ролевое ожидание со стороны общества и ролевое исполнение со стороны индивида. Стоит обратить внимание, на невозможность стопроцентного совпадения между этими двумя аспектами, что приводит к ролевому конфликту. В то же время совпадение будут являться определяющими для эффективности социального поведения. В исследованиях представителей интеракционизма было доказано, что при изменении социального контекста существенно трансформируются и личностные характеристики. Через призму теории ролей Ю. М. Перевозкиной [10], рассматриваются основания социализации личности, актуализируемые в контексте ролевого взаимодействия посредством осуществления коллективного опыта. Автор приходит к выводу, что процесс социализации предполагает усвоение индивидом системы ценностей общества, затрагивающий глубинный пласт бессознательных основ коллективного разума, которые влияют на общественное сознание и, соответственно, на культурную и личностную самоидентификацию, являющуюся одной из сторон социализации. Вместе с тем современная ситуация диктует необходимость учета множества факторов, определяющих успешное становление как отдельной личности в социальной группе, так и общества в целом. Именно в процессе социализации осуществляется развитие личности, а ее влияние на общество позволяет нам более явно определить грани между успешным и неуспешным ходом социализации [13]. Успешность характеризуется сохранением и развитием общества, в то же время как неуспешная социализация связана с деструктивным разрушающим воздействием на общество, трансформацией его «социальных норм», социальной дезорганизации. В этой связи обостряется потребность в исследовании социализации молодежи в различных социальных группах. Нуждается в дальнейшей разработке проблематика влияния психологических и социальных факторов на механизм формирования социализации.

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках настоящей работы авторами исследовалось влияние различных факторов на социализацию современной подростков и юношей. Методом исследования послужило анкетирова-

нии, проведенное по анкете Ф. Прюса, состоящей из 50 пунктов (открытыми и закрытыми вопросами). В качестве испытуемых выступили учащиеся школ г. Новосибирска и г. Омска в количестве 181 человека, средний возраст составил 13,6 лет (от 10 до 17 лет). В таблице 1 представлена характеристика выборки.

Таблица 1

Характеристика выборки

Город	Пол – м	Пол – ж	Всего по столбцу
Новосибирск	34	39	73
Омск	64	44	108
Всего по строке	98	83	181

Проверка гипотезы предполагала изучение взаимоотношений между факторами социализации и субъективным чувством успешности. Проблема успешности стала предметом исследований в начале и середине XX века. Начало было положено знаменитой формулой самоуважения У. Джеймса [2]: самоуважение = успех/притязание, в дальнейшем активно используемую Ф. Хоппе и Дж. Франком [15]. Проведенные исследователями многочисленные эксперименты показали, что переживание успеха положительно коррелирует с притязаниями личности – при повышении своих притязаний ощущается успех в виде радости. Проведенные эксперименты имели непреходящее значение для квалифицирования механизмов целеполагания, раскрывающихся как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Так, например, К. Левин [6] постулирует влияние индивидуальных различий на уровень притязания, что, в конечном счете, обуславливает цель, соответствующую возможностям субъекта.

Еще одним критерием успешности выступает степень самосовершенствования. В конце XX века А.В. Либин [7] рассматривает три основных вектора успешности человека. Основной вектор – это жизненный успех, который складывающийся из суммы вектора личностного успеха и вектора профессионального успеха. Интересующий нас личностный успех определяется автором как степень самосовершенствования человека, связанная с ощущением субъективного благополучия.

В этой связи нами при анкетировании определялось субъективное ощущение собственной успешности или не успешности у подростков. Все переменные были измерены в номинативной шкале (вопросы содержали закрытые и открытые ответы), в этой связи применялся коэффициент χ^2 -Пирсона (корреляции проводились по всей выборке без деления по полу, возрасту и городу, т. к. не было обнаружено значимых различий). Результаты применения коэффициента Пирсона показали, что пять переменных связаны субъективным чувством успешности с вероятностью ошибки менее 5 % (табл. 2).

**Влияние факторов на субъективное чувство успешности
в выборке подростков (критерий χ^2 -Пирсона)**

Факторы	χ^2	Уровень значи- мости
Обязанности в школе	24,81065	p=,00972
Деятельность с удовольствием в школе	29,49107	p=,03026
Персона, повлиявшая на успешность	49,14129	p=,00002
Инициативность в группе	6,259477	p=,01235
Особые задания в группе	8,447888	p=,00365

Итак, приступая к обсуждению результатов, необходимо отметить, что большинство подростков считают себя успешными ($N = 144$), и не значительное количество ($N = 37$) ощущают себя не успешными (табл. 4). Рассматривая влияние такого фактора как принадлежность к группе в виде обязанности учеба на переживание собственной успешности, необходимо отметить, что большинство подростков (81 %) считающих своей обязанностью в школе учебу определяют для себя возможности для собственной реализации. Значительно снижается количество подростков, которые квалифицируют себя как неуспешных при наличии учебных обязанностей в школе (19 %; рис. 1).

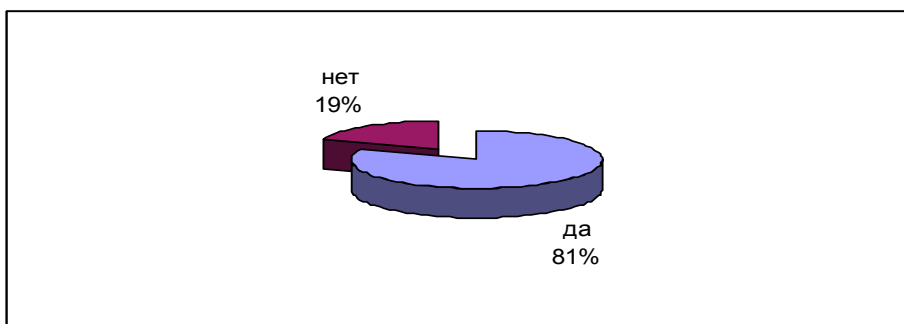


Рис. 1. Наличие обязанности в школе «учеба» и субъективное чувство успешности

Кроме того, учащиеся с субъективным ощущением успешности характеризуются наличием деятельности, которую они делают с удовольствием, среди которой на первое место выходит все тот же вид деятельности учеба (36 %), сюда же можно отнести и посещение определенных уроков (14 %) и 34 % респондентов с определяемой ими деятельностью с удовольствием «общение» (рис. 2). Вместе с тем обнаружен высокий процент учащихся (77 %), которые считают себя не успешными, отмечающих отсутствие какой-либо деятельности в школе, выполняемой с удовольствием.

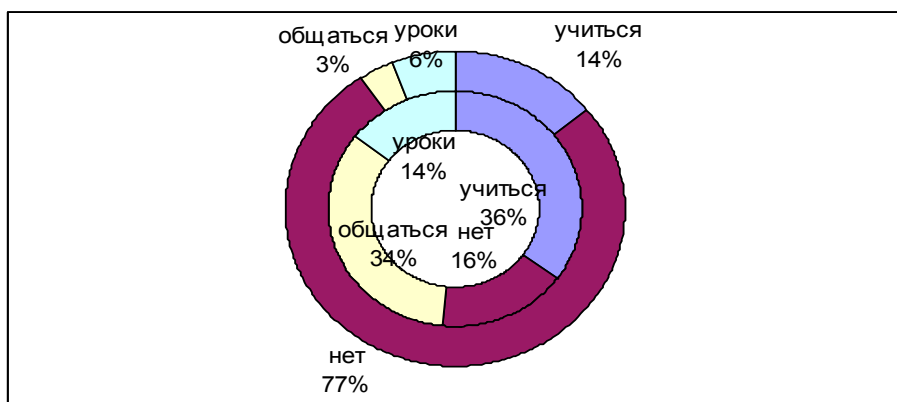


Рис. 2. Деятельность с удовольствием в школе и субъективное чувство успешности (внутренний круг – успешные; внешний – не успешные)

Полученные результаты, позволяют предполагать, что субъективное чувство внутренней гармонии у подростка, нахождение себя в деятельности с удовольствием, знание своих обязанностей, становится одним из определяющих в отношениях между личностью и группой. А рефлексивный характер отношения к собственной деятельности и обязанностям в группе, положительный эмоциональный фон способствуют эффективному достижению ощущению собственной значимости.

Интересный факт выявлен в результате анализа влияния персоны на становление успешности/неуспешности и ее субъективного переживания у подростков ($\chi^2= 49,14129$ при $p=0,00002$; табл. 1). Переживание состояния удовлетворения от результатов собственной деятельности в большей степени влияют родители (41 %) и семья (39 %; рис. 3).

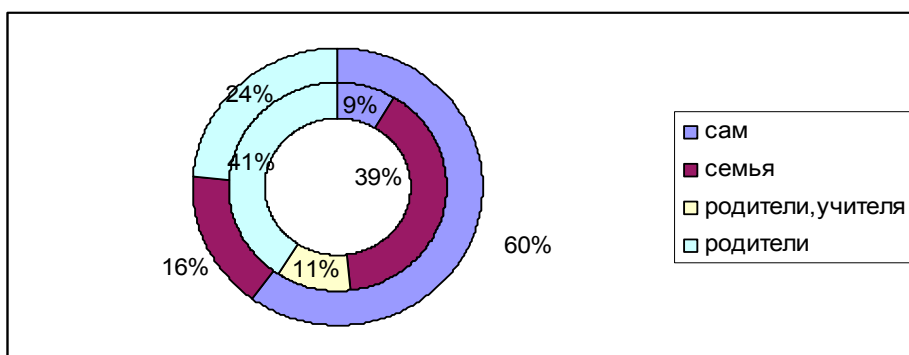


Рис. 3. Персона, повлиявшая на успешность и субъективное чувство успешности (внутренний круг – успешные; внешний – не успешные)

Семья, с точки зрения И. А. Крапивка [4], остается первичным транслятором ценностных предпочтений последующему поколению. Автор видит

в семье потенциалом, обеспечивающим адаптацию молодежи в условиях социокультурных трансформаций.

Особо следует отметить тот факт, что дети, выделившие себя в качестве персоны влияющей на успешность/неуспешность, в 60 % считают себя не успешными. В данном случае полученные результаты могут быть объяснены обособленностью подростка от семьи, от взрослого, который был бы для них примером для подражания, наставником. В нашей ранней работе [11] было доказано, что подростки, имеющие идентичность к ролевым образам включающие негативные и иррациональные характеристики, имеют низкую социальную одаренность с оттенками деструктивного лидерства, что свидетельствует о затрудненной социально-психологической интеграции.

Статистически значимые различия обнаружены в определении собственной инициативности в продвижении группы от ощущения успешности или не успешности подростков ($\chi^2= 6,259$ при $p=0,01$; табл. 1).

Подростки, считающие себя не успешными, достоверно чаще предполагают, что они не проявляют никакой инициативы в продвижении группы (86 %), по сравнению с подростками, определяющими себя как успешные (65 %; рис. 4)

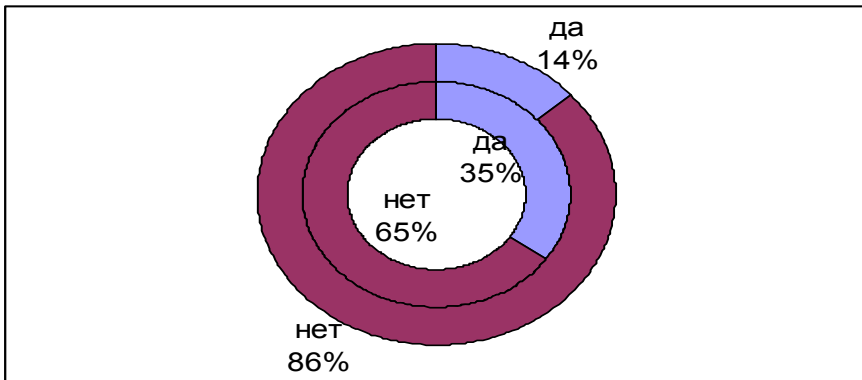


Рис. 4. Инициативность в продвижении группы и субъективное чувство успешности (внутренний круг – успешные; внешний – не успешные)

В целом поражает достаточно высокий процент подростков и в первом и во втором случае, позволяет сделать предположение о снижении потребности подростков приносить какие-то изменения, проявлять инициативу, для того что бы группа, в которую они входят, развивалась. Умение проявлять инициативу отражает активность подростка, позволяющей ему с одной стороны доминировать в определенной ситуации, а с другой стороны взятие ответственности за конкретную деятельность. Все это составляет поэтапное формирование социальных умений, которые впоследствии позволяют эффективно социализироваться подростку.

Статистически значимо взаимосвязано выполнение особых поручений в группе с ощущением собственной успешности или не успешности подростков ($\chi^2= 8,448$ при $p=0,004$; табл. 1). Подобно вышеописанным результатам ис-

пытуемые с субъективным чувством успешности отмечают, что им в группе поручают выполнение особых заданий (55 %), но в то же время среди подростков с субъективным ощущением успешности 45 % не считают, что выполняют особые поручения (рис. 5). Однако среди таких же подростков 81 % определяют себя как неуспешные.

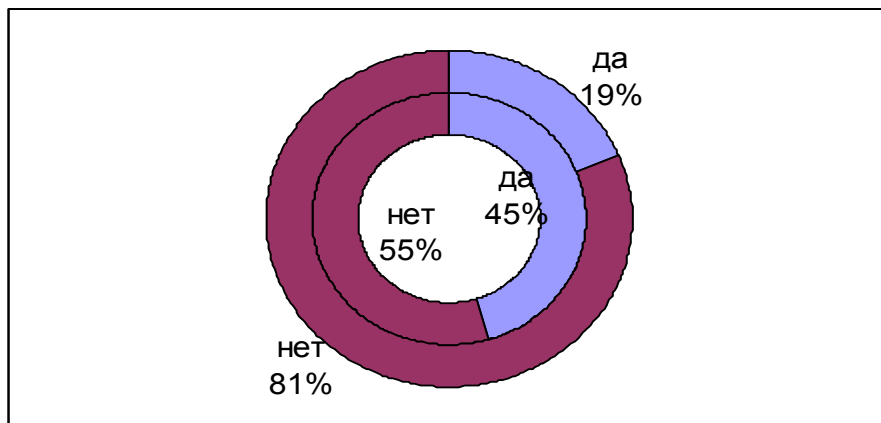


Рис. 5. Выполнение особых заданий в группе и субъективное чувство успешности (внутренний круг – успешные; внешний – неуспешные)

Полученное отражает, тот факт, что подростки с чувством внутренней гармонии, находят для себя особую значимость в выполнении особых поручений в группе, а принятие на себя ответственности за выполнение этих становится одним из определяющих в отношениях между личностью и группой. В то же время отчуждение от группы, блокирование положительного отношения к ней сопровождается ощущением собственной не успешности у подростков. А. В. Петровским [12] подтверждено, что одним из показателей уровня развития группы является совместная деятельность членов группы. Следовательно, чем меньше подросток имеет возможности включения в совместную деятельность, чем меньше он берет ответственности, тем меньше его эмоциональная вовлеченность, ощущение собственной успешности и как следствие, затрудненная социализация.

Выводы. Субъективное ощущение уверенности подростков зависит от наличия деятельности, выполняемой с удовольствием, знания своих обязанностей, которые становятся определяющими в отношениях между личностью и группой. А рефлексивный характер отношения к собственной деятельности и обязанностям в группе, положительный эмоциональный фон способствуют эффективному достижению ощущению собственной значимости.

Переживание состояния удовлетворения от результатов собственной деятельности в большей степени влияет семья, которая обладает потенциалом, обеспечивающим адаптацию молодежи в условиях социокультурных трансформаций. Тогда как обособленность подростка от семьи, от взрослого, ко-

торый был бы для них примером для подражания и наставником, порождает чувство неуверенности в собственных силах.

Умение проявлять инициативу и брать ответственность за порученные подростку задания отражает активность подростка, позволяющей ему с одной стороны доминировать в определенной ситуации, а с другой стороны включаться в совместную деятельность. Все это составляет поэтапное формирование социальных умений, которые впоследствии позволяют эффективно социализироваться подростку с субъективным чувством успешности.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Джеймс У. Психология. М.: Академ. проект; Гаудеамус, 2011. 320 с.
3. Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 1995. 210 с.
4. Крапивка И. А. Семья как фактор формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения: дис. ... канд. социол. наук. Краснодар, 2011. 187 с.
5. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.; Воронеж, 1997. 448 с.
6. Левин К. Теория поля. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
7. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 2000. 549 с.
8. Мид Дж. Г. Избранное: сб. переводов / сост. и переводчик В. Г. Николаев. М.: РАН. ИНИОН; Центр социал. науч.-инф. исследований; Отд. социологии и соц. психологии, 2009. 290 с.
9. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. Проект, 2000. 880 с.
10. Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая социализация личности // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 173–177.
11. Перевозкина Ю. М., Павлова Т. Л., Маврина И. А., Прюс Ф. Взаимосвязь ролевых импозитов и социальной одаренности учащихся // Актуальные проблемы психологии и педагогики: диагностика, превенция, коррекция: материалы науч.-практ. заоч. конф. с междунар. участием: в 2 ч. / под ред. О. О. Андронниковой. 2016. С. 36–45.
12. Петровский А. В. Психология в России: XX век. М.: УРАО, 2000. 312 с.
13. Такэда М., Павлова Т. Л. Современное японское общество в зеркале молодежных проблем: инновационный опыт социализации // Инновации в педагогическом образовании: материалы II Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Новосибирск, 2008. С. 233–238.
14. Abrams D. Focus of attention in minimal intergroup discrimination // British Journal of Social Psychology. 1985. № 24. P. 65–74.
15. Frank J., Hoppe F. Individual differences in certain aspects of the level of aspiration // American Journal Psychology. 1935 a. Vol. 47. P. 119–128.

УДК 378+159

Андронникова Ольга Олеговна**Федосеева Ирина Александровна****Перевозкин Сергей Борисович****ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ
К ПРОБЛЕМАМ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА**

Аннотация. Актуальность работы связана с расцветом экстремистской деятельности, которая ведет к разрушению и разделению социальных связей и дезорганизации общества. Степень этой опасности возрастает в современном поликонфессиональном обществе. В статье рассматривается отношение современной молодежи к экстремистским проявлениям. Предполагается выявление маркеров проявления религиозного экстремизма среди современной молодежи, одним из которых является склонность к магическому мышлению, содержащая в свою очередь «закон сопричастности» и являющаяся источником суеверий. В этой связи методом анкетирования проводился опрос 147 курсантов и кадетов, которым было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с выраженностью у них маркеров магического мышления. Результаты применения критерия χ^2 -Pearson показали, что подростки по сравнению с юношами более подвержены магическому мышлению, которое является источником суеверий. Анализ полученных результатов позволил авторам сделать вывод о том, что подросток, который увлекается религиозными и магическими атрибутами, имеет тенденцию ограничивать себя от общества, в то время как экстремистские религиозные организации используют психологическое давление на таких подростков.

Андронникова Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры практической и специальной психологии, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova_69@mail.ru, г. Новосибирск

Федосеева Ирина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fedoseevairina60@gmail.com, г. Новосибирск

Перевозкин Сергей Борисович – доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения, кандидат психологических наук, Новосибирский государственный университет экономики и управления, per@bk.ru, г. Новосибирск

Andronnikova Olga Olegovna – Dean of the Faculty of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Fedoseyeva Irina Alexandrovna – Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich – The senior lecturer of the Department of psychology, pedagogics and jurisprudence, Candidate of psychological sciences, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk

Ключевые слова: экстремизм, религиозно-мистический, магическое мышление, курсанты, кадеты, подростки, молодежь.

Andronnikova Olga Olegovna

Fedoseyeva Irina Alexandrovna

Perevozkin Sergey Borisovich

THE ATTITUDE OF MODERN YOUTH TO THE PROBLEMS OF RELIGIOUS EXTREMISM

Abstract. The urgency of the work is due to the flourishing of extremist activity, which leads to the disruption and separation of social ties and to the disorganization of society. The degree of this danger multiplies in a modern polyconfessional society. The aim of the article is to study the attitude of modern youth towards extremist manifestations. It is postulated that it is important to detect, in the first place among modern youth, the markers of the manifestation of religious extremism, one of which is the propensity to magical thinking, which contains the «law of participation» and is a source of superstition, in order to prevent the threat of religious extremism. In this connection, a survey was conducted through a questionnaire of 150 cadets and cadets, who were asked to answer a series of questions related to the severity of their markers of magical thinking. The results of applying the χ^2 -Pearson test showed that adolescents, in comparison with boys, are subject to magical settings that are sources of superstition. The analysis of the obtained results allowed the authors to conclude that a teenager, who is keen on religious and magical attributes, tends to limit himself from the society and go to the circle of his personal interests, while extremist religious organizations exploit the psychological pressure dangerous for the life and health of the adolescent, Irrational ways to solve their personal problems

Keywords: extremism, religious-mystical, magic thinking, cadets, cadets, teenagers, youth.

Введение. Актуальность работы обусловлена нарастанием кризисных явлений в различных сферах, одним из следствий которого является распространённость экстремистских тенденций. События последних десятилетий как в России, так и во всем мире демонстрируют расцвет экстремистской деятельности, которая ведет к нарушению и разделению социальных связей и к дезорганизации общества. Степень этой опасности многократно возрастает в современном поликонфессиональном обществе с интенсивными процессами миграции, усиливающейся глобализацией информационного пространства, которая приводит ко все большему усложнению конфессионального многообразия социума.

Экстремизм представляет собой опасный социальный феномен, в основе которого лежит приверженность крайним взглядам, отрицание общепринятых норм, выступления, сопровождающиеся насильственными действиями против личности, политической партии, каких-либо конфессий. Утвержденная Указом Президента России от 31 декабря 2015 г. стратегия национальной безопасности Российской Федерации [9], указывает, что экстремизм является одной из

основных источников угроз, а экстремистская деятельность направлена на разрушение единства РФ, а также дестабилизацию внутривнутриполитической и социальной ситуации в стране.

Постановка проблемы. Сущность религиозного экстремизма раскрывается в работах В. Ю. Верещагина и М. И. Лабунца [1], А. А. Нуруллаева [5] и др., под которым авторы понимают комплексное явление, включающее философский, исторический, культурологический, социальный, психологический и др. составляющие. В. В. Гурским [3] выделяется три группы религиозного экстремизма: 1) исламистский экстремизм; 2) экстремизм новых религиозных движений оккультного и псевдостоличного характера; 3) экстремизм, выросший из организационных и эсхатологических конфликтов внутри Русской православной церкви.

Первый вид экстремизма - исламистский экстремизм, наиболее активно представлен в Северо-Кавказском федеральном округе. Данный вид экстремизма поощряется зарубежными религиозными экстремистскими сообществами, которые своей целью ставят распространение антиправославной направленности, популяризацию взглядов и распространение литературы, отражающей идеологические и информационно-пропагандистские аспекты исламистских группировок. В результате такой активности происходит вытеснение русского населения из этих областей.

Кроме исламистских организаций, в России еще действуют сектантские течения различного происхождения – второй и третий виды экстремизма, лидеры которых отрицают общечеловеческие ценности, разжигают межконфессиональную рознь, подрывают основы гражданского сознания и толерантности. С точки зрения С. Е. Пролетенковой [9], религиозный экстремизм возникает в результате деятельности исламских организаций и сект, возбуждающих религиозную ненависть и вражду, демонстрирующих религиозное превосходство и зачастую нарушающих действующее законодательство.

Делая исторический обзор относительно видов экстремизма, С. Е. Пролетенкова пишет о двух видах экстремизма: псевдополитический и правовой. Именно правовой, с точки зрения автора, включает в себя неприемлемые действия, посягающие на ценности, права и свободы личности. Именно такое понимание экстремизма, по мнению автора, содержится в современных международно-правовых нормах и национальных законодательствах демократических государств. В. В. Гурским [3] отмечается, что один вид экстремизма может переходить в другой посредством ценностной подмены: религиозный экстремизм может трансформироваться в политический и наоборот. В этом случае приоритетами для членов экстремистских организаций фактически выступают лидер группы и сама неформальная группа, тогда как ценности религии транслируются лишь на декларативном уровне. Автор утверждает, что, как и любой другой вид экстремизма, религиозный экстремизм подразумевает деструктивную форму социальных отношений. Для этой формы свойственно функционирование через неформальные социальные группы, оппозиционные по отношению к обществу, распространяющие соответствующие религиозные ценности и использующие насильственные и социально неодобряемые методы

[3]. При этом, В. В. Гурский отмечает, что пусковым механизмом, запускающим религиозный экстремизм, могут выступать различные социально-культурные ситуации. Среди последних автор называет: 1) конфликтную ситуацию противоречий внутри одной религиозной системы; 2) ситуацию противоречий между религиозной системой и ее социальным окружением.

Кроме ситуаций, приводящих к распространению религиозного экстремизма, авторы выделяют факторы, к которым относят модернизационные и глобализационные процессы современного мира [9], увеличение национально-политического экстремизма, снижение авторитета и организационных возможностей, существующих традиционных религиозных организаций, распространение новых религиозных конфессий отечественного и зарубежного происхождения [3].

Учитывая, что религиозный экстремизм оказывает деструктивное влияние как на личность, так и на характер общественных отношений, важно для предотвращения угрозы религиозного экстремизма своевременно определять, в первую очередь среди несовершеннолетних, маркеры проявления религиозного экстремизма у подростков, включая мониторинг и их оценку, а также пусковые механизмы. Одним из таких маркеров можно назвать склонность к магическому мышлению, которое, по мнению С. Леви-Брюля [4], свойственно первобытному человеку и существовавшему как одна из стадий в развитии мышления человека. Эта пралогическая форма мышления характеризуется опорой на «закон партиципации» («сопричастности», тождественности различных явлений), основанном на ассоциациях и «наивном применении принципа причинности», вместо типичного для позднейшего, логического мышления закона причинности. Именно сопричастность сочетает в себе признаки всех видов магии. В то же время магическому мышлению, являющемуся источником суеверий, подвержен и современный человек [7].

Результаты исследования и их обсуждение. С целью изучения маркеров проявления религиозного экстремизма у подростков была сформирована анкета из 20 пунктов на предмет представленности магического мышления. В инструкции предлагалось оценить собственное чувство уверенности/веры, отвечая на вопрос «Верите ли Вы в существование следующих феноменов?», выбирая один из трех ответов: 1) нет; 2) не совсем; 3) нет. В роли испытуемых-экспертов выступили курсанты НВИ ВНГ РФ, кадеты г. Новосибирска и кадеты Севастопольского президентского кадетского училища г. Севастополя мужского пола. Всего в исследовании приняло участие 147 человек. Был проведен сравнительный анализ результатов, полученных на выборке подростков – учащихся кадетских корпусов в возрасте от 14 до 16 лет, и выборке юношей – учащихся военных училищ в возрасте от 18 до 20 лет.

Таблица 1

Характеристика выборки по возрасту (N=147)

Выборка ¹	Среднее	N	% набл. N	Минимум	Максимум
курсанты	21,20	56	38	18,00	20,00
кадеты СКК	16,61	33	22	15,00	16,00
кадеты САКК	14,80	30	20	14,00	16,00
кадеты СевПКУ	16,50	28	19	15,00	16,00
Всего	17,97	147	100	14,00	23,00

Проводилась оценка ответов в зависимости от места обучения (кадетского корпуса, института) по критерию χ^2 -Пирсона, т. к. признаки измерены в номинальной шкале [6].

Результаты применения критерия χ^2 -Пирсона показали, что существуют статистически значимые различия между юношами и подростками в представлениях о существовании другого мира ($\chi^2= 18,52$ при $p = 0,005$; табл. 2)

Таблица 2

Сопряженность наличия магического мышления и места обучения юношей и подростков

Признаки магического мышления	χ^2	df	Уровень значимости
существование другого мира	18,52	cc=6	p=,00506
телепатия	21,99	cc=6	p=,00122
сглаз и наведение порчи	13,47	cc=6	p=,03616
мысли о неудаче	24,60	cc=6	p=,00040
энергетические вампиры	38,64	cc=9	p=,00001

Большинство курсантов не верит в существование другого мир (64 %), тогда как почти половина кадетов в трех корпусах выразила уверенность о наличии других миров и только по 20 % кадетов отрицает параллельную реальность (табл. 3). Особенно проявление магического мышления характерны для кадетов Севастопольского кадетского училища. Полученные результаты указывают на подверженность подростков по сравнению с юношами магическим установкам.

Вера в такие магические возможности, как склонность к телепатии, совсем не свойственна почти всем курсантам (89 %), тогда как большинство кадетов предполагают наличие таких способностей у человека (табл. 3). Опасность подобных увлечений показана в исследовании С. Н. Волкова [2], который утверждает, что вовлечённость молодых людей в религиозно-мистическую практику может приводить к увлечению ими антиобщественными течениями с криминальной основой. Автор утверждает, что увлечение телепатией и всем мистическим является воплощением иррационально-мистических воззрений, которые становятся своеобразной идеологией жизни для современной моло-

¹ *Примечание.* СКК – Сибирский кадетский корпус; САКК – Сибирский авиационный кадетский корпус; СевПКУ – Севастопольское президентское кадетское училище.

дежи. Молодой человек, увлекающийся религиозно-магическими атрибутами, ограничивает себя от социума и уходит в круг своих личных интересов. В качестве причин автор называет экономические условия, бытовые проблемы и другие социальные предпосылки, которые заставляют обратиться подростка к иррациональным способам разрешения своих личных проблем.

Таблица 3

Выраженность магического мышления у подростков и юношей

Существование другого мира			
Выборка	да	не совсем	нет
курсанты НВИ	10,71%	25,00%	64,29%
кадеты СКК	40,00%	40,00%	20,00%
кадеты САКК	45,45%	30,30%	24,24%
кадеты СевПКУ	50,00%	26,67%	23,33%
Телепатия			
курсанты НВИ	0,00%	7,14%	92,86%
кадеты СКК	13,33%	33,33%	53,33%
кадеты САКК	24,24%	36,36%	39,39%
кадеты СевПКУ	26,67%	16,67%	56,67%
Сглаз и наведение порчи			
курсанты НВИ	14,29%	14,29%	71,43%
кадеты СКК	13,33%	33,33%	53,33%
кадеты САКК	42,42%	27,27%	30,30%
кадеты СевПКУ	20,00%	26,67%	53,33%
Мысли о неудаче			
курсанты НВИ	3,57%	3,57%	92,86%
кадеты СКК	13,33%	40,00%	46,67%
кадеты САКК	39,39%	21,21%	39,39%
кадеты СевПКУ	23,33%	20,00%	56,67%
Энергетические вампиры			
курсанты НВИ	7,14%	3,57%	89,29%
кадеты СКК	13,33%	33,33%	53,33%
кадеты САКК	42,42%	33,33%	24,24%
кадеты СевПКУ	43,33%	6,67%	50,00%

Схожие результаты получены по таким признакам магического мышления, как сглаз и наведение порчи ($p = 0,04$), мысли о неизбежности возникновения неудачи ($p = 0,0004$) и существования энергетических вампиров ($p = 0,00001$), вера в которых совершенно не свойственна курсантам (табл. 2). Вместе с тем, достаточно высокий процент кадетов абсолютно уверены или сомневаются в существовании высшей силы.

Выводы. Таким образом, можно предположить, что актуализация мистического мышления, характерным признаком которого выступает сопричастность, сочетающая в себе признаки всех видов магии может являться признаком

склонности к религиозному экстремизму. В процессе исследования была подтверждена подверженность подростков по сравнению с юношами магическим установкам, являющимися источниками суеверий. Вера в существование другого мира, в сверхъестественные возможности актуализирует естественную потребность подростка в создании нового, иного мира, на которую и делают ставку экстремистские сообщества. Увлеченность подростка религиозно-мистическими феноменами создает опасность вовлечения его в антиобщественные течения с криминальной основой – религиозным экстремизмом, который становится своеобразной идеологией жизни для современной молодежи.

Подросток, увлекающийся религиозно-магическими атрибутами, склонен ограничивать себя от социума и уходить в круг своих личных интересов, а экстремистские религиозные организации эксплуатируют опасные для жизни и здоровья подростка методы психологического давления, подталкивая подростка обратиться к иррациональным способам разрешения своих личных проблем. Экстремистские секты, влияя на неокрепшую психику подростка, подрывают у него основы гражданского сознания и толерантности, предлагают новый мир возможностей, транслируя привлекательность экстремистской идеологии в противовес «обыденной жизни».

Список литературы

1. *Верещагин В. Ю., Лабунец М. И.* Политический экстремизм: этнонациональная институционализация и регионализация. Ростов н/Д, 2002. 99 с.
2. *Волков С. Н.* Феномен мистицизма: истоки происхождения и современное состояние в России: автореферат дис. ... д-ра филос. наук. Саранск, 2004. 38 с.
3. *Гурский В. В.* Религиозный экстремизм как форма социальных отношений: на примере российского общества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Челябинск, 2012. 25 с.
4. *Левин-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 603 с.
5. *Нуруллаев А. А.* Религия и политика. М.: Наука РАН. 330 с.
6. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.* Практикум по статистическому анализу и обработке данных психологического исследования в программе «STATISTICA» 6.0. Новосибирск: Новосибирский гуманитарный институт, 2010. 150 с.
7. *Плотникова Л. И.* Психология религии. Чита: ЗабГГПУ, 2009. Ч. 1. 136 с.
8. *Плужников Е. Н.* Религиозный экстремизм в современной России: проблемы теоретической интерпретации и политической практики: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2010.
9. *Пролетенкова С. Е.* Административно-правовое регулирование противодействия религиозному экстремизму в Российской Федерации: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2013. 535 с.
10. *Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (дата обращения: 05.03.2017).*

УДК 316.42

Гуляевская Наталья Вениаминовна

Зинина Алла Ивановна

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности информационной социализации молодежи. Приведены индикаторы социальной напряженности и самочувствия на примере населения Новосибирской области. Показаны современные информационные технологии как среда адаптации современной молодежи. Базой исследования стал Новосибирский государственный медицинский университет. Предложены направления проектирования социальной активности молодежи в социальных сетях.

Ключевые слова: информационная социализация, индикаторы социальной напряженности, адаптация молодежи, информационные технологии, межпоколенная трансмиссия, ресурс общественной активности молодежи.

Gulyaevskaya Natalya Veniaminovna

Zinina Alla Ivanovna

THE FEATURES OF YOUNG PEOPLE'S INFORMATIONAL SOCIALIZATION

Abstract. The article considers the details of young people's informational socialization. Information technologies are shown as a medium for adaptation of modern youth. The article examines directions for designing social activity of youth in social networks.

Keywords: information socialization, indicators of social tension, adaptation of young people, information technology, intergenerational transmission, young people's resource of social activity

Гуляевская Наталья Вениаминовна – доктор социологических наук, доцент, зав. кафедрой теории и технологии социальной работы, Новосибирский государственный медицинский университет, navg@list.ru, г. Новосибирск

Зинина Алла Ивановна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, Новосибирский государственный медицинский университет, fsr-040101@yandex.ru, г. Новосибирск

Gulyaevskaya Natalya Veniaminovna – Doctor of Sociological Sciences, docent of Department of social work, Head of Department of social work, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk

Zinina Alla Ivanovna – Candidate of Medical Sciences, docent, Lecturer of Department of social work, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk

Крупномасштабные перемены, происходящие в российском обществе, изменили и состояние самого общества, и личность современного человека. В настоящее время на этапе противостояния общества и власти, усиления линии межэтнических конфликтов, развития процессов культурно-ценностной конфронтации, девальвации семейных и коллективных ценностей, естественной смены поколений, где около «четверти дееспособной части общества составляют люди, вступившие во взрослую жизнь в новых условиях, в условиях рынка» [1], снижаются резервные потенциалы функционирования многих социальных групп.

Все это свидетельствует о том, что современные условия требуют от каждой личности адаптации к новым жизненным обстоятельствам в условиях социальных противоречий и социальной напряженности, когда ведущими культурными орудиями социализации человека стали информационные технологии.

Показателен фрагментарный выбор индикаторов социальной напряженности и самочувствия населения в условиях современных социально-экономических, политико-правовых реформ на примере такого региона, как Новосибирская область:

– реальные доходы населения Новосибирской области упали на 10% в 2016 году по сравнению с доходами 2015 года (у населения появляется ощущение опасности, отсутствие социально-экономических перспектив) [2];

– в этом же регионе в 2016 году на 100 браков пришлось 79 разводов (проявление населением социальной напряженности на поведенческом уровне) [3];

– в Новосибирской области наблюдается увеличение роста посещений к врачам психиатрам в 2016 году на 26,9% (в сравнении с 2015г), число госпитализированных выросло на 11% в 2016 году (в сравнении с 2015г), растет количество личностных и диссоциативных расстройств (ухудшение социального самочувствия людей как их обобщенной эмоционально-оценочной реакции на социальные изменения).

Особенно усиливается адаптивная стрессовая нагрузка на группу, которую определим, как «молодежь». Опыт сложной неэффективной адаптации молодежи в обществе часто является следствием социализации в семье и школе, наличием дефицита адаптивного потенциала личности, определяемого как отсутствие «совокупности свойств, качеств, характеристик (ресурсов)» [4].

В формировании приспособительных стратегий молодежи в условиях современного российского общества важной социальной доминантой являются информационные технологии как среда адаптации. Поэтому в настоящее время необходимо говорить о новом виде социализации молодежи – информационной социализации. Эта группа молодежи развивается в принципиально новом социальном и информационном пространстве, в котором «слова «информационная культура» являются не абстрактными понятиями, но живой реальностью» [5].

Информационные технологии (сетевые информационные технологии, мультимедиа-технологии, интернет-технологии, технологии хранения и сортировки данных, сотовые телефоны) становятся агентами социализации и ведущими социокультурными инструментами социализации молодого человека,

изменяются доминирующие каналы коммуникации [9]. Как писал ирландский драматург У. Б. Йейтс, видимый мир перестал быть реальностью, а невидимый мир – грезой [6]. При этом процент пользования интернетом в подростковом и юношеском возрасте для российской выборки неуклонно растет: если в 2010 году, по данным Фонда общественного мнения, он составлял чуть более 76%, то к концу 2012-го исследование на репрезентативной выборке, включавшей подростков больших и малых городов, показало, что уже 93% жителей России в возрасте от 10 до 17 лет активно используют различные интернет-сервисы [7].

Современная молодежь оказывается в ситуации новой по технологии коммуникации, на пересечении таких множеств как социальная ситуация и информационное пространство. И, если раньше «термин «коммуникация» в широком смысле употребляли в связи с дорогами и мостами, морскими маршрутами, реками и каналами» [8], то в современную эпоху он стал означать с одной стороны «движение информации» и появление взаимозависимости между людьми, а с другой – углубление межпоколенной трансмиссии. Можно увидеть, что в условиях экономических, социальных и культурных процессов в транзитивном российском обществе, молодежь отвергает опыт предыдущих поколений, что ведет к интерпсихическому конфликту поколений [10].

Молодежь (а еще ранее – подростки) погружены в мир виртуальной реальности социальных сетей, мир компьютерных игр. У данной группы сужаются и становятся поверхностными контакты с родителями, а со сверстниками обмен информацией в основном идет в социальных сетях, где нет жесткой социальной структуры самоопределения личности, нет маркеров телесности, нет реальных имен. Для большинства из этой группы размыт образ реальных социальных стереотипов, а выбор норм, ценностей и самоопределение не являются социально актуальными. Возникают новые признаки в типологии личности: формируется универсальная коммуникативная способность и актуальная потребность участия в массовых коммуникациях, характерной чертой у молодежи становится «синхронизация у множества взаимодействующих субъектов процессов перцептивной, мотивационной и эмоциональной регуляции деятельности» [9].

Исследования, проведенные в Новосибирском государственном медицинском университете (2016 год) среди студентов 1-3 курсов (n=254 чел.), показали, что сегодня не смотрят телевизионные передачи 93% студентов, родители этой же группы студентов доверяют телевизионной информации – 78% (n= 342 чел.), и здесь очевидно, что из-за несовпадения информационных предпочтений происходит нарушение и углубление межпоколенной трансмиссии.

Таким образом, можно заключить, что при проектировании современных коммуникативных технологий работы с молодежью, крайне необходимо учитывать и использовать коммуникативную, культурную, социально-политическую активность молодежи в социальных сетях как ресурс общественной активности молодежи в России.

Список литературы

1. *Континет* Сибирь Online [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ksonline.ru/236190/realnye-dohody-naseleniya-novosibirskoj-oblasti-upali-na-10/> (дата обращения: 05.03.2017).
2. *Заславская Т. И.* История не повторяется // Эксперт-Сибирь. 2006. № 11. С. 26–29.
3. *Корель Л. В.* Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск: Наука. 2005. 307 с.
4. *Маклюэн Г. М.* Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М.; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 128 с.
5. *Марцинковская Т. Д.* Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 26. С. 7.
6. *Ряполова В. А.* У. Б. Йейтс и ирландская художественная культура. М.: Наука, 1985. 95 с.
7. *Федеральная служба государственной статистики* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 05.03.2017).
8. *Цымбаленко С. Б., Шариков А. В., Майорова-Щеглова С. А., Макеев П. Л.* Влияние интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства. Результаты социологического исследования // Общероссийская общественная детская организация «Лига юных журналистов». М. 2012. 45 с.
9. *Шамшикова Е. О., Шамшикова О. А.* Социальные сети как механизм нарциссизации общества // Человек в эпоху перемен. Вызовы настоящего, построение будущего: материалы IV Съезда психотерапевтов, психиатров, психологов и консультантов Сибирского федерального округа. 2015. С. 245–251.
10. *Shamshikova E. O., Shamshikova O. A., Klepikova N. M.* Isolation versus communion. Model characteristics of narcissistic personality types // Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences Selected, peer reviewed papers from the 2011 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS 2011), November 25–26, 2011, Maldives. International Proceedings of Economics Developmet and Research; Edited by Chen Dan. 2011. С. 17–22.

УДК 159.9

Тайгулова Галина Сергеевна

Руденко Виктория Олеговна

СПЕЦИФИКА ГУМАНФУНКЦИЙ «Я» И СТАТУСОВ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ У ЛИЦ С НОРМАТИВНЫМ И АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу конструкта эго-идентичности, а также рассмотрению феномена идентичности в контексте динамической психиатрии и гуманструктурологии Г. Аммона. Проведено эмпирическое исследование на двух выборках испытуемых В1 – лица с нормативным поведением и В2 – лица с аддитивным поведением. Всего в исследовании приняло участие 90 испытуемых. Использовались следующие методики: «Тест структуры эго-идентичности» (СЭИ-тест), Е. Л. Солдатовой; опросник «Статусы идентичности» Дж. Марсиа, в адаптации Г. А. Аминевых; «Я-структурный тест Аммона» (ISTA), разработанный Ю. Я. Тупицыным, В. В. Бочаровым, Т. В. Алхазовой, Е. В. Бродским. В работе представлены результаты исследования, подтверждающие различия в статусах эго-идентичности и гуманфункций «Я» между группами испытуемых.

Ключевые слова: эго-идентичность, статусы идентичности, гуманфункции «Я».

Tajgulova Galina Sergeevna

Rudenko Viktorija Olegovna

SPECIFIC FEATURES OF HUMANE FUNCTIONS AND EGO-IDENTITY STATUSES IN PERSONS WITH NORMATIVE AND ADDICTIVE BEHAVIOUR

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of a construct of ego-identity, to consideration of the phenomenon of identity in the context of dynamic psychiatry and G. Ammon's гуманструктурология. The empirical research on two samples of examinees of S1 – persons with standard behavior and S2 – persons with additive behavior conducted. The results of the research confirming distinctions in

Тайгулова Галина Сергеевна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирский государственный педагогический университет, g-03061972@yandex.ru, г. Новосибирск

Руденко Виктория Олеговна – студентка 5-го курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, viktoria.ilyutina@yandex.ru, г. Новосибирск

Tajgulova Galina Sergeevna – Postgraduate student of the Department of general psychology and history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Rudenko Viktorija Olegovna – Undergraduate student of the faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

ego-identity statuses and humane functions between groups of examinees present in this paper.

Keywords: ego-identity, identity statuses, humane functions.

Актуальность исследования проблемы идентичности личности обусловлена необходимостью дальнейшей теоретико-методологической разработки понятия, а также значимости прикладных исследований в сфере становления и развития идентичности молодого поколения. С одной стороны, конструкт «идентичность» претендует на роль системообразующего понятия в теории личности, с помощью которого исследователи предпринимают попытки интегрировать различные феномены самосознания. С другой стороны, несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме идентичности, само понятие до сих пор имеет неопределенный теоретический и экспериментальный статус.

Обобщая результаты исследования феномена идентичности личности представителями различных теоретических ориентаций, можно выделить следующие общие тенденции в интерпретации данного феномена [8; 11]: идентичность имеет определенную структуру, ее основными компонентами являются содержательный и оценочный, которые находятся во взаимодействии и взаимосвязи; структура идентичности является динамичным образованием, развивается в течение всей жизни человека; чаще всего идентичность рассматривается в двух аспектах – личностном и социальном; по своему происхождению идентичность социальна: она развивается и формируется в процессе взаимодействия личности с другими людьми, усвоении языка и детерминации речи другого. Изменения в социальном окружении личности неминуемо приводят к изменениям его структуры и статусов идентичности [10].

Как указывают Е.О. Шамшикова, А.И. Рехлова [9], одним из интереснейших взглядов на феномен идентичности представлен в контексте динамической психиатрии и гуманструктурологии и принадлежит Г. Аммону. Согласно данной теории, центральным ядром идентичности выступает многомерная и целостная «гуманструктура» или Я-структура рассматриваемая как основа идентичности человека.

Несмотря на достаточно высокую практическую значимость изучения специфики гуманфункций «Я» и наличие ряда исследований их структуры у лиц с различными типами и уровнями организации личности и социальным статусом, объем этих работ крайне мал для уточнения эмпирических аспектов развития статусов идентичности и гуманфункций «Я» в структуре личности. Так особого внимания заслуживают представления Г. Аммона о личности и ее структуре, личность, по мнению автора теории, может рассматриваться в статическом и в динамическом плане [1]. «Как статическое образование личность представляет собой сложную структуру, включающую в свой состав различные уровни психического развития» [2].

«В структуре личности можно различить три основных уровня элементов: первичные органические структуры, уровень центральных бессознательных функций, а также уровень вторичных Я-функций» [1, с. 13]. Биологические

и нейрофизиологические функции относятся к первому уровню. Ко второму (центральный Я-функциям) – относятся внутреннее и внешнее Я-ограничения, агрессия, страх, нарциссизм, сексуальность и креативность. Указанные структуры функционируют на бессознательном уровне. На сознательном уровне функционируют элементы третьего уровня, которые отвечают за содержание навыков и способностей человека. Таким образом, Я-идентичность является ядром личности, интегрирует вокруг себя все остальные составные элементы личности, определяет ее неповторимость и своеобразие, и сама определяется ими [3].

Другой, не менее интересной концепцией эго-идентичности выступает концепция Е.Л. Солдатовой, согласно которой эго-идентичность выполняет регуляторную, управляющую и оценочную функции с целью сохранения и поддержания интегрированности и тождественности личности самой себе [6]. Непосредственное развитие эго-идентичность получает в период нормативных кризисов и определяется соответствующим статусом. Предрешенная эго-идентичность возникает в начале кризиса, и обусловлена новой социальной ситуацией развития. Диффузная или размытая идентичность возникает в кульминации кризиса, а в завершении – автономная или достигнутая эго-идентичность; мораторий в поиске эго-идентичности характерен для литических периодов течения кризиса.

Теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования позволил сформулировать гипотезу о наличии существенных различий в статусах эго-идентичности и функционировании гуманитарных функций «Я» у лиц с нормативным и аддиктивным поведением. Методологическую основу исследования составили: эпигенетическая теория идентичности и психосоциального развития человека Э. Эриксона; теории идентичности Х. Лихтенштейна, Н. Холланда, Г. Аммона, Х. Кохута, Г. Салливана, Дж. Марсиа и др.; исследования феномена идентичности отечественных авторов Е. Л. Солдатовой, В. С. Агеева, Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриевой и др. В исследовании использовались следующие методики: 1) Тест структуры эго-идентичности (СЭИ-тест), разработанный Е. Л. Солдатовой в 2007 г. [7]; 2) Опросник «Статусы идентичности» по Дж. Марсиа, адаптированный Г. А. Аминовым и Э. Г. Аминовым в 2000 г. [3]; 3) «Я-структурный тест Аммона» (ISTA), составленный Ю. Я. Тупицыным, В. В. Бочаровым, Т. В. Алхазовой, Е. В. Бродским в 1998 г. [4]. При обработке данных использовался статистический пакет SPSS 17.0. Эмпирическую выборку составили 90 испытуемых в возрасте от 18 до 40 лет: 30 испытуемых – медицинские работники (Выборка 1) и 60 испытуемых – пациенты с алкогольной и наркотической зависимостями (Выборка 2). Исследование проводилось на базе Центра социальной адаптации «Прометей» г. Новосибирска.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был проведен сравнительный анализ данных двух выборок с использованием критерия U-критерия Манна-Уитни. Оценка достоверности различий по методике структуры эго-идентичности (СЭИ-тест) Е. Л. Солдатовой между двумя эмпирическими группами

В1 и В2 показала наличие 16 значимых различий на 1% уровне значимости (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1

Оценка достоверности различий по тесту структуры эго-идентичности (СЭИ-тест)
Е. Л. Солдатовой двух эмпирических групп В1 и В2

Исследуемые переменные		Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
		В1	В2	В1	В2		
Общий	А	2146	1949	71,5	32,5	119	0,001
	С	866,5	3228,5	28,9	53,8	401,5	0,001
	Ф	851	3244	28,4	54,1	386	0,001
ТС	А	1888	2207	62,9	36,8	377	0,001
	С	799	3296	26,6	54,9	334	0,001
	Ф	1321,5	2773,5	44,1	46,2	856,6	0,704
СЭ	А	1516	2579	50,5	43,0	749	0,188
	С	1250,5	2844,5	41,7	47,4	785,5	0,318
	Ф	1274,5	2820,5	42,5	47,0	809,5	0,428
ОЖ	А	1923,5	2171,5	64,1	36,2	341,5	0,001
	С	1340	2755	44,7	45,9	875	0,825
	Ф	776,5	3318,5	25,9	55,3	311,5	0,001
ЭЗ	А	1804	2291	60,1	38,2	461	0,001
	С	1274,5	2820,5	42,5	47,0	809,5	0,427
	Ф	1070,5	3024,5	35,7	50,4	605,5	0,01
ПН	А	1944,5	2150,5	64,8	35,8	320,5	0,001
	С	1415	2680	47,2	44,7	850	0,652
	Ф	754	3341	25,1	55,7	289	0,001
ОЦ	А	1980,5	2114,5	66,0	35,2	284,4	0,001
	С	1016,5	3078,5	33,9	51,3	551,5	0,002
	Ф	1011	3084	33,7	51,4	546	0,001
СС	А	1882	2213	62,7	36,9	383	0,001
	С	916	3179	30,5	53,0	451	0,001
	Ф	1273,5	2821,5	42,5	47,0	808,5	0,421

Условные обозначения: ТС – ответственность за выбор/творческая сила развития, СЭ – само-достаточность/сила эго, ОЖ – осознанность жизненного пути, ЭЗ – эмоциональная зрелость, ПН – принятие настоящего, ОЦ – осознанность собственных ценностей, СС – соответствие себе, А – автономия, С – сомнения, Ф – фиксация

Полученные результаты наглядно отображены на рисунке 1.

Полученные данные позволяют говорить о том, что испытуемые В1 достоверно превосходят испытуемых В2 практически по всем шкалам общих показателей **автономной эго-идентичности**: «Ответственность за выбор» – $R_x=62,9$ при $p=0,001$; «Осознанность жизненного пути» – $R_x=64,1$ при $p=0,001$; «Эмоциональная зрелость» – $R_x=60,1$ при $p=0,001$; «Принятие настоящего» – $R_x=64,8$ при $p=0,001$; «Осознанность собственных ценностей» – $R_x=66$ при $p=0,001$; «Соответствие себе» – $R_x=62,7$ при $p=0,001$. Испытуемые В2 характеризуются значительно более низким общим показателем автономной эго-идентичности и достоверно превосходят испытуемых В1 по показателям **сомнения и фиксации**: наиболее значительные различия выявлены по шкалам «Ответственность

за выбор» – $R_x=54,9$ при $p=0,001$; «Осознанность жизненного пути» – $R_x=55,3$ при $p=0,001$; «Эмоциональная зрелость» – $R_x=50,4$ при $p=0,001$; «Осознанность собственных ценностей» – $R_x=51,3$ при $p=0,001$ и «Соответствие себе» – $R_x=53,0$ при $p=0,001$ методики (СЭИ-тест) Е. Л. Солдатовой.

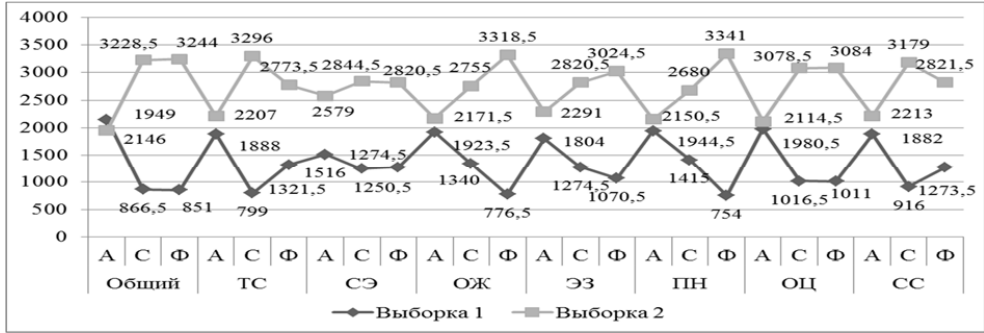


Рис. 1. Результаты оценки достоверности различий по тесту структуры эго-идентичности (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой двух эмпирических групп В1 и В2

Оценка достоверности различий по шкалам методики Дж. Марсия «Статусы идентичности» между двумя эмпирическими группами В1 и В2 показала наличие 4 значимых различий на 1% уровне значимости из 4 шкал (данные представлены в таблице 2).

Таблица 2

Оценка достоверности различий по методике Дж. Марсия двух эмпирических групп В1 и В2

Исследуемые переменные	Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
	В1	В2	В1	В2		
Достигнутая идентичность	1794	2301	59,8	38,4	471	0,001
Мораторий	961	3134	32,0	52,2	496	0,001
Идентичность, формирование которой преждевременно остановилось	972	3123	32,4	52,1	507	0,001
Диффузная идентичность	857	3238	28,6	54,0	392	0,001

Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 2.

Эмпирическая группа В1 достоверно превосходит В2 по шкале «Достигнутая идентичность» – $R_x=59,8$ при $p=0,001$. Для В2 характерны «Мораторий идентичности» – $R_x=52,2$ при $p=0,001$ и «Диффузная идентичность» – $R_x=54$ при $p=0,001$. Наиболее высокий показатель U-эмпирического обнаружен по шкале «Идентичность, формирование которой преждевременно остановилось» – $U=507$ при $p=0,001$.

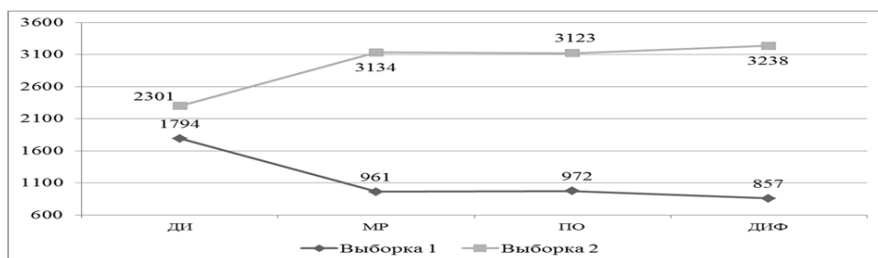


Рис. 2. Результаты оценки достоверности различий по методике Дж. Марсия двух эмпирических групп В1 и В2

Оценка достоверности различий между двумя эмпирическими группами В1 и В2 по шкалам методики «Я-структурный тест Аммона» (ISTA) выявила 8 различий на 1% уровне значимости и 3 – на 5% уровне значимости (данные представлены в таблице 3). В анализ взяты только результаты, полученные на 1% уровне значимости.

Таблица 3

Оценка достоверности различий по методике Г. Аммона (ISTA) двух эмпирических групп В1 и В2

Исследуемые переменные		Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
		В1	В2	В1	В2		
Агрессия	К	1615,5	2479,5	53,9	41,3	649,5	0,03
	Д	785,5	3309,5	26,2	55,2	320,5	0,001
	Деф	1105,5	2989,5	36,9	49,8	640,5	0,024
Тревога/страх	К	1384,5	2710,5	46,2	45,2	880,5	0,865
	Д	868	3227	28,9	53,8	403	0,001
	Деф	769	3326	25,6	55,4	304	0,001
Внешнее отграничение Я	К	1920	2175	64,0	36,3	345	0,001
	Д	971	3124	32,4	52,1	506	0,001
	Деф	1265	2830	42,2	47,2	800	0,382
Внутреннее отграничение Я	К	1663,5	2431,5	55,5	40,5	601,5	0,01
	Д	1194	2901	39,8	48,4	729	0,136
	Деф	1154	2941	38,5	49,0	689	0,066
Нарциссизм	К	1507	2588	50,2	43,1	758	0,215
	Д	999,5	3095,5	33,3	51,6	534,5	0,002
	Деф	1320,5	2774,5	44,0	46,2	855,5	0,701
Сексуальность	К	1488	2607	49,6	43,5	777	0,286
	Д	1083	3012	36,1	50,2	618	0,015
	Деф	1973	2122	65,8	35,4	292	0,001

Условные обозначения: К – конструктивная шкала, Д – деструктивная шкала, Деф – дефицитарная шкала

Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 3.

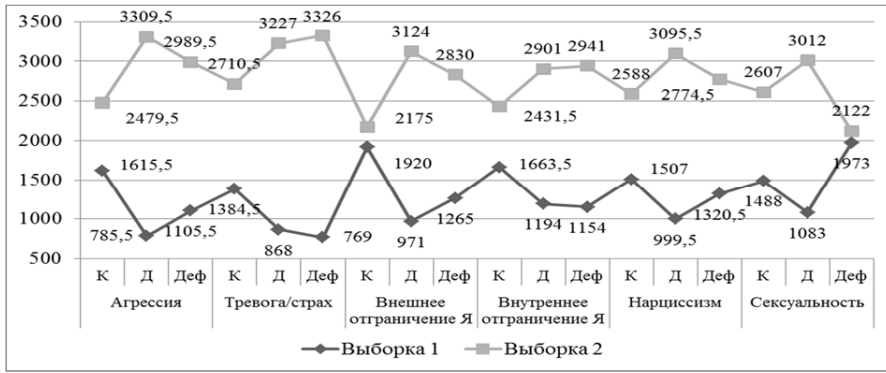


Рис. 3. Результаты оценки достоверности различий по методике Г. Аммона (ISTA) двух эмпирических групп В1 и В2

По данным представленным в таблице и на рисунке видно, что в структуре гуманфункций у испытуемых В2 отмечены более высокие показатели деструктивности и дефицитарности, чем в В1. Испытуемые В2 достоверно превосходят В1 по показателям «Деструктивной агрессии» – $R_x=52,2$ при $p=0,001$; «Деструктивной тревоги» – $R_x=53,8$ при $p=0,001$; «Дефицитарной тревоги» – $R_x=55,4$ при $p=0,001$; «Деструктивного внешнего отграничения Я» – $R_x=52,1$ при $p=0,001$; «Деструктивного нарциссизма» – $R_x=51,6$ при $p=0,001$. Испытуемые В1 достоверно превосходят В2 по показателям «Конструктивное внешнее отграничение Я» – $R_x=64,0$ при $p=0,001$; «Конструктивное внутреннее отграничение Я» – $R_x=55,5$ при $p=0,001$.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующий вывод:

Между выборками испытуемых с нормативным и аддиктивным поведением существуют достоверные различия в статусах эго-идентичности и структуре гуманфункций. Испытуемым с **нормативным** типом поведения свойственна автономная идентичность, выражающаяся в статусе достигнутой идентичности, которая свидетельствует о выходе человека из кризиса (посткритическая фаза). Также достигнутая идентичность – это вариант решения задачи самоинтеграции в социум. Данный статус идентичности является наиболее зрелым. Для них характерна общая конструктивность функционирования гуманфункций. В частности «Конструктивного внешнего отграничения Я» и «Конструктивного внутреннего отграничения Я».

Испытуемые с **аддиктивным** типом поведения характеризуются низким уровнем автономной идентичности и высокими показателями сомнения и фиксации, что говорит о преобладании у них диффузной (спутанной) и предрешенной эго-идентичности. Статус диффузной идентичности показывает, что человек находится в фазе острого кризиса (собственно критическая фаза). Статус предрешенной идентичности (моратория) указывает на то, что человек находится в предкритической фазе. Что касается гуманфункций «Я», у испытуемых обнаружен существенно более высокий показатель общей деструктивности, тогда как показатели общей дефицитарности Я-структуры личности

в выборках испытуемых отличаются незначительно. Адаптационный потенциал и потенциал психической активности личности у испытуемых значительно снижены, что свидетельствует о большем вкладе деструктивных и дефицитарных составляющих в структуру их психики.

Список литературы

1. *Аксёничкова Е. В.* Я-структурная теория личности Г. Аммона // *Философия и социальные науки.* 2010. № 3. С. 13–17.
2. *Аммон, Г.* Динамическая психиатрия [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. 1995. URL: <http://pedlib.ru/Books/3/0293/index.shtml> (дата обращения: 05.03.2017).
3. *Кабанов М. М., Незнанов Н. Г.* Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование. СПб.: Ин-т им. В. М. Бехтерева, 2003. 438 с.
4. *Методика «Я-структурный тест Аммона» (ISTA)* [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/test300m/ista> (дата обращения: 05.03.2017).
5. *Психологическая диагностика* [Электронный ресурс] URL: <https://sites.google.com/site/test300m/ista> (дата обращения: 05.03.2017).
6. *Солдатова Е. Л.* Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2007. 375 с.
7. *Солдатова Е. Л.* Психологическое содержание нормативных кризисов развития личности взрослого человека // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология.* 2008. № 31. С. 39–47.
8. *Шамшикова Е. О., Петровская Т. Ю.* К вопросу о взаимосвязи частоты нарушения границ «Я», степени выраженности нарциссических черт личности и статусе ее идентичности // *Мир науки, культуры, образования.* 2009. № 7–2. С. 259–265.
9. *Шамшикова Е. О., Рехлова А. И.* Специфика гуманофункций «Я» у лиц с различными статусами идентичности // *Развитие человека в современном мире: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием.* Новосибирск, 2013. С. 186–190.
10. *Шамшикова Е. О., Шамшикова О. А., Рехлова А. И.* Взаимосвязь психологических границ и статусов эго-идентичности у однополых близнецов // *Сибирский педагогический журнал.* 2013. № 3. С. 184–189.
11. *Шамшикова О. А., Шамшикова Е. О.* О феномене «психологические границы Я» // *Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой.* Новосибирск: НГПУ, 2006. С. 287–301.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИЯХ ОСОБОГО РИСКА

УДК 159. 923

Ермолова Екатерина Олеговна

Пидкоша Оксана Владимировна

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ТИПОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ (НА ПРИМЕРЕ ВЫБОРКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ)

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому анализу конструктов «социально-психологическая адаптация» и «психологические границы личности». В качестве методологической основы изучения психологических границ выступили концепции Э. Хартмана, Н. Браун, Г. Аммона, Т. С. Леви и др. Социально-психологическая адаптация как процесс и результат рассмотрена в работах К. Роджерса, Р. Даймонда, А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина, А. К. Осницкого и др. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи феноменов «социально-психологическая адаптация» и «психологические границы личности». Показаны особенности взаимосвязи изучаемых конструктов на выборке сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, психологические границы, типы психологических границ, сотрудники МВД, правоохранительные органы.

Ермолова Екатерина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, shamka05@mail.ru, г. Новосибирск

Пидкоша Оксана Владимировна – студентка 5-го курса факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, pidkosha_o@mail.ru, г. Новосибирск

Ermolova Ekaterina Olegovna – Ph.D., assistant professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Pidkoshia Oksana Vladimirovna –5-year student, faculty of psychology, specialty «Psychology of official activity», specialization «Psychological support of professional activities of law enforcement officers», Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Ermolova Ekaterina Olegovna

Pidkoshva Oksana Vladimirovna

**INTERRELATION OF FEATURES OF PERSONAL
SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND DIFFERENT TYPES
OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES (ON THE SAMPLE OF LAW
ENFORCEMENT OFFICERS)**

Abstract. This article is devoted to the theoretical analysis of constructs «socio-psychological adaptation» and «personal psychological boundaries». E. Hartman's concepts, N. Brown's, G. Ammon's, T. S. Levi's, etc. have acted as a methodological basis of studying of psychological borders. Social and psychological adaptation as a process and result is considered in K. Rogers, R. Daymond's works, A. G. Maklakov, S. V. Chermnyanin's, A. K. Osnitsky's, etc. The article presents the results of the empirical study of interrelation between the phenomena «socio-psychological adaptation» and «personal psychological boundaries». The peculiar features of interrelation of the studied constructs on the sample of law enforcement officers are shown.

Keywords: socio-psychological adaptation, psychological boundaries, types of psychological boundaries, law enforcement.

Исследования социально-психологической адаптации личности занимают ведущее положение в современных трудах ученых. Высокий интерес обусловлен трудностями адаптации личности в изменчивых условиях мира постмодерна, а также при взаимодействии с новым окружением, что часто приводит к негативным последствиям, в связи с выраженной дезадаптированностью личности. Неспособность кандидата приспособиться к новым условиям труда, к коллективу и системе в целом, приводит к тому, что сотрудник решает данную проблему путём выхода из конкретной структуры и кардинальной сменой профессии, что является ключевой проблемой текучести кадров для правоохранительных органов. Поэтому успешность адаптационного процесса является основополагающим механизмом эффективной деятельности сотрудника в силовых структурах [2; 5]. На сегодняшний день в научной литературе выявлена тенденция к увеличению исследований социально-психологической адаптации сотрудников полиции и военнослужащих (В. М. Кузьмина, А. П. Сложеникин, А. С. Кислицына, К. Н. Акатов, А. Ф. Бондарук, И. В. Приступа, И. А. Васильева, Ю. А. Кравцова, К. В. Кряклин, М. А. Шелепова, К. С. Вызулина, М. В. Чихачев и др.), что обусловлено политическими и экономическими волнениями в стране.

Социально-психологическая адаптация является главным и ведущим механизмом социализации личности и понимается нами как процесс приспособления организма к различным состояниям внешней среды, в ходе которого индивид приобретает новые качества или свойства. Вся активность адаптационных процессов сопровождает жизнь человека на протяжении всего его существования и помогает выживать в различных социальных, природных, техногенных и др. условиях внешней среды [1; 4].

Рассматривая успешность «социально-психологической адаптации» индивида, мы считаем необходимым *провести исследование по выявлению взаимосвязей особенностей данного феномена и типов психологических границ*. При рассмотрении данного условия, следует обратить внимание на то, что фактором, во многом определяющим способность адаптироваться к тем или иным условиям, является социальная идентичность и личная Я-концепция. Следовательно, в данном процессе не последнее место отводится границам «Я – не Я», влияющим на успешность или неуспешность адаптационного процесса в целом. Неспособность устанавливать собственные границы и определять границы другого человека способствует частому нарушению психологической дистанции другого человека, тем самым размывая его идентичность и роль в социуме [11; 12].

Психологические границы являются относительно новым и недостаточно изученным феноменом [11]. Его активным изучением в современном научном мире занимаются такие ученые, как Д. Винникот, М. Малер, Г. Аммон, А. Ш. Тхостов, Т. Д. Марцинковская, С. К. Нартова-Бочавер, Т. С. Леви, Е. О. Шамшикова, Е. В. Рягузова, А. В. Ткачев и др.

Для проведения эмпирического исследования был подобран банк диагностических методик, способных максимально отразить суть затрагиваемой проблемы: Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, 1993 г. [6], методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (текст опросника в адаптации А. К. Осницкого, 2004 г.) [7], «Границы Я» Н. Браун (в адаптации Е. О. Шамшиковой, 2010 г.) [9], опросник «Психологические границы личности» Э. Хартмана (в адаптации О. А. Шамшиковой и В. И. Волоховой, 2013 г.) [10], «Я структурный тест Аммона» (ISTA) – русскоязычная версия, разработанная Ю. Я. Тупицыным, В. В. Бочаровым, Т. В. Алхазовой, Е. В. Бродской, 2003 г. [3].

В исследовании приняли участие сотрудники полиции. Эмпирическую выборку исследования составили 83 респондента (из них 33 женщины и 50 мужчин). Средний возраст по выборке – 25 лет. Статистическая обработка данных выполнялась с помощью программы SPSS for windows. В качестве метода математико-статистического анализа данных был выбран корреляционный анализ (коэффициент корреляции rs-Спирмена).

Первичная обработка данных (распределение по средним значениям) по методике «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина показала, что поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность в исследуемой группе находится на среднем уровне. – Наиболее высокие значения получены по шкале «Моральная нормативность» – $Mx=3,81$, что определяет высокий уровень социализации, а также способность соблюдать общепринятые нормы и правила поведения. Так же было установлено, что среди шкал методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда наивысшие значения зафиксированы по интегральной шкале «Адаптивность» – $Mx=149,2$ и шкалам «Принятие себя» – $Mx=48,9$ и «Внутренний контроль» – $Mx=54,4$. Полученные данные по выделенным нами для исследования шкалам методики «Я-структурный тест» Г. Аммона говорят о том, что центральные Я-функции, такие как «Конструктивное внешнее

Я-отграничение» – $Mx=8,7$ и «Внутреннее Я-отграничение» – $Mx=10,1$, проявляют себя адаптивно, способствуя развитию Я-идентичности и оптимальному приспособлению к среде. Выявленные показатели по группе по шкале «Психологическая дистанция» – $Mx=54,2$ и «Толщина границ» – $Mx=26,05$ свидетельствует о наличии системы представлений об оптимальных параметрах протяженности собственного психологического пространства и низкой частоте нарушения границ окружающих людей.

Проведенный корреляционный анализ выявил наличие 54 взаимосвязей (из них 48 – на 1%-м и 6 – на 5%-м уровне значимости). Далее к анализу представлены наиболее сильные и значимые связи:

1. *Адаптационные способности* личности уменьшаются в связи с уменьшением толщины психологических границ личности ($r=0,517$ при $p<0,01$), что проявляется в стремлении быть среди людей и быть зависимым от норм и правил окружающих и группы в целом. Высокий уровень адаптационных способностей личности соотносится с высоким уровнем конструктивного внешнего Я-отграничения ($r=-0,486$ при $p<0,01$), который позволяет личности адаптироваться к новым условиям окружающей действительности благодаря своей общительности, возможности интегрировать свой внутренний опыт, ставить посильные цели и задачи, а также оказывать посильную помощь окружающим и выбирать адекватные стратегии поведения в соответствии с собственными жизненными планами; с низким уровнем дефицитарного внешнего Я-отграничения ($r=0,439$, при $p<0,01$), что также проявляется в самостоятельности, и независимости от чьего-либо решения или признания, а также способности поддерживать устойчивые продуктивные контакты (адаптационные способности – дефицитарное внешнее Я-отграничение, $r=0,439$, при $p<0,01$), и высоким уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения, которое отражается в способности дифференцировать внутренние переживания, телесные ощущения и собственную активность ($r=-0,285$, при $p<0,01$).

2. *Нервно-психическая устойчивость* индивида повышается при увеличении толщины психологических границ ($r=0,506$, при $p<0,01$). Происходит это благодаря осознанию собственного пространства и пространства другого человека, что не позволяет нарушать границы другого человека. Высокому уровню нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции способствуют высокий уровень конструктивного внешнего и внутреннего Я-отграничения ($r=-0,495$, при $p<0,01$, $r=-0,365$, при $p<0,01$), низкому уровню дефицитарного внешнего Я-отграничения ($r=0,505$, при $p<0,01$) и деструктивного внутреннего Я-отграничения ($r=0,279$, при $p<0,05$). Таким образом, чем легче личность адаптируется в новом социальном окружении или ко внешним условиям, тем сильнее у нее развиты такие качества как общительность, открытость, зрелость в эмоциональных переживаниях, независимость, самостоятельность. Такой человек способен отличать собственные чувства и эмоции, а также чувства и эмоции других людей, выбирает адекватные стратегии поведения в зависимости от того, что требует постоянно изменяющийся внешний мир.

3. *Моральная нормативность личности* ($r=0,309$, при $p<0,01$) увеличивается в связи с утолщением психологических границ, а именно, определении

собственного пространства и пространства другого человека. Моральная нормативность личности увеличивается в связи с увеличением конструктивного внешнего Я-отграничения личности ($r=-0,249$, при $p<0,05$). Чем реальней индивид оценивает свою роль в коллективе и соблюдает общепринятые нормы, тем больше он стремится к общению, открытости и поддержанию социальных контактов.

4. *Адаптация личности* увеличивается в связи с утолщением психологических границ ($r=-0,560$, при $p<0,01$) и уменьшением частоты нарушения границ окружающих людей ($r=-0,277$, при $p<0,05$). Адаптация личности происходит успешней благодаря тому, что человек осознает свое психологическое пространство и психологическое пространство других людей, тем самым не нарушая его, что увеличивает его шансы успешно адаптироваться в новых условиях. Он обладает хорошей концентрацией внимания и легко сосредотачивается на чем-то одном, способен гибко регулировать межличностные контакты, выбирать адекватные стратегии поведения, взвешивать свои поступки и принимаемые решения. Независим и самостоятелен, открыт и общителен (адаптация: конструктивное внешнее Я-отграничение, $r=0,403$, при $p<0,01$; деструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,295$, при $p<0,01$; дефицитарное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,405$, при $p<0,01$; конструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=0,442$, при $p<0,01$; деструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,307$, при $p<0,01$; дефицитарное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,461$, при $p<0,01$).

5. *Самопринятие* обратно пропорционально соотносится с психологическими границами личности ($r=-0,441$, при $p<0,01$) и выражается в развитом ощущении пространства вокруг самого себя, в четкой сексуальной идентичности, в разделении прошлого, настоящего и будущего, что повышает его самооценку и принятие своих качеств. Повышение уровня самопринятия также зависит от инициативности, самостоятельности, независимости, открытости и общительности, способности выстраивать гибкие коммуницирующие границы с окружающими, умения поддерживать устойчивые продуктивные эмоциональные контакты и межперсональные связи, рационального распределения своего времени и усилий, что способствует большей уверенности в себе, увеличению самооценки и удовлетворенности своими личными чертами (самопринятие: конструктивное внешнее Я-отграничение, $r=0,337$, при $p<0,01$; деструктивное внешнее Я-отграничение, $r=-0,347$, при $p<0,01$; дефицитарное внешнее Я-отграничение, $r=-0,378$, при $p<0,01$). Внутренние проявления и переживания личности, такие как чувствительность к эмоциям и потребностям других людей, с возможностью глубокого сопереживания, способность выстраивать теплые и доверительные отношения, умение определять чувства, образы и телесные переживания и соотносить их с реальностью, способствуют большему раскрытию личности и в следствие увеличения уверенности в себе (самопринятие: конструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=0,398$, при $p<0,01$; деструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,330$, при $p<0,01$; дефицитарное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,406$, при $p<0,01$).

6. Полученные взаимосвязи между переменными «*принятие других*» и «*различные типы психологических границ*» свидетельствуют об увеличении потребности индивида в общении и его взаимодействии с другими людьми в связи с увеличением толщины психологических границ ($r=-0,469$, при $p<0,01$), уменьшением частоты нарушения границ психологического пространства других людей ($r=-0,347$, при $p<0,01$) и увеличением психологической дистанции личности. Повышается и желание поддерживать устойчивые партнерские доверительные отношения, наполненные эмоциональностью и теплотой, а также стремление помогать другим и не пренебрегать помощью от них. Такие люди становятся более эмоциональными и чувствительными к эмоциям окружающих, но в то же время способны их контролировать и отождествлять с точки зрения адекватности ситуации, они проявляют большую открытость и коммуникативность, инициативность и уверенность в ситуациях, требующих межличностного взаимодействия (принятие других: конструктивное внешнее Я-отграничение, $r=0,331$, при $p<0,01$; деструктивное внешнее Я-отграничение, $r=-0,294$, при $p<0,01$; конструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=0,396$, при $p<0,01$; деструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,283$, при $p<0,01$; дефицитарное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,330$, при $p<0,01$).

7. *Эмоциональная комфортность* обратно пропорционально коррелирует с психологическими границами личности ($r=-0,509$, при $p<0,01$) и с границами «Я» ($r=-0,429$, при $p<0,01$). Т.е. увеличению эмоциональной комфортности способствует низкая частота нарушения границ других людей, наличие системы представлений об оптимальных параметрах протяженности собственного психологического пространства. Повышению эмоциональной комфортности способствует и умение удачно выстраивать гибкие коммуницирующие границы с окружающими. Благодаря чему человек испытывает эмоциональное удовлетворение от происходящего во внешнем мире, ведь умение адекватно выстраивать процесс отношений с внешней реальностью и способность поддерживать устойчивые продуктивные контакты способствует гармонизации отношений и вследствие эмоциональной комфортности в них (эмоциональная комфортность: конструктивное внешнее Я-отграничение, $r=0,507$, при $p<0,01$; дефицитарное внешнее Я-отграничение, $r=-0,371$, при $p<0,01$). Благодаря способности распознавать свои и чужие эмоции и чувства человек способен формировать свое отношение к тем предметам и явлениям, что его окружают, и именно те переживания, которые осознаются как положительные или отрицательные, соответствуют внешнему эмоциональному проявлению по отношению к тому или иному явлению (эмоциональный комфорт: конструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=0,410$, при $p<0,01$; деструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,291$, при $p<0,01$; дефицитарное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,377$, при $p<0,01$).

8. *Внутренний локус контроля* соотносится ($r=-0,561$, при $p<0,01$) с осознанием психологического пространства личности другого человека и способностью его не нарушать, выстраиванием флексибельных границ с окружающими и способностью к продуктивным интерперсональным контактам. Такой человек характеризуется рациональным распределением времени и усилий, уверенностью в себе и в ситуациях, требующих межличностного взаимодействия, зрелостью эмоциональных переживаний и возможностью развития личной

и социальной идентичности. Все это способствует тому, что человек способен брать ответственность за совершенные деяния на себя. Независимость и самостоятельность такого выбора соответствуют его непротиворечивым представлениям о себе и об окружающем мире (интернальность: конструктивное внешнее Я-отграничение, $r=0,378$, при $p<0,01$; дефицитарное внешнее Я-отграничение, $r=-0,404$, при $p<0,01$; конструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=0,372$, при $p<0,01$; деструктивное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,292$, при $p<0,01$; дефицитарное внутреннее Я-отграничение, $r=-0,486$, при $p<0,01$).

9. Стремление к доминированию соотносится с увеличением толщины психологических границ ($r=-0,429$ при $p<0,01$) и высоким уровнем конструктивного внутреннего Я-отграничения ($r=0,349$ при $p<0,01$). Открытость и общительность, дифференцированность внутренних переживаний и телесных ощущений и полагание на интуицию взаимосвязано с повышением стремления получать удовольствие от контроля за другими людьми, к превосходству над ними, с одной стороны. С другой – харизматичные и коммуникабельные личности пользуются авторитетом среди коллег, они способны объединять людей на основе общих идей, ценностей и идеалов, обладают высокой степенью влияния на членов группы и способны брать ответственность на себя. Данные качества проявляются в личности во взаимосвязи с дефицитарным внутренним ($r=-0,377$ при $p<0,01$) и внешним ($r=-0,476$ при $p<0,01$) Я-отграничением и внутренним деструктивным Я-отграничением, $r=-0,360$ при $p<0,01$. Наличие собственной точки зрения, ориентации на собственные нормы и принципы, независимости от окружающих, самостоятельности и эмоциональном контроле своих проявлений, с одновременным проявлением чувствительности, взвешенности поступков и др. определяют возможность личности доминировать над другими.

Проведенный анализ взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации личности и различных типов психологических границ, позволяет сделать следующие выводы:

1. Тип психологических границ во многом определяет способность личности к успешному или неудачному процессу адаптации сотрудников правоохранительных дел, в условиях коллектива и окружающей действительности в целом.

2. Практически у всех типов психологических границ выявлена взаимосвязь по всем следующим параметрам социально-психологической адаптации: адаптационные способности, нервно-психическая устойчивость, адаптация, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, доминирование. Полученные данные позволяют нам сделать вывод о достаточно высокой взаимосвязи особенностей социально-психологической адаптации личности и типа психологических границ, которые ей присущи.

3. Низкий уровень психологической дистанции, тонкие, деструктивно или дефицитарно направленные границы приводят к тому, что у человека возникают трудности в адаптационном процессе, проявляющиеся в неприятии себя, неспособности к совместной деятельности и взаимодействию с другими людьми. Такой человек чувствует превосходство других людей, эмоциональную неудовлетворенность происходящим вокруг и списывает свои неудачи на дело случая, судьбу или Бога.

4. Конструктивные и толстые границы, а также высокий уровень психологической дистанции способствуют успешной адаптации человека и определяют желание взаимодействовать и быть среди других, они психически устойчивы и ощущают эмоциональный комфорт от происходящего вокруг, принимают себя и свои личностные характеристики, не избегают трудностей, целенаправлены и всегда находят решение для выхода из трудной ситуации.

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает связь феноменов между собой, что обусловлено большим количеством выявленных взаимосвязей между типами психологических границ личности и разными вариантами социально-психологической адаптации.

Список литературы

1. *Вызулина К. С.* Личностно-психологические ресурсы социальной адаптации кадровых военнослужащих на разных этапах жизненного пути: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2017. 240 с.
2. *Ермолова Е. О., Шамишкова О. А., Щемель А. О.* Особенности социально-психологической адаптации личности с разными типами психологических границ к служебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 64, № 3. С. 258–262.
3. *Кабанов М. М., Незнанов Н. Г.* Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование. СПб., 2003. 438 с.
4. *Кислицына А. С.* Особенности личностного адаптационного потенциала военнослужащих по призыву: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2010. 174 с.
5. *Клепикова Н. М., Щемель А. О.* Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и восприятия социально-психологического климата у сотрудников органов внутренних дел // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. 2016. С. 78–88.
6. *Маклаков А. Г., Чермянин С. В.* Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: БАХРАХ-М. 2006. С. 549–672.
7. *Осницкий А. К.* Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
8. *Рягузова Е. В.* Виды и функции границ в психологических исследованиях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2011, Т. 11, №1. С. 89–94.
9. *Шамишкова Е. О.* Адаптация зарубежной методики «границы Я» Н. Браун (n. Brown) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4. С. 167–173.
10. *Шамишкова О. А., Волохова В. И.* Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартмана // Мир науки, культуры и образования. 2013. № 5(42). С. 244–248.
11. *Шамишкова О. А., Шамишкова Е. О.* О феномене «психологические границы Я» // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск, 2006. С. 287–301.

12. Шамшикова Е. О., Волохова В. И. Адаптация зарубежного опросника «Границы в психике» Эрнста Хартманна // Развитие человека в современном мире: материалы II Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием / под науч. ред. Н. Я. Большунова, О. А. Шамшикова. Новосибирск, 2011. С. 277–287.

УДК 159.923

Волошина Татьяна Викторовна

Биденко Роман Александрович

**РОЛЬ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ
В АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК
НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РФ**

Аннотация. В статье представлен феноменологический анализ подходов к понятию об адаптации личности военнослужащего. В фокусе внимания находится понимание сущности в выборе определенных стратегий совладания военнослужащими войск национальной гвардии России в процессе прохождения военной службы и о влиянии, которое оказывает использование выбранных стратегий совладания на адаптацию. Приведены результаты исследования, направленного на оценку выбора стратегий совладания военнослужащими, что позволяет сделать предположение о существовании возможности определенным образом влиять в процессе военной службы на формирование у военнослужащих определенных стратегий совладания со стрессом с целью наиболее эффективного их применения в служебно-боевой деятельности.

Ключевые слова: адаптация, совладающее поведение, стратегии совладания со стрессом, военнослужащий.

Волошина Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.voloshina@ngs.ru, г. Новосибирск

Биденко Роман Александрович – адъюнкт адъюнктуры, Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, bra.cho@mail.ru, г. Новосибирск

Voloshina Tat'yana Viktorovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of correctional pedagogy and psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Bidenko Roman Alexandrovich – Post-graduate student, Novosibirsk military Institute of National Guard Troops of Russian Federation, Novosibirsk

Voloshina Tat'yana Viktorovna

Bidenko Roman Alexandrovich

**THE ROLE OF COPING STRATEGIES IN ADAPTATION
OF SERVICEMEN OF NATIONAL GUARD TROOPS
OF THE RUSSIAN FEDERATION.**

Abstract. The article presents a phenomenological analysis of approaches to the concept of adaptation of the individual soldier. The focus of attention is the understanding of the essence in the choice of certain coping strategies in military personnel of national guard troops of Russia in the process of military service and the role that utilization of the selected coping strategies for adaptation. The results of the study focused on the choice of strategies of coping with stress in military personnel of national guard troops of Russia, allowing to make the assumption that there is an opportunity in the military service in a certain way to influence the formation of the soldier of certain strategies of coping with stress, for the most efficient their application in service and combat activities.

Keywords: adaptation, coping behavior, coping strategies, a soldier.

Современный мир столкнулся с угрозой начала новой, террористической войны и превращения ее в обыденность общества. Не перестает возрастать количество жертв из-за локальных военных конфликтов, от последствий совершенных актов терроризма, тем самым усиливается запрос на качественную и всестороннюю подготовку военнослужащих войск национальной гвардии России, стоящих на переднем рубеже борьбы с терроризмом внутри государства. На курсантов военных институтов войск национальной гвардии России, которые по окончании военного института получают офицерское звание и станут командирами, накладывается большая нагрузка по освоению образовательных программ в условиях «консервативной» военной среды и одновременно во время эпохи высоких технологий, когда «восприятие и переработка нового материала происходит быстро и в большом объеме» [7, с. 8]. Будучи командирами «вчерашние» курсанты, уже обладая определенным багажом знаний, умений и навыков, должны выполнить свой служебно-профессиональный долг и обучить подчиненных военному делу на высоком профессиональном уровне. Учитывая специфичность выполняемых войсками национальной гвардии России задач, военнослужащие должны своевременно и эффективно «ориентироваться» в резко изменяющейся обстановке, обладать контентным мышлением, уметь оказывать первую помощь, психологическую поддержку населению, особенно в условиях боевого стресса, который может в дальнейшем проявиться в виде посттравматических стрессовых расстройств или других нарушений духовно-нравственной, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой [8, с. 287] и поведенческой сторон жизни личности. Однако, не стоит забывать, что каждый военнослужащий представляет собой личность, со всеми ее качествами, и не исключается возможность переживаний тех же трудностей, что и у «гражданского» населения.

Для специфики профессиональной (боевой) деятельности военнослужащих характерно переживание постоянной опасности, ответственности и высокой степени неопределенности [4, с. 146]. Особая уязвимость курсанта военного института войск национальной гвардии России, в недавнем прошлом успешно сдавшего вступительные экзамены, получившего статус военнослужащего, а сейчас вступившего в новое социальное окружение, предполагает изменение системы его прежних отношений [11, с. 496]. При этом курсант активно стремится к самоутверждению и успеху в воинском коллективе, в образовательной деятельности, но строго регламентированная военная организационная структура, специфические факторы обстановки, беспрекословная ранговая подчиненность, индивидуальная дисциплинированность [1, с. 329] четкое выполнение требований воинских уставов предполагает возможность образования стрессовых ситуаций, затрудняющих качественное выполнение возложенных на курсанта задач, как в повседневной, так и в образовательной деятельности. Это служит основанием для разработки проблематики и выработке конструктивных стратегий совладания [6], с целью внедрения программ психологической помощи в адаптации, развитии навыков по преодолению трудностей собственными силами или с помощью других людей, умению противостоять сильным отрицательным воздействиям, подавлять и контролировать свои эмоции, вызывающие высокую психическую напряженность.

В течении военной службы курсанты военного института соприкасаются с ситуациями, переживаемые ими как затруднительные, вносящие изменения в уже сложившийся ход жизни, и никак не изолированы от феномена стресса, а фактически подвергнуты ситуациям, которые имеют тенденцию становиться стрессовыми [3, с. 118]. В связи с этим, изучение проблем стресса и адаптации играют важную роль в процессе регуляции поведения курсантов военного института войск национальной гвардии России [9, с. 185].

Термин адаптация в самом обобщенном варианте означает приспособляемость, т. е. способность объекта или его ресурс в сохранении своей монолитности при перемене параметров среды. Имеются ввиду объекты системной природы, наделенные качеством саморегуляции, то есть возможностью к выполняемой корректировке своих параметров в реагировании на преобразование параметров внешней среды.

Изначально, для описания эволюции различных форм жизни, характеризующих становление взаимодействия между организмом и окружающей средой, в биологических науках употреблялся термин «адаптация». Затем, адаптацию исследовали с точки зрения явлений гомеостаза [14] и стрессовых ситуаций [16], как обеспечение устойчивости организма по отношению к среде. Г. Балл рассматривает адаптацию как процесс, который направлен не только на поддержание и репродукцию некоего заранее имеющегося отношения, а также на выход за параметры существующей психологической ситуации [2]. Известный французский ученый Ж. Пиаже, говорит об адаптации как о целостности направленных противоположно друг другу процессов: аккомодации и ассимиляции, определяя ее как процесс гомеостатического уравнивания. Он рассматривает «адаптацию как то, что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды» [10]

или, что одно и то же, равновесие во взаимодействиях субъекта и объекта. Мотивом и ресурсом адаптации обычно выступает преобразование объекта (природной или социальной среды) или субъекта адаптации (человека). Другой позицией к определению адаптации является толкование ее как процесса образования субъектом когнитивных стратегий по преодолению стрессогенной ситуации [13].

В границах психоанализа адаптация представляется как сумма, определяющаяся в сохранении баланса между индивидом и изменяемыми требованиями среды в области гомеостаза. Если появляется несоответствие потребностей личности требованиям социальной среды, то возникает конфликт, результатом которого становится актуализация пребывания в личностной тревоге.

В пределах гуманистической психологии целью адаптации выступает приобретение положительного духовного здоровья и пропорциональности ценностей личности ценностям социума и делается предположение об их оптимальном взаимодействии.

В области когнитивной психологии адаптация понимается как информационное взаимодействие личности со средой, где уклон сделан на активность адаптанта. Такой подход предполагает, что если в процессе, когда происходит информационное взаимодействие со средой и личность познает информацию, противоречащую ее установкам, то наступает расхождение между содержанием установки и реальной ситуацией (когнитивный диссонанс) [12]. Данное рассогласование переносится как ощущение индивидом дискомфорта, которое и оказывает на личность стимулирующее воздействие по отбору имеющегося потенциала для устранения или уменьшения когнитивного диссонанса.

Состояние гомеостаза в организме может сохраняться в разных фазах его организации и, следовательно, в разных фазах реализовываются процессы адаптации. Нами адаптация понимается как динамический процесс приспособляемости организма (как системы) к преобразовавшимся условиям существования, предметом которого является поддержание активно меняющегося баланса между организмом и внешней средой. Она определяется как динамичный процесс приобретения (выработки) организмом стойкости к воздействиям внешней и внутренней среды. Как правило, такие воздействия определяются в терминах «стрессовых», «дистрессовых» и «трудных жизненных» ситуаций. При изучении стресса традиционно анализируются четыре его элемента: 1) источник стресса (стрессор), 2) оценка стрессора (физиологическая / психологическая); 3) процессы совладания со стрессовой ситуацией; 4) совокупное воздействие на тело и психику – реакция на стресс.

Р. Лазарус определил, что под физиологическими стрессорами выступают крайне неблагоприятные физические условия, индуцирующие повреждение целостности организма и его функций. Воздействия, квалифицируемые самими людьми, как чрезвычайно вредные для своего благополучного состояния представляют собой психологические стрессоры [15]. Следовательно, психологический и физиологический стресс требуют разных уровней анализа.

В обиходе люди редко применяют понятие «совладание» для описания тех осознанных усилий, которые они предпочитают использовать, сталкиваясь как с ежедневными трудностями, так и со значительными тяжелыми событиями. Это может происходить потому, что стратегии совладания тяжело назвать од-

ним словом, так как они проявляют себя в различных сферах: в поведенческой, когнитивной и эмоциональной. Вероятность успешной адаптации личности к стрессам обосновывается степенью выработки у нее совладающего поведения, регулируемого при помощи использования своих поведенческих стратегий (стратегий совладания) на основе существующего личностного опыта и средовых ресурсов совладания.

В целях экспериментально-психологической оценки стратегий совладающего со стрессом поведения у военнослужащих НВИ войск национальной гвардии, по методике Л. И. Вассермана [5] для психологического исследования совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях были обследованы офицеры военного института, проходившие службу в воинских частях войск национальной гвардии и курсанты 5 курса обучения (всего 44 человека, 22 офицера и 22 курсанта), все испытуемые – военнослужащие по контракту, мужчины в возрасте с 21 до 40 лет.

Анализ сравнения стратегий совладания со стрессом показал, что в группе «военнослужащие», имеются персистентные отличия в выделении и приоритетности конкретных стратегий совладания со стрессом, в сопоставлении с нормой. В группе «военнослужащие», чаще всего доминирует стратегия совладания «планирование решения проблемы» (24 % испытуемых). Следующей в частоте применения является стратегия – «конфронтация» (ведущая у 18 % обследованных). Минимальное значение в показателях стратегий совладания отмечается по шкале «дистанцирование» (31 % испытуемых дали ответ, что к данному варианту поведения в стрессовых ситуациях прибегают менее всего) (рис. 1).



Рис. 1. Стратегии совладания военнослужащих НВИ

В группе «офицеры», превалирующей стратегией совладания является «конфронтация» (32 % испытуемых), а в группе «курсанты» – «планирование решения проблемы» (22 % испытуемых). Приоритетное использование офицерами, по сравнению с курсантами, стратегии конфронтации вероятнее всего может быть объяснено тем, что офицеры уже имеют достаточно большой войсковой опыт, знают многие проблемы, с которыми приходится сталкиваться

при выполнении поставленных задач, особенности и возможности работы своих подчиненных, и сами постоянно должны отчитываться перед вышестоящим начальством. Применение стратегии конфронтации предусматривает возможность разрешить трудности, как правило, посредством не всегда содержательной активности в поведении, что предполагает реализации определенных действий в сторону либо корректировки ситуации, (чтобы старший начальник не применил методы дисциплинарного воздействия в отношении офицера), либо ответ на отрицательные эмоции в связи с явившимися трудностями (импульсивность в поведении, чрезмерное упорство). Однако, если сравнивать показатели стратегий совладания пошкально (рис. 2), то у офицеров наибольший результат показывает стратегия «планирование в решении проблемы», что позволяет утверждать, что стратегия «конфронтация» применяется офицерами умеренно и создает условия к способности личности офицера сопротивляться трудностям военной службы, предоставляя необходимый потенциал в разрешении проблемных ситуаций, совершенствуя офицерское мастерство в отстаивании собственных интересов и владении способами справляться с тревогой.

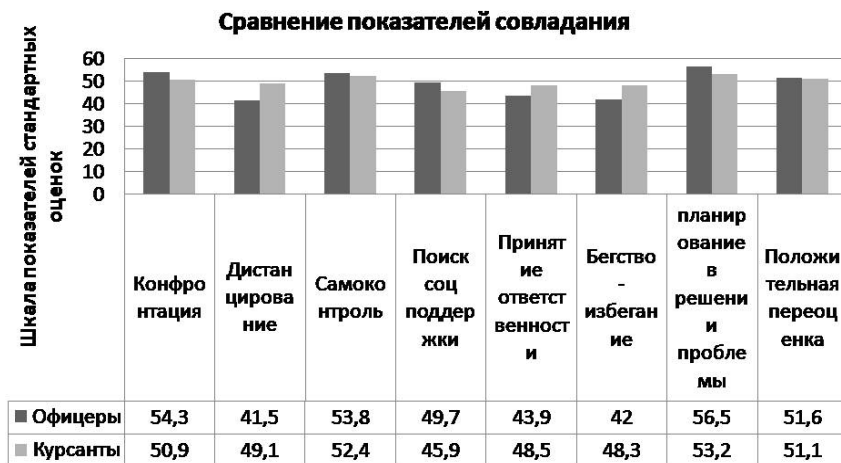


Рис .2. Диаграмма сравнительных показателей совладающего поведения

Минимальные значения среди показателей стратегий совладания у военнослужащих (курсанты, офицеры) наблюдаются по шкале «дистанцирование» (31 % опрошенных дали ответ, что фактически, не пользуются этим способом поведения в стрессовых ситуациях) и «бегство-избегание» (24 %). Это означает, что военнослужащие (курсанты, офицеры) не имеют склонности уходить в сторону от затруднительных ситуаций, отвергать их наличие, ища при этом спасения в фантазиях. Также военнослужащие не стремятся заниматься самообвинением и возлагать на себя излишнюю ответственность за случившееся («принятие ответственности» - 16 %). Интересным является то, что военнослужащие реже применяют стратегию «самоконтроль». Вероятно, что имеющийся большой войсковой опыт (у офицеров) и каждодневная специфическая военная обстановка в среде курсантов, высокие требования командиров по выполнению задач сформировали определенную привычку, характеризую-

щуюся высоким показателем комплексной и целостной способности в выполнении возложенных задач и развитию навыков служебно-боевой деятельности при выполнении боевых и повседневных заданий в короткие временные промежутки.

Таким образом, специфической чертой совладающего со стрессом поведения у военнослужащих НВИ войск национальной гвардии явилось то, что стратегии «дистанцирование», «бегство/избегание», оказались наименее используемыми, а участие в разрешении проблем, наоборот, проявлялось активно. Произведенные результаты позволяют сделать предположение о влиянии внешних условий среды на то, какими приспособительными, в том числе и сознательными механизмами совладания будет пользоваться субъект в стрессовых ситуациях.

Исходя из проведенного исследования, можем допустить, что военнослужащий, обученный в условиях военной среды быстро и соразмерно реагировать на внезапно возникающие изменения привычной обстановки и угрожающие его нормальному состоянию, при правильно подобранной стратегии совладания может достаточно эффективно адаптироваться к окружающей действительности, и сосредоточиться на быстром и результативном решении проблемы или ликвидации источника опасности (стрессора).

Список литературы

1. *Алеценко М. В.* Индивидуальная дисциплинированность военнослужащих // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–6. С. 328–335.
2. *Балл Г. А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92–100.
3. *Биденко Р. А., Волошина Т. В.* Роль психической адаптации в регуляции поведения курсантов военного института войск национальной гвардии Российской Федерации // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. С. А. Куценко. Новосибирск: НВИ войск национальной гвардии, 2017. С. 118–122.
4. *Большунова Н. Я., Кононова Т. А.* Специфика военного характера // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 144–150.
5. *Вассерман Л. И.* Методика для психологической диагностики способов совладания. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2007. 47 с.
6. *Воловик В. М.* Функциональный диагноз в психиатрии и некоторые спорные вопросы психиатрической диагностики. Л.: Теор.-методол. проблемы клин. психоневрологии, 1975. С. 79–90.
7. *Волошина Т. В., Сизикова Т. Э., Стунжа Н. А.* Контентное мышление – новая компетенция современного образования // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. С. 7–14.
8. *Марков А. М.* Основания и структура эмоционально-волевой компетентности курсантов военных институтов // В мире научных открытий. 2014. № 7.3. С. 286–292.

9. *Поликанов А. В.* Осознание ценностей военной службы как педагогическое условие адаптации курсантов военного института войск национальной гвардии РФ // *Современные исследования социальных проблем.* 2017. Т. 8, № 2–2. С. 184–187.
10. *Пиаже Ж.* *Избранные психологические труды* / пер. с фр. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
11. *Пивоваров Р. В.* Ценности военной службы как нравственно-этическая категория // *Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: сб. науч. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2016. Ч. 2. С. 496–498.
12. *Фестингер Л.* *Теория когнитивного диссонанса* / пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. СПб.: Ювента, 1999. 318 с.
13. *Шапкин С. А., Дикая Л. Г.* Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // *Психологический журнал.* 1996. № 1. С. 19–34.
14. *Bernard C.* *Introduction a l'etude de la medecine experimentale.* Paris: Editions Flammarion, 1945.
15. *Lazarus R., Launier R.* Stress related transactions between person and environment. New York: Perspective in interactional psychology, 1978. P. 287–327.
16. *Selye H.* A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents // *Nature.* 1936. Vol. 138. July 4. № 3479.

УДК 159.9+17

Собольников Валерий Васильевич

Иргит Виктория Владимировна

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ОПЕРАТОРОВ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрен психологический феномен «стрессоустойчивость» как проблема и компонент профессиональной компетентности оператора. Обозначены особенности операторской деятельности в условиях инфор-

Собольников Валерий Васильевич – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, vsobolnikovis@gmail.com, г. Новосибирск

Иргит Виктория Владимировна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tuva.kuzy@mail.ru, г. Новосибирск

Sobolnikov Valery Vasilievich – Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Irgit Victoria Vladimirovna – Postgraduate student of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tuva. Novosibirsk

мационного стресса. Обоснована позиция к пониманию стрессоустойчивости и определению ее дефиниции. Подчеркнута и обоснована необходимость проведения пилотного эксперимента. Цель исследования – изучение уровней стрессоустойчивости операторов при осуществлении служебной деятельности. Определена и использована батарея тестов, включающая 16-факторный личностный опросник Кеттелла (форма С), индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик и опросник доминирующего психического состояния Л. В. Куликова. По результатам психодиагностического обследования респондентов определена группа лиц, имеющих низкий уровень стрессоустойчивости.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, стресс, информационный стресс, тесты, оператор, информационная устойчивость, современные технологии.

Valery Vasilievich Sobolnikov

Victoria Vladimirovna Irgit

STUDY OF THE STRESS-RESISTANCE OF OPERATORS PILOT EXPERIMENT

Abstract. The article considers the psychological phenomenon of «stress resistance» as a problem and component of the professional competence of the operator. The specifics of the operator activity in the context of information stress. The position is grounded to an understanding of stress resistance and definition of its definition. The need for a pilot experiment was stressed and justified. The purpose of the study is to study the levels of stress-resistance of operators in the performance of official activities. A battery of tests was developed and used, including the 16 factorial personal questionnaire of Cattell (Form C), individually-typological questionnaire of L. N. Sobchik and questionnaire of the dominant mental state L. V. Kulikova. Based on the results of a psychodiagnostic survey of respondents, a group of people with a low level of stress resistance was identified.

Keywords: stress resistance, stress, information stress, tests, operator, information stability, modern technologies.

Введение. Современный этап развития России характеризуется активным формированием новой нейро-сетевой эпохи. При этом многократно усиливается значимость профессий наукоемкого содержания, в т.ч. таких как операторов АЭС, ПВО, отдельных сетевых, социо-нейро-морфных компьютерных интерфейсов. Операторские функции человека расширяются в связи с развитием и внедрением современных технологий. Система «человек — машина» представляет собой гибридную интеллектуальную систему, в рамках которой раскрывается его творческий потенциал и способности к принятию управленческих решений. При этом, демонстрируя эффект синергии, он получает возможность обработки информации на ЭВМ. В результате, интегральные роботизированные фрагменты открывают неоспоримые преимущества по сравнению с ручным вариантом. Вместе с тем, современные технологии задают процедурные ограничения, определяющие довольно высокую вероятность возникновения нестандартных ситуаций и рабочей перегрузки [4]. Происходит неоправданное увеличение интеллектуальных затрат и стрессированности оператора, что может привести к срыву решаемых задач. Поэтому, вопросы исследования стресси-

рованности оператора с учетом социальной важности операторской деятельности актуализируют исследуемую нами проблему.

Стрессоустойчивость в условиях информационного стресса как проблема

Качество деятельности оператора определяется уровнем профессиональной подготовленности, что предполагает не только высокий уровень профессионального мастерства, но и наличие развитой силы воли, способности противостоять стрессу в целом и информационному стрессу в частности. Однако, негативное влияние многочисленных факторов, связанных с характером и особыми условиями деятельности, способствует снижению активности психофизиологических функций. Так, например, дефицит физической активности при высоких нервных-психических и эмоциональных нагрузках способствует возникновению заболеваний сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной системы [5, с.15]. Более того, в условиях виртуальной реальности, создающей контекст операторской деятельности возникновение и рост психической напряженности оператора, фиксируется в большинстве случаев в информационно неопределенной среде, возникновении спонтанных проблемных ситуаций, выполнении сложных операций при дефиците времени. Следствием этого является возникновение утомления, значительное снижение показателей умственной работоспособности и качества деятельности. Поэтому, по справедливому мнению, М.А.Котика, учет биологических (бессознательная регуляция), индивидуальных особенностей психического отражения, опыта, мотивации, интересов, установок и других факторов позволяет определить систему противодействия стрессированности [3, с. 51] оператора. Следовательно, достижение его индивидуальной защищенности от стресса обусловлено действием сложной системы регуляции, базирующейся на данных факторах.

Анализ имеющейся литературы по исследованию стрессоустойчивости подводит нас к пониманию этого психологического феномена обеспечивающего психическую защищенность личности от влияния стрессовых факторов. Являясь одной из наиболее существенных особенностей стресса, стрессоустойчивость функционально находится в гармоничной взаимосвязи с психической саморегуляцией и механизмами совладания со стрессом и психологической защиты. Интенсивность и напряженность профессиональной деятельности оператора, увеличение частоты возникновения стрессовых реакций и деструктивных переживаний приводит к деформации его личностных и психологических качеств. В результате происходит системное влияние на эмоционально-чувственную (тревожность, агрессивность и др.), мотивационную (ситуационно-импульсивные, аффект неадекватности, локус контроля при несогласованности мотивами и целями) и волевую сферы [5] личности.

В контексте изложенного следует подчеркнуть исключительную сложность «стрессоустойчивость» и сформулировать ряд концептуальных положений, раскрывающих психологическую природу этого психологического феномена применительно деятельности оператора:

1. В отечественной и зарубежной психологической литературе дефиниция «стрессоустойчивость» не просматривается. Следовательно, говорить о наличии единого подхода к его определению, по причине разного концептуального восприятия категории стресса, в т. ч. информационного стресса является невозможным. Информационный стресс, будучи защитной реакцией организма оператора на поток информации, позволяет под термином «стрессоустойчи-

вость» понимать активный процесс коммуникации эмоционально-чувственной и волевой сфер личности в отношении к характеру операторской деятельности по получению и обработки информации. Анализ психологической природы стрессоустойчивости, механизмов ее развития, обусловленности спецификой операторской деятельности и воздействия подводит нас к решению этих задач.

2. Информационная устойчивость личности к информационному стрессу как характеристика психического состояния оператора становится системообразующим психологическим фактором повышения эффективности и безотказности операторской деятельности. Факторами, оказывающие влияние на оптимизацию стрессоустойчивости являются внешние: психологическое воздействие, межличностная коммуникация, структура труда и стимулирования и внутренние функции: социально-психологические, психофизиологические и личностные особенности.

3. Развитие и психологическое сопровождение оптимального состояния стрессоустойчивости операторов в рамках системного научения должно исключить элементы стихийности. Реализация такого процесса предполагает сопряжение систематического тестирования с включением программы повышения уровня осознания личностных особенностей и понимания механизмов трансформаций личностных и субъектно-деятельностных образований в структуре стрессоустойчивости.

Имеющийся опыт психологического сопровождения операторов показывает, что без реальной оценки их психологической устойчивости достаточно сложно осуществлять профессиональную деятельность и обеспечивать управление социально-психологическими процессами. В этом плане для нас остается важным в рамках пилотного исследования определить уровни стрессоустойчивости операторов из числа контингента осуществляющего операторскую деятельность в особых условиях на территории Сибирского федерального округа. Для изучения стрессоустойчивости операторов были использованы следующие психодиагностические методики: «16 факторный личностный опросник» Р. Кеттелла (сокращенный вариант, версия С); ИТО+ (индивидуальный типологический опросник Л.Н. Собчик); опросник доминирующего психического состояния Л. В.Куликова[2].

Исследование проводилось в течение 2015 – 2016 г.г. Выборка составила 219 операторов мужского пола, Возраст испытуемых, принимавших участие в исследовании, колебался в пределах 22 – 44 лет, 55% состояли в браке, 45% имели среднее профессиональное образование и стаж на должности составлял от 2 до 13 лет.

Психодиагностика уровня стрессоустойчивости военнослужащих проводилась раз в полгода (период обучения) для отслеживания психоэмоционального состояния, нервно-психической устойчивости (стрессоустойчивости), работоспособности и адаптации военнослужащих.

Результаты проведенного исследования позволили отследить динамику развития стрессоустойчивости операторов в ходе выполнения служебных обязанностей. Достоверность результатов оценивалась шкалой «атипичность ответов». Все полученные в ходе эмпирического изучения уровня стрессоустойчивости результаты признаны достоверными, так как значения (1,326 и 1,345) не превышали нормативного распределения¹.

¹ Обработка статистических данных проведена программой АРМ-ВП 83т379.

Тест: ИТО+

Таблица 1.1

№ п/п шкал	Показатель	Выборка		Нормы		t-St	p	Знак	kr20(a)
		М	СКО	М	СКО				
2	Атипичность ответов (N=219)	1.675	3.952	3.364	4.4	5.635	<0.001	–	0.899
		1.326	2.574	3.364	4.4	3.918	<0.001	–	0.822
11	Дезадаптация (N=219)	3.995	6.055	8.981	8.037	9.131	<0.001	–	0.924
		3.461	4.665	8.981	8.037	7.514	<0.001	–	0.875
12	Агрессия (N=219)	5.223	6.373	10.29	7.788	9.570	<0.001	–	0.779
		4.611	5.754	10.29	7.788	7.757	<0.001	–	0.797
13	Депрессия (N=219)	1.178	3.946	3.508	5.654	6.070	<0.001	–	0.844
		0.819	2.654	3.508	5.654	3.548	<0.001	–	0.641

Таблица 1.2

№ п/п	Показатель	Низкий	Ниже ср.	Средний	Выше ср.	Высокий
2	Атипичность ответов (N=219)	57% (124)	22% (48)	11% (23)	4% (9)	7% (15)
		53% (115)	22% (48)	12% (25)	7% (15)	6% (13)
11	Дезадаптация (N=219)	56% (123)	18% (39)	20% (44)	2% (5)	4% (8)
		47% (104)	13% (29)	27% (60)	9% (17)	3% (6)
12	Агрессия (N=219)	53% (117)	20% (43)	21% (46)	3% (6)	3% (7)
		45% (98)	16% (35)	23% (51)	9% (17)	7% (15)
13	Депрессия (N=219)	72% (158)	12% (27)	10% (22)	2% (4)	4% (8)
		70% (154)	0% (0)	17% (37)	9% (17)	4% (8)

Согласно представлениям автора методики, значения по шкалам в пределах нормального распределения характеризуют гармоничную личность. Результаты нашего исследования по данной методике показали, что «дезадаптация» испытуемых к новым условиям профессиональной деятельности на низком уровне (3.461, когда нормой считается 8.981). Это значит, что адекватность реакций на различные экстремальные события, быстрая выработка стратегии поведения, а также спокойное протекание эмоциональных переживаний сохраняется и имеет устойчивый характер. И несмотря на условия повышенной опасности и дефицита информации при выполнении боевых задач, операторы обладают хорошим волевым самоконтролем, что в свою очередь подтверждается шкалами «агрессия» и «депрессия» (4.611 и 0.819).

Следует помнить, что «реакция каждого респондента обладает индивидуально – типологическими особенностями. Поэтому, учет типологической принадлежности позволяет можно своевременно применять профилактические меры и индивидуализировать процесс коррекции нарастающей эмоциональной напряженности» [3, с.146]. Использование «16 факторного личностного опросника» Р. Кеттелла позволило решить эту проблему. Были использованы следующие шкалы: «эмоциональная устойчивость», «смелость», «самоконтроль», и «самооценка».

Тест:16-ФЛО – 1

Таблица 2.1

№ п/п шкал	Показатель	Выборка		Нормы		t-St	p	Знак	kr20(a)
		М	СКО	М	СК				
3	Эмоциональная устойчивость (N=219)	9.604	1.765	9.5	2	0.862	>0.1	=	0.421
		9.576	1.850	9.5	2	0.675	>0.1	=	0.477
7	Смелость (N=219)	8.791	2.054	8.5	2	2.394	<0.05	+	0.461
		8.802	2.062	8.5	2	2.667	<0.001	+	0.466
15	Самоконтроль (N=219)	8.854	1.726	8.5	2	2.935	<0.005	+	0.176
		8.841	1.722	8.5	2	3.043	<0.005	+	0.168
17	Самооценка (N=219)	9.940	2.383	8.5	3	7.989	<0.001	+	0.401
		9.928	2.454	8.5	3	8.502	<0.001	+	0.426

Таблица 2.2

№ п/п	Показатель	Низкий	Ниже ср.	Средний	Выше ср.	Высокий
3	Эмоциональная устойчивость (N=219)	13% (29)	13% (29)	40% (88)	19% (41)	15% (32)
		13% (29)	13% (29)	38% (85)	19% (41)	16% (35)
7	Смелость (N=219)	14% (31)	9% (20)	34% (74)	24% (53)	19% (41)
		14% (31)	10% (21)	34% (74)	24% (53)	19% (41)
15	Самоконтроль (N=219)	9% (20)	11% (25)	41% (90)	22% (49)	16% (35)
		10% (21)	11% (25)	41% (90)	22% (49)	16% (35)
17	Самооценка (N=219)	3% (6)	7% (15)	48% (107)	14% (31)	27% (60)
		4% (8)	7% (15)	47% (105)	13% (29)	29% (62)

Высокие оценки (у 161 испытуемых), соответствующие статистической норме по факторам «эмоциональная устойчивость» и «самооценка», показывают высокую социальную и профессиональную адаптивность. Респонденты показывают оптимальность саморегуляции «своими эмоциями и настроением». Их отличает эмоциональная стабильность, реалистичность и устойчивость установок. Одновременно, они способны преодолевать жизненные трудности и конфликты благодаря наличию развитого волевого контроля над эмоциональной сферой [4, с. 88]. Наличие этих признаков, по методике «ИТО+» Л. Собчик, служит основанием для вынесения положительного заключения на операторов относительно пригодности к деятельности в особых условиях. Так, по шкале «смелость» просматривается устойчивость результатов у 168 (77%) испытуемых. Высокий уровень невосприимчивости к угрозе, при незначительном уровне тревожности, позволяет переносить негативные эмоциональные ситуации. В групповой деятельности они, как правило, становятся лидерами, особенно если деятельность группы связана с соперничеством, соревнованиями или риском [2].

При диагностике стрессовых состояний по методике Л. В. Куликова устойчивый результат дают шкалы: «эмоциональная устойчивость», «работоспособность», «активность», «спокойствие». У большинства респондентов просма-

тривается высокий уровень активности, работоспособности и эмоциональной устойчивости. Вместе с тем, от 9% до 15% из числа респондентов имеют низкий уровень устойчивости.

Тест: Опросник ДПС – 1

Таблица 3.1

№ п/п шкал	Показатель	Выборка		Нормы		t-St	p	Знак	kr20(a)
		М	СКО	М	СКО				
1	Активность (N=219)	33.75	7.589	31.39	6.24	3.890	<0.001	+	0.729
		33.97	7.535	31.39	6.24	4.365	<0.001	+	1.730
2	Работоспособность (N=219)	37.35	6.621	36.42	5.166	1.787	<0.001	+	0.773
		37.34	6.690	36.42	5.166	1.781	<0.1	+	0.684
3	Спокойствие (N=219)	36.04	6.142	35.55	5.305	0.994	>0.1	=	0.682
		36.08	6.142	35.55	5.305	1.090	>0.1	+	0.816
4	Эмоц. устойчивость (N=219)	37.62	6.567	36.13	5.605	2.808	<0.01	+	0.818
		37.66	6.508	36.13	5.605	2.963	<0.005	+	0.816
7	Атипичность ответов (N=219)	1.359	2.586	1.213	1.163	0.813	>0.1	=	0.813
		1.345	2.630	1.213	1.163	0.732	>0.1	=	0.821

Таблица 3.2

№ п/п	Показатель	Низкий	Ниже ср.	Средний	Выше ср.	Высокий
1	Активность (N=219)	14% (29)	10% (21)	27% (61)	11% (23)	38% (85)
		13% (28)	9% (19)	27% (61)	12% (26)	38% (85)
2	Работоспособность (N=219)	14% (29)	6% (12)	26% (58)	6% (12)	48% (104)
		14% (29)	6% (12)	26% (58)	6% (12)	48% (104)
3	Спокойствие (N=219)	15% (32)	8% (16)	37% (84)	11% (23)	29% (63)
		14% (29)	8% (16)	38% (86)	10% (21)	30% (65)
4	Эмоц. устойчивость (N=219)	17% (36)	6% (12)	20% (44)	6% (12)	52% (113)
		16% (34)	6% (12)	20% (44)	6% (12)	51% (111)
7	Атипичность ответов (N=219)	56% (122)	20% (44)	0% (0)	9% (20)	15% (32)
		56% (122)	20% (44)	0% (0)	9% (20)	15% (32)

Обращение к материалам диагностики позволяет с учетом полученных результатов разработать программу психологического сопровождения респондентов. Устойчивость рейтинговых оценок в режиме пилотного изучения обследуемого контингента позволяет рассматривать их в качестве основы планирования и проведения исследований по развитию стрессоустойчивости в дальнейшем.

Список литературы

1. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания, Или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: БАХРАХ-М., 2007. 336 с.
2. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология: учеб.-метод. пособие. СПб.: ПИТЕР, 2006. 480 с.
3. Котик М. А. Психология и безопасность. Таллин: Валгус, 1987. 440 с.

4. *Организация и проведение* психологической работы: метод. пособие / под общ. ред. А. Кучер. М., 1995. 305 с.

5. *Собольников В. В.* Психология деятельности в особых и экстремальных условиях: проблемы развития личности: моногр. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 187 с.

УДК 159.96+351/354

Белашина Татьяна Валентиновна

Легачева Татьяна Алексеевна

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И УРОВНЯ ПОДАВЛЕНИЯ ГНЕВА
(НА МАТЕРИАЛЕ ВЫБОРКИ СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО
КОМИТЕТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей личности и уровня подавления гнева у сотрудников Следственного Комитета РФ. Актуализирована проблема всестороннего исследования различных эмоциональных состояний личности с целью повышения эффективности коммуникаций сотрудников органов внутренних дел. Представлены результаты эмпирического исследования на двух группах испытуемых – сотрудниках Следственного Комитета РФ. Установлено, что существует взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями личности и уровнем подавления гнева у сотрудников правоохранительных органов. У испытуемых с высоким уровнем подавления гнева проявляется особое сочетание индивидуально-психологических личностных особенностей по отношению к тем, у которых подавление гнева выражено в наименьшей степени.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности, гнев, агрессия, жизнестойкость.

Белашина Татьяна Валентиновна – доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tatyanelashina@mail.ru, г. Новосибирск

Легачева Татьяна Алексеевна – студентка 5-го курса очного отделения факультета психологии, специальность «Психология служебной деятельности», специализация «Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов», Новосибирский государственный педагогический университет, legacheva.tanya@mail.ru, г. Новосибирск

Belashina Tatiana Valentinovna – Docent of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Legacheva Tatiana Alexeyevna – Student of Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Belashina Tatiana Valentinovna

Legacheva Tatiana Alexeyevna

**INTERRELATION OF INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES
OF THE PERSONALITY AND LEVEL OF SUPPRESSION OF ANGER
(ON MATERIAL OF SELECTION
OF STAFF OF INVESTIGATIVE COMMITTEE
OF THE RUSSIAN FEDERATION)**

Abstract. Results of a research of interrelation of individual and psychological features and level of suppression of anger at the staff of the Investigative Committee of the Russian Federation are presented in article. The problem of a comprehensive investigation of various emotional conditions of the personality for the purpose of increase in efficiency of communications of staff of law-enforcement bodies is statized. Results of an empirical research on two groups of examinees – the staff of the Investigative Committee of the Russian Federation are presented. It has been established that there is an interrelation between individual and psychological features of the personality and level of suppression of anger at law enforcement officers. At examinees with the high level of suppression of anger the special combination of individual and psychological personal features in relation to at what suppression of anger is expressed least is shown.

Keywords: individual and psychological features, anger, aggression, resilience.

Индивидуальность личности и сложность её структуры определяется социальными, культурными и воспитательными особенностями, которые накладывают свой отпечаток на поведение человека и проявление им различных эмоций. Проявление эмоций агрессивного ряда, к числу которых относится и гнев, в обществе табуировано, испытывать их, а тем более проявлять, считается непозволительным. За последние несколько лет появился ряд публикаций, в которых освещается вопрос распознавания и проявления разнообразных эмоций в процессе межличностного общения. Интерес к данной теме обусловлен стремлением всестороннего исследования различных эмоциональных состояний личности с целью повышения эффективности коммуникаций между людьми, что крайне актуально для представителей профессий сферы «человек-человек» [1; 9].

К представителям этой профессиональной сферы относятся и сотрудники органов внутренних дел (ОВД), для которых крайне важно в процессе выполнения профессиональных обязанностей учитывать, понимать и распознавать эмоциональное состояние других людей, что позволит выстроить наиболее конструктивную линию поведения в отношении потенциального правонарушителя. Не менее важно для сотрудника ОВД уметь ориентироваться в собственной эмоциональной жизни, знать грани проявления своих эмоций, поскольку деятельность сотрудника сложна, многогранна, часто непредсказуема и сопровождается ситуациями постоянного эмоционального напряжения. Знание особенностей переживания и проявления различных эмоций поможет справляться с профессиональными обязанностями более эффективно и с наименьшими

временными затратами, что будет благоприятно отражаться на результатах деятельности сотрудника и улучшит психологический климат в коллективе [3].

С целью изучения взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей личности и уровня подавления гнева у сотрудников правоохранительных органов, было проведено эмпирическое исследование, состоящее из трех этапов:

На первом этапе был осуществлен подбор банка диагностических методик с последующей диагностикой испытуемых. При проведении исследования нами были использованы следующие методики: «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрае, П. Коста) в адаптации А. Б. Хромова, «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, «Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии» – FAF (Рейнер Гампель, Герберт Зелг) в адаптации О. А. Шамшиковой, Т. В. Белашиной, методика «Оценка проявлений гнева» – STAXI-2 (Чарльза Спилбергера) в адаптации О. А. Шамшиковой, Т. В. Белашиной.

На втором этапе осуществлялась обработка полученных данных: была произведена оценка центральной тенденции с расчетом средних значений, сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни, исследование взаимосвязи между исследуемыми параметрами осуществлялось при помощи коэффициента корреляции r-Спирмена.

На третьем этапе осуществлялась обработка и интерпретация полученных данных, были сформулированы основные выводы.

Выборку исследования составили 100 человек – слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации ИПК ФГКОУ ВО «Академия Следственного комитета Российской Федерации», в возрасте от 22 до 45 лет. Из них 53 женщины и 47 мужчин.

По результатам диагностики с использованием опросника «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) [8] общая выборка испытуемых была дифференцирована на две эмпирические группы по критерию «подавление гнева». В первую группу (ЭГ – 1) вошли сотрудники, имеющие низкие значения по параметру «подавление гнева» (N=42), во вторую (ЭГ – 2) – сотрудники, имеющие завышенные значения (более 22 баллов) по данному параметру (N=58).

По результатам оценки центральной тенденции было установлено, что у ЭГ-1 наиболее ярко выражены параметры «гнев как черта», «реактивная агрессия», «возбудимость», «эмоциональная неустойчивость», «экспрессивность». У ЭГ-2 наиболее ярко выражены параметры «контроль гнева внутри», «подавление гнева», «торможение агрессии», «жизнестойкость», «самоконтроль». Полученные результаты отдельно по каждой методике представлены на слайдах.

Далее, нами была произведена оценка достоверности различий по исследуемым параметрам между респондентами ЭГ-1 и ЭГ-2 с использованием непараметрического критерия U – Манна – Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 по исследуемым параметрам

Переменные	Среднее значения		U – Манна – Уитни	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2		
Гнев как черта	26,39	16,34	106, 50	0, 007 **
Гневливость	24,84	17,68	136, 00	0, 050 *
Контроль гнева внутри	11,13	29,52	21, 50	0, 000 **
Подавление гнева	10,03	30,48	0, 50	0, 000 **
Реактивная агрессия	24,97	17,57	133, 50	0, 046 *
Возбудимость	26,79	16,00	99, 00	0, 003 **
Торможение агрессии	26,34	16,39	107, 50	0, 006 **
Готовность к агрессии	25,39	17,20	125, 50	0, 029 *
Вовлеченность	14,58	26,55	87, 00	0, 001 **
Контроль	15,82	25,48	110, 50	0, 010 **
Принятие риска	17,03	24,43	133, 50	0, 047 *
Жизнестойкость	15,82	25,48	110, 50	0,010 **
Доверчивость	16,39	24,98	121, 50	0, 020 *
Эмоциональная лабильность	26,45	16,30	105, 50	0, 007 **

* – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что сотрудники ЭГ-2 характеризуются склонностью сдерживать порывы гнева, внешне они спокойны и невозмутимы. Им свойственно получать удовольствие от выполнения своих профессиональных обязанностей. Для них характерна полная включенность в деятельность, позволяющая извлекать новый опыт и знания. Они отличаются высоким уровнем жизнестойкости, который помогает нейтрализовать внутреннее перенапряжение в ситуации стресса.

ЭГ-1 по сравнению с ЭГ-2 свойственно переживать гнев в течение длительного периода времени. Для них характерно быстро и решительно реагировать, открыто проявлять агрессию, что свидетельствует о повышенной возбудимости. Испытуемые ЭГ-1 направляют гнев на объект, который его вызвал. Для них характерны колебания настроения.

Для выявления взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями личности и подавлением гнева у сотрудников ОВД нами был использован корреляционный анализ Спирмена.

Для респондентов ЭГ-1 характерно длительное переживание гнева даже в ситуациях с незначительным стимулом. Переживаемый гнев усиливается повышенной возбудимостью, которая приводит к эскалации эмоций негативного ряда и недостаточности в управлении своими эмоциями, а также перепадам настроения. Интенсивное переживание гнева и повышенная возбудимость могут проявляться в желании сотрудника доминировать, руководить. Однако, они

не склонны к принятию риска и имеют низкий уровень жизнестойкости, что проявляется в сниженной сопротивляемости стрессу, повышенном внутреннем напряжении в критических ситуациях. Низкие показатели по параметрам вовлеченность и контроль в сочетании с повышенной самоагрессией могут выражаться в отсутствии истинного интереса к профессиональной деятельности, а также в убеждении, что действия не влияют на результат. Все это сопровождается неудовлетворенностью собственной жизнью.

Для испытуемых ЭГ-2 в ситуациях эмоционального возбуждения свойственно контролировать проявление гнева, и часто, подавлять его. Проявляется высокий уровень жизнестойкости и общительности, что способствует сопротивляемости стрессам. Уверены в том, что именно борьба и активная деятельности приводят к желаемым результатам. Для испытуемых ЭГ-2 свойственно позитивное отношение к себе и окружающим людям, что позволяет воспринимать трудные ситуации как менее значимые и эффективно сопротивляться стрессу. Высокий уровень жизнестойкости и привязанности проявляется в доброжелательном отношении к окружающим и стремлении оказывать им помощь. Возможно, именно благодаря способности поддерживать, сочувствовать и помогать другим людям сотрудники ЭГ-2 сами более эффективно справляются со стрессами. Высокий уровень привязанности и низкий уровень проявления гнева вовне, препятствуют проявлению гнев по отношению к другим людям в силу позитивного отношения к окружающим и чувства личной ответственности за их благополучие.

Итак, можно сделать следующие *выводы*:

1. Существует взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями личности и уровнем подавления гнева у сотрудников правоохранительных органов.
2. У испытуемых с высоким уровнем подавления гнева выявляется особое сочетание индивидуально-психологических личностных особенностей по сравнению с теми, у кого подавление гнева выражено в наименьшей степени.

Список литературы

1. *Агабегов И. Х.* Враждебность, агрессивность и «образ-Я» в структуре личности сотрудников ОВД // Теория и практика общественного развития. 2012. № 1. С. 212–220.
2. *Белашина Т. В.* Особенности проявления агрессии и гнева в деятельности сотрудников правоохранительных органов // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. Новосибирск, 2016. С. 178–182.
3. *Волков А. А., Волкова В. М.* Психическая напряженность сотрудников полиции в режиме чрезвычайных ситуаций // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2. С. 539.
4. *Колов С. А.* Многофакторная модель деструктивного агрессивного поведения у ветеранов боевых действий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 11. Медицина. 2009. №3. С. 72–78.
5. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

6. *Месникович С. А., Драздовская Т. А.* Представления о гневе в контексте психологической науки // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. № 10–3–2. С. 23–25.

7. *Шамшикова О. А., Белашина Т. В.* Адаптация фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF) // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6–2. С. 212–217.

8. *Шамшикова О. А., Белашина Т. В.* Психометрический анализ опросника «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч. Д. Спилбергера // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6(55). С. 269–273.

9. *Шамшикова О. А., Шамшикова Е. О.* Об аффективной и нарциссической регуляции // Экспертные знания в консультировании, психологии, психотерапии и психиатрии: перспективы развития: сб. материалов II Съезда психотерапевтов, психологов и консультантов Новосибирской области. Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига». Новосибирск, 2013. С. 163–164.

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 2 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале

1. Общие положения

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистран-

ты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также приставные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) библиографический список (на русском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных ма-

териалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90% (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru