

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
Министерства образования и науки РФ в Перечень рецензируемых
научных изданий для публикации научных результатов
диссертационных исследований

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 4 (16) 2015

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

Москва
2015

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2015. № 4 (16). 120 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора),
Абушкин Борис Михайлович, Арзуманов Юрий Леонидович,
Бершедова Людмила Ивановна, Гостев Александр Николаевич,
Дубровина Ирина Владимировна, Казаренков Вячеслав Ильич,
Карпова Наталья Львовна

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэлевич (Москва),
Леньков Сергей Леонидович (Тверь), Романова Евгения Сергеевна (Москва),
Рычихина Элина Николаевна (Москва), Тюков Анатолий Александрович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва), Шейнов Виктор Павлович (Беларусь, Минск)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки РФ № 13-6518 от 01.12.2015 г.
включен в Перечень рецензируемых научных изданий

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 41421

Зав. редакцией Чибискова О. В.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27
Тел. +7 (495) 612 6716
E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.
<http://www.systempsychology.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Романова Е. С. Психологический анализ проблемы успешности профессиональной карьеры одаренных учащихся	5
--	---

Психологические исследования

Рыжов Б. Н., Чибискова О. В. Психическая работоспособность и мотивация человека при моделировании полета на Марс	13
Чельшева Ю. В. Референтные группы и ценностные ориентации подростков с асоциальным поведением	23
Коган Б. М., Яковлева А. В. Применение танцевально-двигательной терапии для подростков с нарушением зрения	30
Набатникова Л. П., Калиш И. В. Исследование тревожных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста методами арт-терапии	35
Сенкевич Л. В. Опросник «Переживание экзистенциального кризиса»: первый этап апробации	46
Сиротин В. П., Нарциссова С. Ю. Аргументация в когнитивно-стилевой модели: эмпирико-статистический анализ	55
Иванов Д. В. Психологическая мысль в философско-публицистических произведениях И. А. Крылова	70

Социологические исследования

Ананишнев В. М., Гостев А. Н., Демидова С. С., Демченко Т. С. Общественный контроль производственных компаний: система протестных форм	81
Кремнева Т. Л. Системный анализ психолого-педагогических технологий подготовки социальных работников в странах Британского Содружества	87
Львова С. В. Социологическое исследование заинтересованности студентов в организации волонтерского движения	97

Мнение

Овчаренко Л. Ю. Психологическое сопровождение учителя-предметника в условиях освоения обучающимися новых компетенций	105
---	-----

Наши юбиляры

Юбилей Евгении Сергеевны Романовой!	111
---	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2015, № 4 (16)	113
---	-----

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Romanova E. S. Psychological analysis of professional career success problems in gifted students	5
---	---

Psychological researches

Ryzhov B. N., Cibiskova O. V. Person's psychic work capacity and motivation during Mars flight simulation	13
Chelishева Y. V. Reference group and value orientations in teenagers with asocial behavior	23
Kogan B. M., Yakovleva A. V. The use of dance-movement therapy among adolescents with visual impairment	30
Nabatnikova L. P., Kalish I. V. Change alarm emotional states in preschool children, raised in a family, the children's village and children's home, using a system methods of art therapy	35
Senkevich L. V. The questionnaire "the experience of existential crisis": the first stage of approbation.....	46
Sirotnin V. P., Nartsissova S. Yu. Argumentation in cognitive styles models: empirical statistical analysis	55
Ivanov D. V. Psychological idea in I. A. Krylov's philosophical and publicistic works	70

Sociological researches

Gostev A. N., Ananishnew V. M., Demidova S. S., Demchenko T. S. Public control in industrial companies: system forms of protest.....	81
Kremneva T. L. System analysis of pedagogical techniques of social workers' training in the countries of the British commonwealth	87
Lvova S. V. A sociological study of students ' engagement in the organization of the volunteer movement	97

Opinion

Ovcharenko L. Yu. Teacher's psychological support in terms of students' new competency based learning.....	105
---	-----

Anniversary

Evgeniya Sergeevna Romanova's Anniversary!	111
--	-----

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2015, № 4(16).....	113
---	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Романова Е. С.
МГПУ, Москва

Статья посвящена вопросам профессионального самоопределения одаренных школьников. Рассматривается проблема определения ребенком своей идентичности, т.е. своего отношения к окружающему миру, людям и самому себе только ему доступным способом. Показано, что на разных стадиях развития одаренного школьника меняется роль различных факторов в его социализации и подготовке к будущей профессиональной деятельности. в работе представлены признаки учащихся с множественным потенциалом и признаки учащихся с особой одаренностью, а также рекомендации по работе с этими группами одаренных учащихся.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, внутренний мир, психологическое сопровождение, выбор профессии, социализация, идентичность, самопознание, самопринятие, творческий потенциал, дифференциация интересов.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL CAREER SUCCESS PROBLEMS IN GIFTED STUDENTS

Romanova E. S.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to gifted students' professional self-identification. The problem of defining students' identity, their relations to the surrounding world, to people and yourself only to him is discussing. It is shown that the role of the various factors changes a lot at different stages of gifted students' development during their socialization and preparation for future professional activity. The article presents the characteristics of students with multiple capabilities and characteristics of students with special giftedness and recommendations are given for working with gifted students.

Key words: gifted students, person's inner world, psychological support, career choice, socialization, identity, self-knowledge, self-acceptance, creativity, differentiation of interests.

Введение

Работа посвящена комплексной проблеме вхождения одаренных учащихся в реальную жизнь и построения своей профессиональной карьеры в условиях множественности выборов, современных требований к компетентности работников, особенностей запросов работодателей и понимания этих требований будущими работниками. Особый внутренний мир одаренных людей может вступать в противоречие с социальной реальностью, создавая порой непреодолимые препятствия для успешной карьеры этих людей в выбранной ими профессии. Все это является основанием для психологической работы в данном направлении, начиная с младших классов школы.

Выбор профессии – ключевой момент в жизни одаренного школьника, когда в его сознании знания о себе и своем потенциале интегрируются с реалиями общества. В про-

цессе социализации происходит формирование социальных представлений, складывается определенная картина мира, отношение к нему и установка по поводу своей будущей профессиональной жизни. К моменту выбора профессии в старшем школьном возрасте очень важно наряду с ценностным и эмоциональным отношениями сформировать деятельностьную сторону личности – умение конструктивно действовать в жизненных ситуациях. В профессиональной жизни наиболее высоко ценятся самостоятельность, готовность к изменениям, гибкость и многие другие качества, которыми большинство выпускников школ, считающиеся одаренными, не обладают.

В научной литературе недостаточно хорошо изучен период профессионального самоопределения – трудный и решающий для большинства детей, особенно для тех, кого называют одаренными. Каждый школьник,

достигший успеха в какой-либо деятельности, который можно рассматривать как проявление его индивидуальности, не похож на другого, его сознание, т.е. внутренняя картина мира и отношение к этому миру, обладает неповторимыми особенностями.

Личность одаренного ребенка, подростка, юноши, взрослого человека – результат его развития и жизненного пути, разнообразных воздействий микро- и макросреды, его собственных размышлений и переживаний. Поэтому успех или неуспех одаренного человека, реализация его возможностей в профессиональной, личной и социальной жизни, его становление как гражданина зависят от многих факторов, которые должны быть рассмотрены для организации грамотного психологического сопровождения [1].

В общественном сознании и в педагогической практике чаще всего при оценке детской и взрослой одаренности используются разные критерии: детскую одаренность рассматривают как внутренне обусловленное качество, а взрослую – как обязательно проявляющуюся во внешних успехах и достижениях. Допускается, что некоторые одаренные люди могут не получить признания при жизни, тем не менее именно реализация способностей является критерием для признания одаренности взрослого человека. Такая зависимость критериев от возраста приводит к тому, что в обществе отмечается гораздо меньше одаренных взрослых, чем одаренных детей.

Профессиональная успешность одаренных людей

Будущая профессиональная деятельность отличается по многим параметрам от учебной. Если позиция школьника была связана с исполнительностью и дисциплинированностью, а проявления одаренности всегда поощрялись, то позиция молодого специалиста предполагает инициативу в сочетании с ответственностью, адекватные отношения с другими сотрудниками разного возраста и разной квалификации.

Перед молодым человеком встает проблема определения своей идентичности, т.е. своего отношения к окружающему миру, людям и самому себе, своего права воспринимать, мыслить, осознавать действительность своим, только ему доступным способом.

Одаренный взрослый – это человек, который живет и чувствует не так, как остальные люди, часто видит мир по-другому, независим в мнениях и суждениях. Часто таких людей не понимают окружающие, и им приходится противостоять социальному окружению. Большинство одаренных людей сознают это, чувствуют свое отличие от других и, вспоминая детство, понимают, что всегда отличались от других детей. Некоторые воспринимают это как дефект, недостаток, черту характера, но с наступлением зрелости приходит осознание и принятие себя такими, какие они есть. Самопознание и самопринятие – сложные процессы, иногда продолжающиеся всю жизнь.

Многие характеристики одаренных детей не только остаются во взрослом возрасте, но даже совершенствуются. К ним относятся: большой объем перерабатываемой информации; необычная память; способность понимания; разнообразные и необычные интересы; любознательность; высокая скорость решений; способность к синтезу, установлению необычных связей и отношений, генерации оригинальных идей и решений; способность к оценке себя и других; поведение, ориентированное на целеполагание, и многие другие.

В связи со сказанным особенно важно готовить одаренного школьника не только к успехам и победам в профессиональной карьере, но и к разным сторонам будущей профессиональной жизни.

Для того чтобы новые или изменяющиеся профессии были включены в профессиональные планы и образовательные маршруты молодых людей, эти профессии должны стать известными и популярными в обществе.

Возможны два взаимодополняющих пути повышения популярности профессий:

- 1) через личное общение с профессионалами, соответствующими высоким критериям;
- 2) через создание «идеального» образа, эталона профессионала в информационном пространстве.

Эти способы являются взаимодополняющими, могут использоваться как стихийно, так и планомерно, в рамках реализации стратегии подготовки на определенные профессии.

Образы популярных персонажей – носителей конкретных профессий – влияют на представления молодежи о личностном потенциа-

ле, востребованном на рынке труда. Структура личного потенциала работника складывается из нескольких составляющих:

- 1) квалификационный потенциал (профессиональная компетентность);
- 2) образовательный потенциал (познавательные способности);
- 3) психофизиологический потенциал;
- 4) творческий потенциал (творческие способности);
- 5) коммуникативный потенциал (способность к сотрудничеству);
- 6) нравственный потенциал (ценности, мотивация).

Конкретные требования определяются на основе анализа профессиональной деятельности и профессиональных задач. Непосредственное, эмоционально насыщенное воздействие при создании представлений о популярных профессиях способствует приобретению знаний об этих качествах и формированию умения оценивать собственные возможности [2].

Вхождение в мир профессий – это длительный процесс, который начинается в семье в раннем детстве и продолжается всю жизнь. Для одаренного ребенка выбор профессиональной карьеры, будущего профессионального пути означает реализацию его потенциала, возможность построить жизнь в соответствии со своими высокими способностями и возможностями. Для таких детей особенно важна самореализация, они более тонко, чем остальные, чувствуют необходимость в развитии личностных качеств. Ценности, отношение к окружающему миру, которые закладываются в семье, – фундамент их будущих успехов или неуспехов.

Психологическое сопровождение профессиональной карьеры, направленное на раскрытие ребенком своих способностей и уточнение своих интересов, нужно начинать как можно раньше. Дети, которых относят к категории одаренных, начинают испытывать беспокойство и задумываться над вопросами будущей карьеры раньше, чем их сверстники. Они в наибольшей степени испытывают трудности при принятии решений о выборе карьеры.

Необходимы специальные меры по воспитанию в семье и в школе, для того чтобы одаренный ребенок занял определенную гражданскую позицию, был готов к изменяющимся

условиям жизни в обществе, не испытывал фрустрации и не чувствовал себя обманутым в своих ожиданиях [3–5].

На разных стадиях развития одаренного ребенка изменяется роль различных факторов в его социализации и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

На первой стадии основную роль в ранней профориентации играют родители, причем часто в семьях одаренных детей родители имеют отношение к той сфере деятельности, в которой у ребенка проявляется одаренность (например, в семье музыкантов или спортсменов). Но даже если родители не имеют выраженных способностей, они могут и должны оказывать всяческую поддержку интересам ребенка. Поддержка касается не только эмоциональной стороны, но и помощи в организации деятельности в выбранном направлении. На этой стадии родители выступают в роли учителя и наставника одновременно.

Вторая стадия – поступление в школу – связана с включением педагогов в совместную с родителями деятельность по развитию профессиональных намерений одаренного ребенка. На этой стадии родителям приходится больше осуществлять организационные и контрольные функции, а также поддерживать и стимулировать интересы ребенка.

Третья стадия – достижение высоких результатов в выбранной области. На этой стадии сотрудничество родителей с наставником приобретает менее равноправный характер, преподаватель или тренер начинает играть ведущую роль в определении ценностных и карьерных приоритетов школьника в подростковом и юношеском возрасте. Наиболее важные для будущей карьеры события происходят вне дома. Задача родителей – сохранить эмоциональную связь со своим ребенком, значимость семейных ценностей, поддерживая и разделяя интересы ребенка.

На четвертой стадии подросток или школьник юношеского возраста в своих достижениях может обогнать своих учителей и равняться только на выдающиеся результаты в своей области. Задача родителей – обеспечить его психологическое здоровье. Этой стадии достигают далеко не все одаренные дети, поэтому важно воспитать личность, готовую как к славе и победам, так и к трудностям и поражениям [4]. Характеристикой, опреде-

ляющей отношение человека к разным сторонам жизни – успехам и неудачам, окружающей действительности, труду, другим людям, самому себе – является направленность личности. Для многих одаренных выпускников, ориентированных на самоутверждение, характерна направленность на себя, которая может стать причиной трудностей при вхождении в профессиональную жизнь.

Выделяют три основные причины неуверенности и неудовлетворенности складывающейся профессиональной карьерой у одаренных молодых людей:

- множественность вариантов, с одной стороны;
- узость интересов, с другой стороны;
- неумение принимать решения [5].

Множество вариантов развития карьеры обычно характерно для одаренных детей, обладающих множественным потенциалом. Для особо одаренных детей, напротив, характерна узость интересов и неумение выйти за рамки своей одаренности.

Множественный потенциал (multipotentiality) рассматривается как основная причина трудностей в развитии карьеры у наиболее одаренных учащихся. Он определяется как готовность к выбору деятельности и достижению высокого уровня развития компетентности в разнообразных сферах деятельности. Такой учащийся по итогам прохождения стандартных тестов интересов и тестов достижений узнает, что ему подходят, например, профессии биолога и библиотекаря, музыканта и журналиста, учителя и министра. Если позволяют условия жизни, такие учащиеся предпочитают отсрочку принятия решения о карьере, пробуют силы в разных областях, продолжают обучение без определенных целей, а став взрослыми, меняют места работы, везде достигая некоторого успеха, но не получая удовлетворения.

Незнание себя и своих отличительных особенностей, отсутствие информации о мире труда и содержании профессий приводят к традиционному выбору. Многие профессии, которые могли бы обеспечить необходимую для одаренных учащихся когнитивную сложность и радость познания, остаются для них неизвестными. В отличие от «средних» учащихся, одаренные ученики не могут при выборе профессии ориентироваться только на то, что у них хорошо получается, на свои силь-

ные стороны, им необходим какой-то другой критерий выбора.

Обычно множественный потенциал характерен для учащихся с высокими значениями общего интеллекта и с высокой успеваемостью. Ярко выраженные специальные способности, например математические, сужают сферу интересов – в данном случае до точных наук и техники.

Одним из способов дифференциации интересов является раннее использование диагностического инструментария в целях самопознания. Поскольку одаренные учащиеся характеризуются опережающим развитием, рекомендуется использовать некоторые тесты для более ранних возрастов: например, тест интересов Холланда вполне можно применять для оценки сферы интересов одаренных подростков.

Признаки множественного потенциала

Начальная и средняя школа:

- трудности при выборе темы или проекта из нескольких вариантов;
- смена несколько хобби за короткий период времени;
- отличные успехи по всем предметам;
- несколько общественных обязанностей и дополнительных занятий одновременно;
- планирование на неделю вперед с небольшими свободными периодами.

Старшая школа:

- трудности в принятии решений в учебной деятельности и в выборе карьеры;
- очень плотное расписание занятий с большим количеством курсов;
- участие в самых разнообразных школьных мероприятиях;
- выборные руководящие должности в различных общественных организациях;
- высокие оценки по всем дисциплинам;
- высокие показатели тестов профессиональной направленности на большое количество профессий;
- признаки стресса, усталости, частые или хронические заболевания, депрессия и тревожность;
- колебания в планировании и принятии решений о дальнейшем образовании.

Высшее образование:

- несколько направлений подготовки и специализаций одновременно;
- смена специализаций и курсов;

- продолжение участия в различных общественных мероприятиях;
- участие в нескольких проектах и научных работах;
- озабоченность и тревога по поводу выбора карьеры;
- поспешное или совместное с другими решение о выборе карьеры.

Взрослый возраст:

- смена нескольких мест работы за короткий период времени;
- высокая производительность;
- чувство отчужденности, бесцельности, депрессии, несмотря на высокую оценку качества работы;
- периоды безработицы и неполной занятости;
- отставание от сверстников в карьере и социальном росте (брак, семья, социальные достижения).

Признаки особой одаренности

Начальная школа:

- интерес только к одному предмету или виду деятельности;
- неравномерное развитие способностей, по некоторым предметам и видам деятельности ребенок может быть признан отстающим;
- желание изучать большинство дисциплин лишь частично;
- мечты о ранней карьере, успехе и славе в области интересов.

Средняя школа:

- продолжение развития целенаправленных интересов;
- стремление совершенствоваться в сфере интересов;
- замедленное развитие социальных интересов, частично в силу стремления реализоваться в области одаренности, частично из-за отказа окружающих;
- высокая производительность в области интересов, не связанная с производительностью в других сферах.

Старшая школа:

- развитие личностных качеств, связанных с одаренностью;
- поиск помощи в планировании карьеры в области интересов;
- стремление к соревнованию и взаимодействию с коллегами в области одаренности;

- высокие оценки в сфере интересов в сочетании с пренебрежением к другим предметам и общественной деятельности.

Высшее образование / молодой возраст:

- ранний выбор профессии или специальности;
- стремление к завершению периода обучения, чтобы работать дальше;
- поиск наставника в области интересов;
- игнорирование социальной и внеучебной деятельности;
- дальнейшее сосредоточение на области интересов.

Взрослый возраст:

- продолжение концентрации внимания на области интересов;
- стремление к совершенствованию и приобретению опыта в области интересов;
- задержки в других аспектах взрослой жизни (брак, семья, социальная деятельность).

Показателями одаренности в отдельных областях служат некоторые характеристики.

При организации профориентационной работы необходимо учитывать не только особые потребности учащихся в определенной области, но и их особую направленность на поиск когнитивно сложной, дифференцированной, творческой среды.

Основная задача сопровождения профессиональной карьеры не сводится просто к поиску работы, а состоит в том, чтобы одаренный ученик открыл свое призвание, поставил жизненные цели. Главное – научить школьников искать и находить смысл в своей профессиональной карьере.

Рекомендации по работе с учащимися с множественным потенциалом

Начальная школа

1. Обеспечить школьников реальной информацией о мире труда. Привлекать родителей для рассказов об их работе, организовывать встречи с представителями профессий, экскурсии по месту работы родителей и других профессионалов.

2. Поощрять фантазию школьников в области профессий: изучать костюмы для разных профессий, предметы и материалы, орудия труда в игровой и театрализованной форме.

3. Поощрять концентрацию на деятельности, требующей постановки целей, создания проектов, организовывать такую деятельность

учащихся, способствовать поисковой, исследовательской деятельности.

4. Использовать в качестве первичного материала для обсуждения биографии выдающихся людей. Организовывать групповые дискуссии, обсуждения карьеры деятелей науки, искусства, бизнеса, политики.

5. Помочь педагогам и родителям осторожно оценить способности и интересы, чтобы выявить ведущий интерес.

Средняя школа

1. Обсуждать с учащимися смысл и ценность работы.

2. Обсуждать семейные и общественные ценности, имеющие отношение к профессиональной деятельности.

3. Подготовить и обсудить с учащимися информацию о разных видах волонтерской деятельности, предложить им участвовать в волонтерском движении.

4. Помочь учащимся проанализировать, как они проводят свой день; организовать встречи со взрослыми профессионалами в областях, представляющих для школьников наибольший интерес.

5. Препятствовать чрезмерной вовлеченности в общественную работу, внешкольные мероприятия, развлечения; помочь расставить приоритеты в своих увлечениях.

Старшая школа

1. Обеспечить профессиональное тестирование интересов, личностных характеристик, ценностей учащихся.

2. Организовать посещение высших учебных заведений в разных областях, представляющих интерес.

3. Поощрять волонтерскую работу.

4. Организовать профессиональные пробы и стажировки.

5. Помогать в выборе и планировании факультативных курсов, исследовательских проектов, направленных на будущую профессиональную карьеру.

6. Обеспечить выбор карьеры на основе собственных ценностей.

7. Препятствовать конформизму, стереотипам при выборе карьеры.

Высшее образование / молодой возраст

1. Предоставить консультации по вопросам карьеры, включающие оценку интересов, мотивов, ценностей.

2. Проводить курс планирования карьеры.

3. Поощрять выбор конкретной работы.

4. Помогать в поиске наставника.

5. Помогать в долгосрочном планировании карьеры.

Таким образом, профориентационная работа с одаренными детьми, имеющими множественный потенциал, включает в себя:

- изучение разных вариантов карьеры;
- поиск и изучение такого варианта, который дает возможность объединять интересы из разных областей;
- знакомство с реальной сферой приложения их интересов – организация наставничества, стажировки, пробной работы;
- обсуждение возможностей последовательной или параллельной карьеры;
- помощь в определении основных и дополнительных интересов;
- формирование готовности к принятию решений и к изменениям.

Очень важно обсуждать с такими подростками проблемы жизненного пути, готовить к тому, что успех в любой профессиональной карьере зависит от личности человека, его ответственности, понимания себя и других.

Рекомендации по работе с особо одаренными учащимися

Начальная школа

1. Выбрать способы и стратегии выявления особой одаренности в различных областях.

2. Организовать консультацию специалиста по ранним проявлениям особой одаренности в разных областях.

3. Организовать консультации учителей и администрации по проблемам воспитания и обучения одаренных школьников.

4. Поощрять фантазии посредством чтения и ролевых игр.

5. Обеспечить возможность узнать как можно больше о выдающихся людях в интересующих таких детей областях. Организовать посещения концертов, мастерских, лекций ученых и т.п.

6. Помогать учителям в развитии необходимых навыков и умений в сфере интересов одаренных детей.

7. Организовать возможность общаться с такими же одаренными детьми, участвовать в летних музыкальных фестивалях, компьютерных лагерях и т.п.

8. Помогать родителям и учителям поддерживать интерес ребенка, сохраняя баланс

между свободой и принуждением, чтобы не дать интересу исчезнуть.

Средняя школа

1. Обеспечить поддержку и поощрение во время интенсивного обучения, которое начинается в этом возрасте.

2. Поощрять планирование своего времени и деятельности, связанной с ведущим интересом.

3. Обеспечить возможность волонтерской работы в сфере интересов.

4. Обратит внимание родителей на необходимость включения в социальные отношения.

Старшая школа

1. Продолжать поддержку и поощрение занятий.

2. Помочь найти возможности приобретения опыта и стажировки в выбранной области (археологическая экспедиция, тренерская работа и т.п.).

3. Организовать общение с профессионалами в выбранной области.

4. Помочь в планировании и изучении конкретных условий обучения и реализации карьеры.

5. Организовать посещение учебных заведений для обучения по выбранной карьере.

6. Помогать в выборе наставника. Для детей с ранними проявлениями особой одаренности не обязательно рекомендовать наставника из престижного учебного заведения, главное – эмоциональная связь и доверие ребенка к наставнику.

Высшее образование / молодой возраст

1. Поддерживать молодых людей в профессиональной подготовке и дополнительном образовании.

2. Развивать знания о «лестнице карьеры» в выбранной области.

3. Продолжать консультации со специалистами по профориентации для поддержки в принятии решений.

В настоящее время наиболее перспективной формой организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей является сетевое сообщество, когда усилия всех участников образовательного пространства на уровне муниципалитета, округа и города направлены на выявление, поддержку и развитие одаренности. Сетевое взаимодействие оптимальным образом обеспечивает постановку целей, коммуникацию, реализацию

содержания деятельности и контроль за выполнением планов. Сетевое взаимодействие позволяет продвигать и сопровождать творческие проекты одаренных детей на разных уровнях. Большое значение для обеспечения открытости взаимодействия имеет использование интернет-технологий в виде форумов, порталов, интернет-олимпиад и т.п.

Исследования показывают, что одаренные дети, включенные в сетевые системы, вне зависимости от вида одаренности более открыты, доверительны, толерантны, осознают свое будущее более осмысленно. В процессе общения в сетевом сообществе возрастает социальная активность одаренных учащихся, расширяются их социальные представления о мире взрослых, формируется психологическая готовность к профессиональной карьере.

В высшем учебном заведении не должно прекращаться психологическое сопровождение одаренных студентов. Профессиональные консультации могут касаться выбора курсов, специализаций, профилей, дополнительных занятий в зависимости от предполагаемой будущей карьеры. Особое внимание на всех этапах профессионального консультирования должно уделяться развитию таких качеств, как работоспособность, трудолюбие, настойчивость, умение управлять своим временем, саморегуляция.

Заключение

Таким образом, необходимо как можно раньше развивать у учащихся понимание своих интересов и своих способностей, их уникального для каждого человека соотношения.

Познание мира профессий школьниками осуществляется на уроках по разным дисциплинам учителями-предметниками, которые могут раскрывать связи учебных предметов с разными профессиональными сферами. Для одаренных детей особенно интересны раскрытие глубинных связей, междисциплинарные взаимодействия, лежащие в основе профессий.

Психолог должен помочь одаренному ребенку найти среду, в которой его способности будут развиваться в наибольшей степени. Психологическое сопровождение направлено на развитие личностных характеристик, способствующих успеху в этой среде. Основное условие – активная жизненная позиция самого субъекта во взаимодействии с педагогами,

психологами, наставниками. На основе анализа интересов и способностей, с одной стороны, и информации о профессиях и учебных заведениях – с другой, выстраивается образовательная траектория, составляется план обучения, которые принимаются учащимся.

Специальные занятия позволяют развивать такие необходимые для будущей карьеры качества, как коммуникативная компетентность, адекватная самооценка, ответственность, саморегуляция, самостоятельность и умение принимать решения.

Поскольку одаренные дети обладают повышенными чувствительностью и эмоциональностью, склонностью к рефлексии и самоанализу, обостренным восприятием критики, традиционные методы диагностики, основанные на тестировании и выдаче готовых

рекомендаций, совершенно не удовлетворяют их высокие познавательные потребности. Одаренные молодые люди стремятся во всем разобраться сами, установить причинно-следственные связи, используя в полной мере свои аналитические способности и интуицию. Их не устраивают шаблонные решения, они ищут пути познания и реализации своей индивидуальности. Одаренные люди не склонны допускать кого-либо в свой внутренний мир, они стремятся разобраться в своих личностных особенностях сами, поэтому для принятия решений по поводу своей профессиональной карьеры одаренные дети нуждаются в специальной поддержке с применением методов самодиагностики. Задача психолога – помочь интерпретировать полученные детьми данные о себе для выбора ими будущей карьеры.

Литература

1. **Романова Е. С.** Организация профориентационной работы в школе. М.: Академия, 2013.
2. **Романова Е. С.** 147 популярных профессий. М., 2011.
3. Career Development and Counseling. New Jersey, 2005.
4. Le voyage. Guide a l intention des parents ayant un enfant doue et talentueux. Alberta Learning, Canada, 2004.
5. **Silverman L. K.** Career Counseling for the Gifted // Patterns of influence on Gifted Learners: the Home, the Self, the School. USA, 1989.

References

1. **Romanova E. S.** Organization of school career guidance. M.: Academy, 2013.
2. **Romanova E. S.** 147 popular professions. M., 2011.
3. Career Development and Counseling. New Jersey, 2005.
4. Le voyage. Guide a l intention des parents ayant un enfant doue et talentueux. Alberta Learning, Canada, 2004.
5. **Silverman L. K.** Career Counseling for the Gifted // Patterns of influence on Gifted Learners: the Home, the Self, the School. USA, 1989.

ПСИХИЧЕСКАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ И МОТИВАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ ПОЛЕТА НА МАРС

Рыжов Б. Н.,
Чиби́скова О. В.
МГПУ, Москва

В статье приведены результаты исследований психической работоспособности и мотивационного профиля участников международного эксперимента «Марс-500» в условиях моделирования ряда факторов межпланетного космического полета. Описаны этнопсихологические особенности динамики психологического состояния членов экипажа на основных этапах эксперимента длительностью 520 суток.

Ключевые слова: системная психология, психическая работоспособность, системный профиль мотивации, длительная изоляция.

PERSON'S PSYCHIC WORK CAPACITY AND MOTIVATION DURING MARS FLIGHT SIMULATION

Ryzhov B. N.,
Chibiskova O. V.
MCTTU, Moscow

The article presents the results of the participants' mental psychic work capacity and motivational profile during the international experiment "Mars-500" where the simulation of a number of factors of interplanetary space flight was implemented. The description of some ethno-psychological peculiarities of the dynamics of the crew members' psychological state on the main stages of the 520 day experiment is done.

Key words: systems psychology, mental psychic work capacity, system motivation profile, long-term isolation.

Введение

Одной из главных задач по психологическому обеспечению длительного космического полета является контроль и поддержание надежности работы экипажа, что позволяет осуществлять все элементы полетного задания на всех стадиях полета. В этой связи целесообразно использовать комплексный контроль мотивации и психической работоспособности космонавтов, включая оценку профессионального и общего компонентов работоспособности.

Оценка профессионального компонента психической работоспособности направлена на определение уровня сохранности специальных навыков по управлению различными агрегатами космического корабля. Однако в случае значительного ухудшения психического и физического состояния человека именно хорошо усвоенные профессиональные навыки разрушаются последними, оставаясь еще относи-

тельно сохранными тогда, когда выполнение сколько-нибудь сложной новой деятельности уже невозможно. Учитывая это, в условиях длительного полета наряду с оценкой профессионального компонента психической работоспособности необходимо осуществлять мониторинг общего компонента психической работоспособности, позволяющий контролировать состояние основных психических функций космонавта. Дополняющие друг друга мониторинг мотивации и мониторинг общего компонента психической работоспособности дают возможность прогнозировать эффективность деятельности космонавта в нестандартных (нештатных) ситуациях, которые могут возникнуть в ходе выполнения полета.

В настоящей статье описан опыт использования мониторинга психической работоспособности и мониторинга мотивации испытуемых в ходе международного эксперимента по имитации пилотируемого полета на Марс – «Марс-500».

Условия проведения исследований

Проходивший в Институте медико-биологических проблем (ИМБП) Российской академии наук в период с 3 июня 2010 г. по 4 ноября 2011 г. эксперимент «Марс-500» широко освещался в средствах массовой информации. Целями эксперимента были сбор данных о здоровье членов команды и их работоспособности при имитации основных особенностей пилотируемого полета на Марс, таких как высокая длительность, автономность, необычные условия связи с Землей (задержка связи), ограниченность расходуемых ресурсов, и определение в итоге возможности такого полета с учетом возможностей человека [5].

В связи со спецификой программы эксперимента основная часть проведенных исследований носила медико-биологический характер. Вместе с тем, в результате более чем полувекового опыта пилотируемых космических полетов значительная часть возникающих в космосе медико-биологических проблем, таких, как, например, адаптация человека к продолжительному действию невесомости, сегодня изучена достаточно хорошо. В то же время ввиду того, что абсолютное большинство полетов выполнялось по орбитальной траектории с удалением от Земли всего на 200–400 км, две проблемы остаются еще изученными недостаточно. Среди наименее изученных проблем, связанных с участием человека в полете к другим планетам, особое место занимают биологические и психологические эффекты длительного действия повышенных доз радиации, неизбежные при нахождении человека вне защищающего его магнитного поля Земли. По понятным причинам все исследования в этой области до сих пор носили модельный характер, не позволяя точно прогнозировать изменения состояния и поведения человека в дальнем космосе. Однако данные обследования участников ликвидации аварии на Чернобыльской атомной станции, также подвергавшихся продолжительному действию радиации, показывают, что длительное облучение малыми дозами сопряжено с рядом серьезных последствий,

в числе которых может быть эффект, получивший название «раннего психологического старения» [10, 11].

Столь же мало изучена проблема психической работоспособности и психологической надежности человека в условиях принципиальной невозможности экстренно прервать полет и возвратиться на Землю в случае возникновения непредвиденных обстоятельств¹, в условиях продолжительной полной автономности экипажа и невозможности оперативной и устойчивой связи с Центром управления полетом². Именно эти два последних фактора (автономность и отсутствие оперативной связи) были воспроизведены в эксперименте «Марс-500».

В соответствии с программой эксперимента экипаж из 6 испытуемых – мужчин в возрасте 27–40 лет должен был выполнить имитированный полет на Марс, находясь в изолированном от внешних воздействий макете космической станции в Институте медико-биологических проблем (ИМБП), в Москве (рис. 1).

В феврале 2011 года члены экипажа должны были «достигнуть» Марса и совершить несколько выходов на «поверхность планеты», для чего в экспериментальном комплексе ИМБП был сооружен специальный модуль, воссоздающий ряд условий марсианской поверхности. Затем начинался «полет» в обратном направлении.

Методики и процедура исследования

Важность проблемы определения и рационального учета психической работоспособности космонавта обусловила появление обширной научной литературы, среди которой можно выделить работы, имеющие обобщающий, методологический характер, связанные с изучением сущности и природы психической работоспособности [3, 7, 9], и работы, посвященные методам диагностики и профилактики профессиональной работоспособности и психической напряженности [1, 2, 9]. Не менее важно направление, посвященное практическим исследованиям психической работоспособности в космическом полете [4, 6].

¹ Такая возможность всегда присутствует при орбитальном полете.

² Из-за большой удаленности Марса время прохождения радиосигнала до Земли может возрастать до 20 мин; кроме того, радиосигнал может прерываться по различным причинам.

В указанных работах деятельность человека рассматривается как процесс системообразования, имеющий профессиональный и общий компоненты. При этом общий компонент психической работоспособности определяется развитием и сохранностью в конкретных условиях основных когнитивных функций и с позиций системной психологии представляет собой производную трех показателей:

- объема оперативной памяти;
- индекса сложности логической деятельности;
- темпа психической деятельности.

Для мониторинга общего компонента психической работоспособности используется компьютерная методика R-тест³, включающая в себя три субтеста [9]:

- «Запоминание геометрических матриц» – для определения объема оперативной памяти;
- модифицированную методику «Прогрессивные матрицы Равена» – для определения индекса сложности логической деятельности;
- «Непрерывный счет в автотемпе» – для определения темповых характеристик деятельности.

Выполнение методики «Запоминание геометрических матриц» требует последовательного запоминания и воспроизведения четырех 16-позиционных матриц, каждая из которых содержит размещенные в случайном порядке семь различных геометрических фигур (крест, квадрат, круг и т.п.). Время для запоминания и воспроизведения каждой матрицы составляет 3 мин.

Для определения индекса сложности логической деятельности используются фрагменты заданий серий С и D методики «Прогрессивные матрицы Равена». Предельное время для выполнения методики составляет 7 мин.

Сущность методики «Непрерывный счет в автотемпе» заключается в том, что испытуемому последовательно предъявляются на экране компьютера цифры от 0 до 9. Учитывая цвет каждого вновь предъявляемого числа, обследуемый должен его складывать с предыдущим результатом или вычитать из предыдущего результата. При этом каждый полученный результат является исходным числом для следующей операции. Общая продолжительность работы составляет 5 мин.



Рисунок 1. Наземный экспериментальный комплекс (НЭК) Государственного научного центра ИМБП. Справа – отсеки орбитальной космической станции; слева (коричневый ангар) – марсианский блок, где была создана модель поверхности Марса

дующий должен его складывать с предыдущим результатом или вычитать из предыдущего результата. При этом каждый полученный результат является исходным числом для следующей операции. Общая продолжительность работы составляет 5 мин.

Методика «Непрерывный счет» получила особое распространение при психологических исследованиях лиц операторских профессий, поскольку она воспроизводит их наиболее существенные характеристики: высокий темп и непрерывность. Выполняя задание, обследуемый должен непрерывно переходить от одного раздражителя к другому, учитывая их специфику (цвет: появление зеленой цифры означает сложение с предшествующим результатом, а красной – вычитание из этого результата, значение и даже расположение на экране). Удерживая в памяти результат предыдущей операции, он должен изменять его с предъявлением нового раздражителя. Выполняя задание в высоком темпе, обследуемый оказывается в ситуации, позволяющей не только измерить производительность его счетно-логических действий, но и с большой достоверностью оценить имеющиеся у него функциональные резервы.

³ Компьютерная методика «R-тест» также может использоваться в качестве тренажера по восстановлению психической работоспособности. Для этого применяется ее адаптивная версия, которая позволяет осуществлять тренинг по специальной программе, автоматически устанавливая предельно возможные для конкретного пользователя характеристики выполнения задания (темп работы, количество подлежащих запоминанию элементов). При том сложность деятельности повышается или снижается в каждом последующем задании в зависимости от качества выполнения предыдущего задания.

Для каждой из используемых методик определяется безразмерный коэффициент успешности ее выполнения. На основе соотношения этого коэффициента с популяционной нормой [9] рассчитываются локальные коэффициенты темпа, сложности и объема деятельности системообразования. В свою очередь, произведение этих коэффициентов, позволяет определить интегральный показатель – **индекс психической работоспособности**.

Не меньшее значение для прогноза надежности деятельности космонавта имеет рациональный учет особенностей его мотивационной сферы, определяющих меру его работоспособности в конкретных условиях выполнения полетного задания. С позиций системной психологии ключевым показателем состояния мотивационной сферы является системный профиль мотивации (СПМ). СПМ отражает соотношение восьми видов мотивации, в том числе четырех типов биологической мотивации:

- витальной мотивации, обеспечивающей нормальную жизнедеятельность человеческого организма, направленной на достижение необходимого баланса обменных процессов между человеческим организмом и средой обитания и отвечающей системному требованию репродукции элементов организма индивида;
- мотивации самосохранения, направленной на достижение индивидуальной устойчивости человека и его организма во взаимоотношениях со средой и отвечающей требованию биологического сохранения индивида (его устойчивости) при взаимодействиях с внешней средой;
- репродуктивной мотивации, обеспечивающей биологическое размножение человека и отвечающей требованию увеличения числа элементов макросистемы – вида;
- охранительной мотивации (альтруизма), направленной на сохранение других членов человеческого сообщества и обеспечивающей выживание человеческого вида в целом. Этот тип мотивации отвечает системному требованию биологического сохранения вида и обеспечивает его устойчивость при взаимодействиях с внешней средой;
- четырех типов социальной мотивации, а именно
 - познавательной мотивации, направленной на увеличение элементарных структур личности – знаний и умений и т.п.;

- мотивации сохранения «Я», направленной на сохранение информационной структуры личности, ее устойчивости при внешних взаимодействиях и представленной комплексом различных защитных механизмов личности;
- мотивации самореализации, направленной на увеличение числа элементов социальной макросистемы, проявляющейся в том числе в стремлении к репродукции своего «Я» за счет прямого или косвенного воздействия на других членов социума, создании предметов, несущих отпечаток своего «Я», и т.д.;
- нравственной мотивации, направленной на сохранение и утверждение социальной макросистемы, обеспечивающей ее устойчивость при взаимодействии с внешней средой и снятие напряженности внутри самой системы.

Для практического определения мотивационного профиля испытуемых применялся тест системного профиля мотивации – «М-тест» [8], основанный на поэтапном ранжировании испытуемым 32 потребностей и ценностей, соотнесенных с восемью системными видами мотивации. Методика «М-тест» состоит из четырех таблиц, в каждой из которых дан список из восьми потребностей и ценностей, имеющих различную значимость для каждого человека. На основании выставленных испытуемым рангов рассчитывался **индекс мотивации** каждого из ее восьми системных видов и строился индивидуальный профиль мотивации.

Технически мониторинг психической работоспособности и мотивации испытуемых осуществлялся с помощью бортового переносного компьютера, снабженного соответствующим программным обеспечением.

Этап отбора членов экипажа

Проведению основного эксперимента «Марс-500» в 2010 г. предшествовал этап отбора членов экипажа, в рамках которого наряду с большим набором медико-биологических, психологических и других видов исследований также использовались методики исследования профиля мотивации и психической работоспособности кандидатов. Всего в исследовании, проходившем в первом полугодии 2010 г., приняли участие 11 кандидатов.

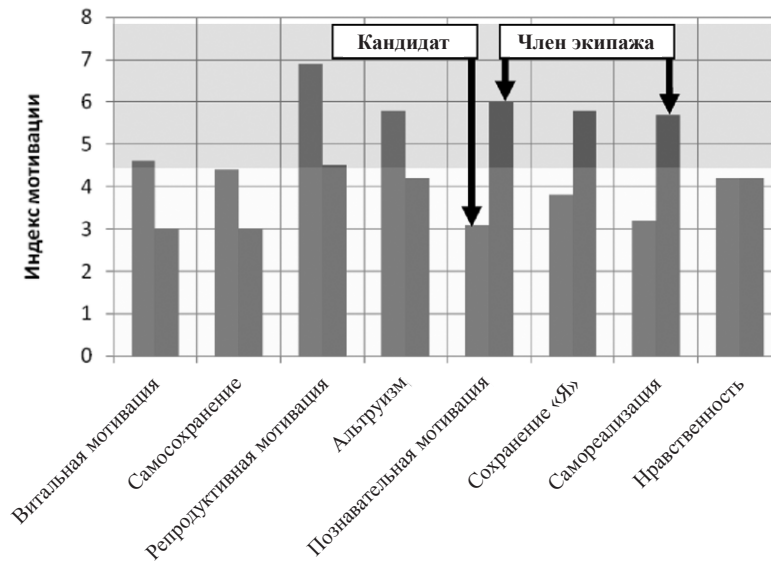


Рисунок 2. Профили мотивации члена экипажа эксперимента «Марс-500» и кандидата, не включенного в основной экипаж (здесь и далее области высоких и низких значений индексов маркированы различным цветом)

Критерием для отбора в члены экипажа служили высокие (не ниже уровня 1,0) значения индекса психической работоспособности, а также характерные особенности профиля мотивации (рис. 2). При этом к числу желательных мотивационных характеристик относились высокие индексы социальных видов мотивации – познавательной, самореализации, нравственной и сохранения своего «Я». Предполагалось, что доминирующее значение этих видов мотивации должно способствовать устойчивой заинтересованности членов экипажа в выполнении программы эксперимента и обеспечить групповую сплоченность и взаимоподдержку членов экипажа.

Напротив, к числу видов мотивации, высокие индексы которых рассматривались как нежелательное обстоятельство для рекомендации к включению кандидата в основной экипаж, были отнесены прежде всего такие виды биологической мотивации, как самосохранение и витальная мотивация. Доминирующие значения этих видов мотивации, как предполагалось, могло способствовать развитию негативных тенденций при длительной изоляции в составе малой группы, в том числе эгоистических тенденций, связанных с приоритетным для личности стремлением «выжить в трудных условиях», игнорируя интересы других членов экипажа.

Возможные эгоистические тенденции у испытуемого также могли представлять угро-

зу для успешного выполнения отдельных элементов программы эксперимента. Особенно это было актуально для выполнения тех элементов программы, которые могли рассматриваться испытуемым как дискомфортные или даже опасные, а также в тех случаях, когда внешний контроль за процедурой выполнения задания отсутствовал или был затруднен.

С позиций надежности функционирования экипажа также мог вызвать настороженность чрезмерно высокий (выше значений 6,5) индекс репродуктивной мотивации. Длительная, почти двухлетняя, депривация семейных контактов у такого испытуемого могла стать причиной депрессии или, наоборот, спровоцировать агрессивное поведение.

По совокупности проведенных исследований для участия в основном этапе эксперимента «Марс-500» было отобрано шесть испытуемых – мужчин в возрасте 27–38 лет, трое из которых были гражданами России и трое – гражданами Франции, Италии и Китая.

Результаты основного этапа эксперимента

На основном этапе эксперимента мониторинг психической работоспособности и мотивации членов экипажа осуществлялся на 12-е, 82-е, 202-е, 341-е, 403-е и 490-е сутки экспе-

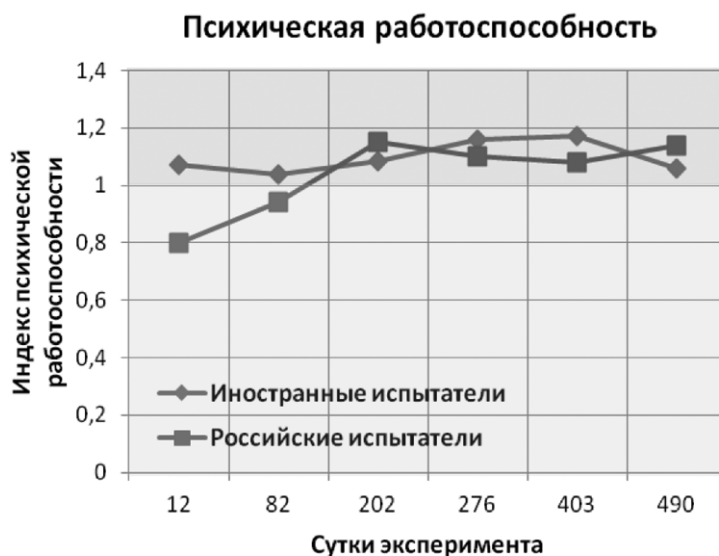


Рисунок 3. Динамика психической работоспособности российских и иностранных членов экипажа в эксперименте «Марс-500»

римента. Всего было проведено шесть сессий исследований.

Как видно из рис. 3, в целом, в течение эксперимента психическая работоспособность всего экипажа сохранялась на достаточно высоком уровне, близком к результатам фоновых обследований. При этом, однако, необходимо отметить снижение индекса психической работоспособности у российских испытуемых до значения 0,8 (80% уровня ординара) в начале эксперимента.

Возможная интерпретация такого снижения связана с некоторыми особенностями адаптации российских членов экипажа к работе на макете космической станции в стартовом периоде эксперимента. В их числе, возможно, не преодоленные к моменту первого обследования проблемы отношения к, как могло показаться испытуемым, высокоприоритетными исследовательским программам, подобным изучению эффективности новых регенерационных систем жизнеобеспечения в космическом полете, с одной стороны, и психологическим тестам – с другой, тем более что результаты психологических исследований в основном эксперименте уже не могли играть столь же значимую для испытуемых роль, как на этапе отбора. Проблемы субъективного снижения значимости некоторых психологических исследований очевидно должны были повлиять на их результаты.

След этих проблем можно было заметить и в ходе второй сессии обследований, прово-

дившейся на 82-е сутки эксперимента. Даже после более двух с половиной месяцев работы на станции индекс психической работоспособности российских испытуемых составил 0,94, что на 6% ниже ординара. Только начиная с третьей сессии обследования показатели психической работоспособности у россиян возвращаются к фоновому уровню, т.е. к значениям, превышающим на 7–15% уровень ординара. С этого времени данные психической работоспособности российских членов экипажа практически не отличались от результатов иностранных испытуемых, для которых были характерны незначительные отклонения показателей от уровня фоновых обследований (также превышающих на 7–15% уровень ординара) в течение всего эксперимента.

Таким образом, «проблемы отношения», по-видимому, можно отнести только к российской выборке. Они имеют культуральный характер. В иностранной выборке, представленной гражданами западноевропейского региона и Китая, лежащие в основе этих проблем тенденции, по всей вероятности, преодолевались характерными для этих стран традициями безусловного и неукоснительного выполнения любого служебного задания, вне зависимости от субъективной значимости этого задания в той или иной ситуации.

В отличие от этого мониторинг мотивационных характеристик членов экипажа выявил ряд сходных черт в динамике результатов



Рисунок 4. Динамика познавательной мотивации членов экипажа в эксперименте «Марс-500»

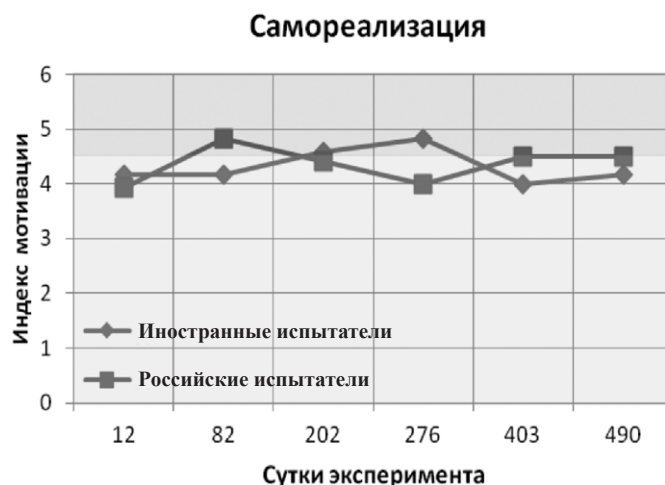


Рисунок 5. Динамика мотивации самореализации членов экипажа в эксперименте «Марс-500»

обследования российских и иностранных испытуемых. Это особенно заметно при анализе показателей социальных видов мотивации развития – мотивации развития личности или познавательной мотивации (рис. 4) и мотивации развития социума или мотивации самореализации (рис. 5).

В динамике показателей познавательной мотивации видны две общие для обеих групп испытуемых тенденции – спад индексов мотивации на протяжении первых 200 суток работы на станции и рост показателей на завершающей стадии эксперимента. Первая тенденция отражает нарастание явлений монотонии в условиях изоляции от внешнего мира и вынужденного приспособления к обедненной

информационной среде. Вторая, несомненно, отражает «эффект конечного порыва» при приближении окончания работы.

Представленная на рис. 5 динамика мотивации самореализации также показывает сходство результатов российских и иностранных испытуемых при весьма незначительно колеблющихся вблизи уровня ординара значениях индекса этого вида мотивации на всем протяжении исследования. Определенный интерес на этом фоне представляет сравнение показателей познавательной мотивации и самореализации на 276-е сутки эксперимента, т.е. непосредственно после завершения наиболее важной части программы, связанной с имитацией выхода на поверхность Марса.

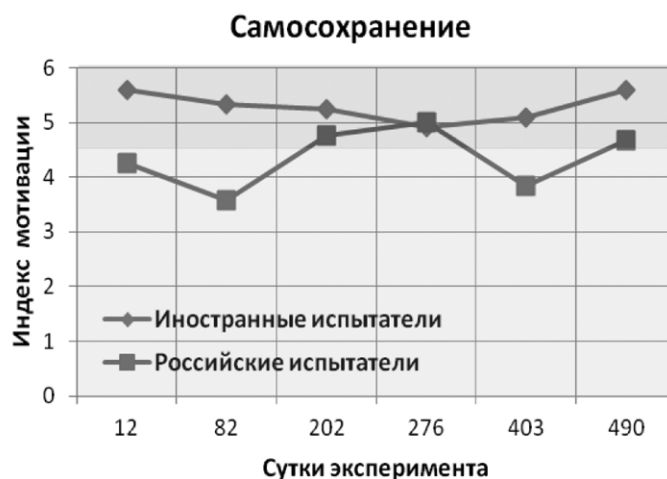


Рисунок 6. Динамика мотивации самосохранения членов экипажа в эксперименте «Марс-500»



Рисунок 7. Динамика нравственной мотивации членов экипажа в эксперименте «Марс-500»

Для российских испытателей этот период сопровождался всплеском познавательной мотивации (см. рис. 4), что в большей мере соответствовало позиции исследователя, внимание которого сосредоточено на изучении объективных особенностей новой ситуации. Для иностранных испытателей, по-видимому, достижение логической цели «полета» (выход в марсианский модуль) в большей мере воспринималось как личное достижение, свидетельством чему был зафиксированный на 276-е сутки наивысший для этой группы индекс мотивации самореализации (рис. 5).

Вместе с тем для некоторых видов мотивации сохранения (рис. 6, 7) этнопсихологические различия оказались достаточно существенными. Из рис. 6 видно, что индекс

мотивации самосохранения иностранцев повсеместно превышал результаты российских испытателей.

В этих результатах можно увидеть несомненное давление свойственных современному миру культурных стереотипов. Безопасность и комфорт человеческой жизни рассматриваются современной европейской цивилизацией как ценности высшей приоритетности, преобладающие над большинством традиционных ценностей, подобных религии, общественной солидарности и т.п. Более того, абсолютизация индивидуальных ценностей, включая свободу личности, нередко приводит к деградации и распаду ценностей социальных, в результате чего упраздняются многие моральные нормы, пересматриваются осно-

вы брачно-семейных отношений. Наконец, возрождая практику революционной ревизии истории⁴, переосмысливается и нередко извращается многовековое историческое наследие Европы⁵.

В этой связи примат ценностей безопасности и комфорта человеческой жизни в общественном сознании значительной части населения стран Западной Европы не мог не найти своего отражения в весьма высоких индексах мотивации самосохранения у испытуемых – представителей этих стран.

В то же время в структуре ценностей современного российского общества самосохранение играет далеко не столь заметную роль, особенно когда речь идет о ценностных ориентациях молодого мужчины. В этом случае, напротив, высокий уровень мотивации самосохранения скорее получит негативную оценку общества и с высокой степенью вероятности будет квалифицирован как проявление таких нежелательных качеств, как трусость, себялюбие и т.п. Несмотря на многие происходящие в российском общественном сознании перемены, для него по-прежнему в значительно большей мере, чем в Западной Европе, характерны традиционные ценности, и это в полной мере проявилось в низких, в основном лежащих ниже линии ординара, индексах мотивации самосохранения у российских членов экипажа на протяжении большей части эксперимента⁶.

Своего рода оборотной стороной отмеченных закономерностей стало соотношение показателей нравственной мотивации в российской и иностранной выборках. Для этого вида мотивации, направленного на сохранение важнейших социальных ценностей – справедливости, традиционной культуры, религии, общественного порядка и т.п., были характерны

диаметрально противоположные тенденции. Как видно из рис. 7, несмотря на невысокие у всего экипажа значения индекса нравственной мотивации, этот показатель у российских испытуемых абсолютно превалировал над данными их иностранных коллег.

Заключение

В целом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- комбинация ряда существенных условий длительного автономного полета, включающая длительное пребывание в ограниченном пространстве в составе малой группы, задержки обмена информацией с наземными службами и др., позволяет сохранить уровень психической работоспособности членов экипажа на высоком уровне, практически не измененным по сравнению с уровнем фона;
- при отборе и подготовке членов международного экипажа следует обратить особое внимание на существование этнокультурных стереотипов, проявляющихся как в особенностях мотивации членов экипажа, так и в возможном появлении проблем отношения к отдельным элементам полетной программы. В экстремальных условиях реального полета несовпадение этих стереотипов может стать причиной внутригруппового конфликта. В этой связи целесообразно проведение специального культурального тренинга экипажа;
- полученные результаты указывают на целесообразность использования системных методов диагностики психической работоспособности и мотивации в экстремальных условиях жизнедеятельности.

⁴ Подобные эксцессы имели место в период Великой французской революции и в России в 1920-х – начале 1930-х годов.

⁵ Примером такого извращения может быть весьма распространенное в современной Европе отрицание решающей роли Советского Союза в победе над нацистской Германией и нередкое стремление поставить его в один ряд с агрессором.

⁶ Наиболее высокий уровень мотивации самосохранения зафиксирован у российских испытуемых на 276-е сутки полета, в «особый» период, после выхода «на поверхность Марса».

Литература

1. **Бодров В. А.** Психология профессиональной пригодности. М.: Пер Сэ, 2001. 511 с.
2. **Ермилов Н. Н., Рац А. Я., Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Технология БИОС – новый метод восстановления психической работоспособности человека // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 71–76.
3. **Иоселиани К. К.** Клинико-психологические исследования в практике врачебно-лётной экспертизы: Дисс. ... докт. мед. наук, ИМБП, 1975.
4. **Мясников В. И., Степанова С. И., Сальницкий В. П. и др.** Проблема психической астенизации в длительном космическом полете. М.: Слово, 2000. 224 с.
5. Официальный сайт проекта «Марс-500»: <http://mars500main.appspot.com>
6. **Рыжов Б. Н., Сальницкий В. П.** Системно-психологическая оценка работоспособности космонавта // Авиакосмическая и экологическая медицина. 2006. Т. 40. № 6. С. 47–51.
7. **Рыжов Б. Н., Грабовский А. И.** Психическая работоспособность. М.: МГПУ, 2002. 264 с.
8. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
9. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 524.
10. **Холодова Н. Б., Рыжов Б. Н., Жаворонкова Л. А.** Состояние высших психических функций у участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2005. Т. 105. № 10. С. 57–58.
11. **Холодова Н. Б., Жаворонкова Л. А., Рыжов Б. Н., Кузнецова Г. Д.** Преждевременное старение организма и особенности его проявления в отдаленном периоде после облучения малыми дозами // Успехи геронтологии. 2007. Т. 20. № 4. С. 48–55.

References

1. **Bodrov V. A.** The Psychology of a Professional Suitability. M.: Per Se, 2001. 511 p.
2. **Ermilov N. N., Rats A. I., Ryzhov B. N., Chibisova O. V.** Technology BIOS – a New Method for the Restoration of Mental Health of the Person // Systems psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 71–76.
3. **Ioseliany K. K.** Clinical and Psychological Research in the Medical-Flight Examination: Diss. ... doct. Psych. IMBP, 1975.
4. **Myasnikov V. I., Stepanova S. I., Salnitsky V. P.** The Problem of Mental Asthenia in Long-Term Space Flight. M., 2000. 22 p.
5. The Official Website of the «Mars-500» Project: <http://mars500main.appspot.com>
6. **Ryzhov B. N., Salnitsky V. P.** System Evaluation of an Astronaut's Psychological Health // Aerospace and Environmental Medicine. 2006. Vol. 40. № 6. P. 47–51.
7. **Ryzhov B. N., Grabovsky A. I.** Mental Psychic Work Capacity. M.: Moscow State Pedagogical University. 2002. 264 p.
8. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // Systems Psychology and Sociology. - 2010. № 1. P. 6–43.
9. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 5–24.
10. **Kholodova N. B., Ryzhov, B. N., Zhavoronkova L. A.** The State of Higher Mental Functions in Liquidators of Consequences of the Chernobyl Accident // Journal of Neurology and Psychiatry by S. S. Korsakov. 2005. Vol. 105. № 10. P. 57–58.
11. **Kholodova N. B., Zhavoronkova L.A., Ryzhov B. N., Kuznetsova G. D.** Premature Aging of the Organism and Features of its Manifestation in the Remote Period After Irradiation in Small Doses // Successes of Gerontology. 2007. Vol. 20. № 4. P. 48–55.

РЕФЕРЕНТНЫЕ ГРУППЫ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С АСОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Челышева Ю. В.
МГПУ, Москва

Статья посвящена изучению роли референтных группы в формировании ценностных ориентаций подростков с асоциальным поведением. Представлены результаты исследования референтных и ценностных ориентаций благополучных подростков и подростков с асоциальным поведением.
Ключевые слова: асоциальное поведение, подростковый возраст, референтная группа, ценностные ориентации.

REFERENCE GROUP AND VALUE ORIENTATIONS IN TEENAGERS WITH ASOCIAL BEHAVIOUR

Chelisheva Y. V.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the study of the role of the reference group in the formation of value orientations in teens with anti-social behaviour. The study presents the reference and value orientations of social and asocial teenagers.

Keywords: asocial behaviour, adolescence, reference group, value orientations.

Введение

Асоциальное поведение личности – одной из важнейших социально-психологических и педагогических проблем российского общества. Данное явление за последние двадцать лет характеризуется двумя факторами: динамикой в развитии и омоложением контингента, нарушающего нормы социума. Статистический анализ результатов деятельности медико-психолого-социальных учреждений показывает неблагоприятную картину развития асоциальности в поведении, особенно несовершеннолетних.

Подростковый возраст является наиболее сложным этапом личностного развития ребенка. Ребенок в подростковом возрасте вступает в период взросления, который характеризуется физиологическими и психологическими изменениями, интенсивным ростом социальных чувств (сочувствие, сопереживание, самопожертвование), бурным развитием эмоций (перепады настроений, повышенная возбудимость, импульсивность). В этот период подросток экспериментирует в разных социальных ролях, занят активным поиском своего «Я».

Согласно концепции системной психологии Б. Н. Рыжова [6] возрастная периодизация развития личности может быть представлена

в виде своеобразного круга жизни, состоящего из четырех главных жизненных этапов:

- эра становления человека как индивида и как личности;
- эра расцвета, достижения акме;
- эра сохранения, обращение человека к нравственным ценностям и заботе о близких;
- эра возвращения к себе – эра мудрости и обретения покоя.

В рамках данной системной периодизации возрастов подростковый возраст находится на границе между детством и юностью (эра становления человека как индивида и как личности), в течение которого витальная мотивация уступает свою актуальность мотивации познания [7].

Как отмечает Л. Ю. Овчаренко, подростковый возраст – самый трудный из возрастов – представляет собой особый, кризисный период становления личности. Являясь определенным отрезком жизни между детством и зрелостью, переходный возраст обычно характеризуют как переломный, критический. Он сопровождается рядом специфических особенностей, кардинальных преобразований в сферах сознания, деятельности и системы взаимоотношений [3].

В подростковом возрасте становятся незначимыми взаимоотношения со взрослыми

(родителями и учителями), в то же время отношения со сверстниками приобретают первостепенное значение. Это связано с преобразованиями, происходящими в эмоционально-волевой и мотивационной сферах подростка, в процессе межличностного общения. В данный период поведение молодого человека определяется тремя факторами: физиологическими особенностями, социальным положением и индивидуально-личностными особенностями подростка. Эти факторы могут привести к серьезным кризисным ситуациям в развитии личности подростка, а также, как отмечают А. В. Иванов и Ю. В. Челышева, к различного рода девиациям, агрессивному и асоциальному поведению [2].

Под асоциальным поведением понимают сложное социально-педагогическое и психологическое явление, которое характеризуется разнообразными признаками отклонения от нормы поведения и несоответствием поведения социальным нормам жизни в обществе. Такое поведение в современной психолого-педагогической, социальной и юридической литературе описано достаточно разнопланово [8]. Значительная часть исследований в данной области связана с изучением биологических причин асоциальности. Однако интеллектуальные возможности и общие особенности типологических свойств личности трудного подростка свидетельствуют о педагогической запущенности в воспитании и образовании. Основой асоциального поведения становятся нарушения социализации, задержка в развитии, поведенческие нарушения. Таким образом, ведущими причинами асоциальности являются причины социального характера.

Социальная ситуация в российском обществе такова, что к категории детей и подростков, ведущих асоциальный образ жизни, относятся дети из вполне благополучных, полных, финансово состоятельных семей. Ребенок в такой семье в результате отсутствия эмоционально-личностного контакта с родителями, занятыми на работе, ощущает эмоциональную пустоту и социальную свободу. Его досуг не контролируется, он по-своему усмотрению распоряжается свободным временем. У таких несовершеннолетних возникает соблазн нарушить правила и нормы поведения в социуме, оказаться в группе правонарушителей.

Существенное влияние на мотивацию поведения ребенка в этот период оказывают

центральные личностные новообразования – ценностные ориентации, связанные с направленностью личности, с формированием ее взглядов на социум и на себя. Сформированная система ценностных ориентаций выражает внутреннюю позицию отношений личности с социумом. Ценностные ориентации – это прежде всего избирательное отношение личности к материальным и духовным ценностям, система жизненных установок, убеждений, осознанное поведение, способ дифференциации человеком объектов по их значимости.

В качестве условий, обеспечивающих результативность формирования положительных ценностных ориентаций, Е. С. Романова выделяет включенность школьников в продуктивную, творческую деятельность: решение задач, разбор проблемных ситуаций, обсуждение и анализ реальных документов, когда приобретаются навыки ведения дискуссий, отстаивания собственной точки зрения. Известно, что активную позицию в освоении явлений социально-экономического спектра, экономическое правовое сознание легче сформировать, когда ученик сам участвует в проектах, связанных с моделированием социально-экономических явлений, созданием модели реального взрослого общества. В этом пространстве деятельность школьников может быть организована с воспроизводством всех основных идеальных образцов трудового и социального взаимодействия. Для этого нужно включить школьника в окружающий мир во всем его многообразии.

Социальные представления необходимо соотносить с реалиями жизни. Особое значение придается системе психологической поддержки, которая осуществляется путем оптимизации психологического состояния человека как следствие полного разрешения или снижения актуальности психологических проблем, препятствующих трудовой, профессиональной, социальной самореализации на каждом из этапов жизни индивидуума, малых групп, коллективов, формальных и неформальных объединений людей [4].

Однако ведущим источником формирования социальных норм и ценностных ориентаций для подростка, особенно с асоциальным поведением, является референтная группа, которая служит своеобразным стандартом, системой отсчета для себя и других.

Референтная группа – это объединение, к которому подросток относит себя, ориенти-

руясь при этом на ценности и нормы данной группы; последние он берет за основу своих нравственных представлений. Мы согласны с концепцией ряда исследователей, которые считают референтную группу своеобразным стандартом оценки себя и других, а также источником формирования социальных установок и ценностных ориентаций.

Понятие «референтная группа» широко используется для объяснения самых разнообразных явлений: непоследовательности в поведении подростка в условиях новой социальной ситуации, признаков преступности среди несовершеннолетних, маргинальности личности, разнообразных конфликтов, асоциального поведения.

Таким образом, цель исследования – выявление референтных и ценностных ориентаций подростков с асоциальным поведением.

Организация и методы исследования

Для выявления референтной современных подростков было проведено эмпирическое исследование на базе ГБОУ СОШ № 1315, ГБОУ СОШ № 1847, ГАОУ СОШ № 1 Москвы. В эксперименте приняли участие ученики 7–9-х классов в возрасте от 13 до 16 лет. Подростки были разделены на две группы: благополучные и педагогически запущенные учащиеся с асоциальным поведением, относящиеся к категории «безнадзорные». В каждой группе было 120 подростков (74 юноши, 46 девушек).

Для определения референтных и ценностных ориентаций подростков были использованы следующие методики исследования [5]: тест М. Рокича в модификации Д. А. Леонтьева – для изучения уровней структуры системы ценностных ориентаций; тест смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанный Д. А. Леонтьевым, который наряду с общим показателем осмысленности жизни включает пять субшкал, отражающих три конкретные ориентации: цели жизни, процесс жизни, результативность жизни и два аспекта локуса контроля; самоактуализационный тест (САТ) Л. Я. Гозмана – для изучения степени соответствия ценности испытуемых ценностям ориентациям самоактуализирующейся личности; опросник уровня субъективного контроля (УСК) над разнообразными жизненными ситуациями; опросник самоотношения (ОСО) С. Р. Панталева и В. В. Столина – для изуче-

ния особенностей самооценки и Я-концепции; русифицированная методика для изучения ценностей личности Ш. Шварца, которая разработана с использованием типов ценностей М. Рокича, но охватывает более широкий круг ценностей; тест мотивации достижений Т. А. Махрабяна; опросник потребности в достижениях Ю. М. Орлова – для изучения основных характеристик мотивационно-потребностной сферы.

В данной статье представлены результаты изучения системы ценностных ориентаций по тесту М. Рокича в модификации Д. А. Леонтьева, а также приведены результаты опроса подростков с использованием авторской анкеты определения ценностных ориентаций подростков (Ю. В. Челышева) и опросника С. А. Беличиной для выявления референтной группы [1].

Результаты и их обсуждение

В результате исследования ценностных ориентаций и направленности личности **благополучных подростков и подростков с асоциальным поведением**, относящихся к **категории «безнадзорные»**, были получены следующие данные. **Тест М. Рокича** в модификации Д. А. Леонтьева выявил определенные гендерные различия в определении жизненных ценностей **благополучных подростков и подростков с асоциальным поведением**, относящихся к **категории «безнадзорные»**. Девочки первые места отводили таким ценностям, как «счастливая семейная жизнь» (4,55), «интересная работа» (4,35), «любовь» (4,26). Лидирующее положение занимают такие ценности, как «здоровье» (4,20), «хорошие и верные друзья» (4,00). Средние места в иерархии ценностей отведены «активной жизненной деятельности» (3,80), «равенству» (3,75), «познанию и интеллектуальному развитию» (3,60), «материальному обеспечению жизни» (3,45). Наименее значимые ценности для девочек – «творческая деятельность» (3,35), «общественное признание» (3,25). Остальные ценности не определяют жизненную позицию девочек. Мальчики показали большую ориентированность на «интересную работу» (4,55) и «хороших и верных друзей» (4,45). Среди ведущих ценностей, определяющих ядро ценностей для мальчиков данной группы, отмечены «познание» (4,35), «здоровье» (4,28),

Таблица 1

Выявление ценностных ориентаций подростков

Ценностные ориентации	Результаты опроса (соотношение, %)	
	Благополучные подростки	Подростки с асоциальным поведением, относящиеся к категории «безнадзорные»
Семья	11	7,5
Достаток (материальное благополучие)	11	17
Здоровье	12,5	8
Любовь	12	10
Работа	6	2
Жизненные принципы	2	4
Образование	7,5	4
Власть	4	13,5
Дружба	13	16
Развлечения	17	17,5
Саморазвитие	4	0,5

«уверенность в себе, независимость» (4,23). Также высоко оцениваются «счастливая семейная жизнь» (3,75), «любовь» (3,65), «активная деятельная жизнь» (3,50). Малоценными мальчишкам представляются такие ценности, как «красота природы» (3,20), «творческая деятельность» (3,10), «терпимость» (3,00).

В целом по группе подростков ценности распределились таким образом: наиболее значимые терминальные ценности – «интересная работа» (4,42), «счастливая семейная жизнь» (4,35), «наличие хороших и верных друзей» (4,22), «здоровье» (4,14); наименее значимые ценности – «терпимость» (3,15), «получение удовольствия» (3,12), «общественное признание» (3,10).

Анализ результатов по «инструментальным ценностям» показал, что у данной группы подростков высший ранг занимают «независимость», «образованность», «честность», «рационализм». Результаты опроса благополучных подростков и подростков с асоциальным поведением, относящихся к категории «безнадзорные», с использованием авторской анкеты определения ценностных ориентаций подростков были следующие. Данная анкета для подростков включала 15 вопросов, направленных на выявление наиболее значимых ценностей, определение интересов и идеалов

подростков, отношений с другими людьми: взрослыми и друзьями. Результаты анкетирования представлены в табл. 1.

По данным таблицы можно отметить приоритеты благополучных подростков и **подростков с асоциальным поведением, относящихся к категории «безнадзорные»**. Для благополучных подростков важными жизненными ценностями являются «семья», «достаток», «здоровье», «любовь», «развлечения» и «дружба». Процентное соотношение по данным категориям практически одинаковое (от 11 до 17%). Для **подростков с асоциальным поведением, относящихся к категории «безнадзорные»**, важные позиции занимают **ценности** «развлечение» (17,5%), «достаток» (17%) и «власть» (13,5%). Ценности «саморазвитие», «работа», «образование» и «жизненные принципы» теряют свою важность и значимость для данного контингента испытуемых.

Далее были выявлены предпочтения и интересы подростков. Ответы на вопрос «Чем вы занимаетесь в свободное время?» приведены в табл. 2.

Таким образом, можем отметить, что для благополучных подростков предпочтения в организации досуга связаны со встречами с друзьями (43%) и просмотром телевизора (25%). При этом все позиции опросника оказались

Таблица 2

Выявление предпочтений и интересов подростков

Организация досуга	Результаты опроса (соотношение, %)	
	Благополучные подростки	Подростки с асоциальным поведением, относящиеся к категории «безнадзорные»
Чтение книг	8,5	0,5
Просмотр телевизора	25	25
Встречи с друзьями	43	45
Посещение кружков по интересам	7,5	1
Посещение дискотек, ночных клубов и др.	7,5	10
Занятия спортом	5	2
Другое	3,5	16,5

заполнены. Подростки отдают предпочтение и чтению книг, и посещению дискотек, и посещению кружков. Подростки с асоциальным поведением, относящиеся к категории «безнадзорные», предпочитают встречи с друзьями (45%), просмотр телевизора (25%) и позицию опросника «другое» (16,5%), куда они отнесли компьютерные игры.

Далее исследование было направлено на выявление референтной группы, которая играет важную роль в процессе становления личности в подростковом возрасте.

Для выявления референтной группы был применен опросник С. А. Беличовой.

Группам был задан вопрос «Чье мнение для Вас является решающим? Варианты ответов: а) одноклассников; б) друзей вне школы; в) взрослых.

1. При совершении тех или иных поступков?

2. При оценке своих высказываний о политической ситуации в мире?

3. При оценке своих правовых знаний?»

Таким образом, в морально-этической, правовой и гражданской ориентации подростков мы поставили задачу определить реальную референтную группу и сравнить реальное поведение подростков с ориентацией их референтной группы. Результаты обработки ответов представлены в табл. 3.

Приведем итоги выявления реальных референтных групп благополучных подростков

(группа 1) и подростков с асоциальным поведением, относящихся к категории «безнадзорные» (группа 2). Во-первых, благополучные подростки и подростки с асоциальным поведением предпочитают разные референтные группы. Так, при морально-этической ориентации, оценивая свои поступки, подростки из 1-й группы в первую очередь считаются с мнением одноклассников (39%), во вторую – с мнением взрослых (32%) и лишь в третью очередь – с мнением друзей вне школы (25%). Большинство подростков из 2-й группы (46,6%), наоборот, ориентируются на мнение друзей вне школы, неформальные и асоциальные уличные группы. Большая часть опрошенных не ответила на данный вопрос (27,8%), и лишь единицы подростков данной категории ориентируются при оценке своих поступков на взрослых и одноклассников (9,2 и 16,4%).

Анализируя позицию, связанную с гражданской ориентацией подростков, можно сделать вывод, что они предпочитают прислушиваться к мнению взрослых. Однако в 1-й группе эти ответы составили 74%, а во 2-й – всего 31,5%, поскольку при определении гражданской позиции 40% подростков с асоциальным поведением не имеют возможности посоветоваться с кем-либо в силу своей безнадзорности.

Вообще, количество оставленных без ответа вопросов у подростков из 2-й группы во всех трех показателях достаточно высокое.

Таблица 3

Реальные референтные группы благополучных подростков и подростков с асоциальным поведением, относящихся к категории «безнадзорные», %

Ценностные ориентации	Группы испытуемых	Ориентируются на мнение			
		Родителей/учителей	Друзей в школе	Друзей вне школы	Нет ответа
Морально-этическая	Благополучные подростки	32	39	25	4
	Подростки с асоциальным поведением	9,2	16,4	46,6	27,8
Правовая	Благополучные подростки	18,5	51,0	28,5	2
	Подростки с асоциальным поведением	11,2	23,8	28,5	36,5
Гражданская	Благополучные подростки	74	11	9,5	5,5
	Подростки с асоциальным поведением	31,5	5,1	23,4	40

Рассматривая морально-этическую ориентацию, можно заключить, что показатели асоциальных подростков составляют 27,8%, что более чем в пять раз превышает показатели благополучных, в правовой ориентации – 36,5% (более чем в восемь раз по сравнению с благополучными), в гражданской ориентации – 40% (более чем в шесть раз). Такие результаты могут свидетельствовать либо о поверхностных контактах подростков со своими близкими (родителями, другими родственниками, в том числе с братьями и сестрами), либо об отсутствии стремления к самопознанию, а может быть, о том и другом вместе. Одновременно с этим следует отметить, что у учащихся из 1-й группы (27,5%) наблюдается уклон на неформальные группы, друзей вне класса. Это не свидетельствует о нарушении процесса социализации, поскольку данные группы объединяются по интересам, с учетом социально значимой деятельности и под влиянием родителей или педагогов.

Таким образом, сравнивая реальные референтные группы, на которые ориентируются благополучные подростки и несовершеннолетние с асоциальным поведением, можно сделать вывод, что референтные группы как механизм социализации играют весьма существенную роль в усвоении подростком определенного социального опыта. Содер-

жание групповой деятельности, групповые ценности и нормы в значительной мере определяют социальное развитие подростка, его морально-этические представления. Выбор референтной группы подростком необходимо начинать с анализа условий, которые имеются в той или иной группе. Поскольку формирование самосознания представляет собой важный фактор профессионального и духовного самоопределения, референтная группа необходима подростку для формирования представления о себе, для повышения самооценки.

Сравнивая самооценки испытуемых с ожидаемыми оценками от лица учителей, одноклассников и уличных друзей, можно сделать вывод о существовании у подростков так называемой престижной неудовлетворенности, т.е. неудовлетворенности несовершеннолетних из 2-й группы своим статусом в классном коллективе. Причем 52% опрошенных подростков из 2-й группы испытывают полную престижную неудовлетворенность и от лица педагогов и от лица одноклассников, в то время как в исследуемой 1-й группе выявилось лишь 4% подростков, не удовлетворенных своим статусом. 40% подростков из 2-й группы продемонстрировали частичную престижную неудовлетворенность либо от лица учителей (31%), либо от лица одноклассников. Таким образом, лишь 8% подростков с асоциальным

поведением удовлетворены своим статусом в классе, в школе. Потребность самоутверждения реализуется у них на улице.

В заключение следует отметить, что раскрытие социальных аспектов, влияющих на поведение личности, необходимо для организации социально-педагогической среды, в которой созданы условия для формирования ведущих механизмов и способов социализации. В результате такой положительной социализации внешние поведенческие механизмы групповых норм и ценностей переходят в систему внутренней регуляции.

Таким образом, асоциальное поведение несовершеннолетних, относящихся к категории «безнадзорные», характеризуется особой системой отношений, несформированностью личностной компетентности, отсутствием сформированности социально-значимых ценностей и ценностных ориентаций.

В подростковом возрасте возникает избирательность в отношениях, активность в выборе группы общения и референтных групп, возникают эффекты отчуждения. Выбор подростков

определяется наличием необходимых условий для формирования самосознания, самооценки, для реализации потребности в самоутверждении и завоевании определенного престижного статуса в популяции сверстников.

Заключение

Асоциальное поведение несовершеннолетнего – социальное явление. Невозможность и нежелание родителей заниматься воспитанием детей приводит к тому, что подростки уходят на улицу, которая становится для них источником формирования социальных норм и ценностных ориентаций. Здесь для подростка ведущую роль играет референтная группа. Данное исследование показывает, что референтная группа положительной направленности в контексте решения проблемы асоциального поведения несовершеннолетних позволяет повысить уровень социальной компетентности подростков, способность адекватно ориентироваться в социальной ситуации, умение выбирать адекватные способы общения и поведения.

Литература

1. **Беличева С. А.** Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 1994. 224 с.
2. **Иванов А. В., Алиева С. В., Белинская А. Б. и др.** Социальная педагогика: Уч. пособие. М., 2010. 424 с.
3. **Овчаренко Л. Ю.** Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде // Системная психология и социология. 2015. № 10(13). С. 44–56.
4. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
5. **Романова Е. С.** Психодиагностика: Уч. пособие. – 3-е изд., доп. М.: КНОРУС, 2011. 336 с.
6. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: МГПУ, 1999. 27 с.
7. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 1(5). С. 5–24.
8. **Челышева Ю. В.** Социальные проблемы личностного развития учащихся асоциального поведения // Педагогика и современность. 2015. № 5(19). С. 57–64.

References

1. **Belicheva S. A.** Fundamentals of preventive psychology. M.: Social health of Russia, 1994. 224 p.
2. **Ivanov A. V., Alieva S. V., Belinskaya B. A. et al.** Social Pedagogy: Textbook. M., 2010. 424 p.
3. **Ovcharenko L. Yu.** Issues the Success of Socio-Psychological Adaptation of Teenagers in the Modern Environment // Systems Psychology and Sociology. 2015. № 1(13). P. 44–56.
4. **Romanova E. S.** The Potential of University Research in Promoting Civic and Professional Development of Participants of Educational Process // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 28–42.
5. **Romanova E. S.** Psychodiagnostics: Textbook. – 3rd ed., extra. M.: KNORUS, 2011. 336 p.
6. **Ryzhov B. N.** Systems Psychology (Methodology and Methods of Psychological Research). M.: MCTTU, 1999.
7. **Ryzhov B. N.** System Periodization of Development // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 1(5). P. 5–24.
8. **Chelysheva Yu. V.** Social Problems of Students' Personal Development of Antisocial Behavior // Pedagogy and Modernity. 2015. № 5(19). P. 57–64.

ПРИМЕНЕНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Коган Б. М.,
Яковлева А. В.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрено влияние танцевально-двигательной терапии на показатели качества жизни, индекса психологического благополучия и успеваемость по основным школьным дисциплинам у подростков с нарушениями зрения.

Ключевые слова: нарушение зрения, подростковый возраст, танцевальная терапия.

THE USE OF DANCE-MOVEMENT THERAPY AMONG ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Kogan B. M.,
Yakovleva A. V.
MCTTU, Moscow

The article focuses on the impact of dance / movement therapy on quality of life, Index of psychological well-being and academic performance in basic school subjects in adolescents with visual impairments.

Key words: visual impairment, adolescence, dance-movement.

Введение

В последние годы понятие «качество жизни» заняло в общественном и научном мнении прочное положение. Растущий интерес к проблематике качества жизни свидетельствует о том, что наше общество озабочено уже не столько проблемами самосохранения, сколько вопросами устойчивого социального развития [4, 5, 9]. По определению Всемирной организации здравоохранения качество жизни – это восприятие индивидуумом его положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых индивидуум живет, и в связи с целями, ожиданиями, стандартами и интересами этого индивидуума [6, 8]. Г. М. Зараковский считал, что смысл жизни дает человеку основной критерий качества его жизни в части духовно-психологической составляющей. Наличие личностного смысла жизни создает перспективу жизненного пути и тот психологический стержень, который позволяет человеку преодолевать различные трудности и испытания, возникающие на жизненном пути [2, с. 63].

Неисчерпаемыми возможностями обладает танцевально-двигательная терапия. Еще до появления языка движение и жесты были средством коммуникации первобытных людей [3]. Танцевально-двигательная терапия – это

психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности, восприятия своего положения в группе. С помощью танца можно передать радость, грусть, боль, горе, счастье [1]. Танцевальные упражнения оказывают благоприятное влияние на сердечнососудистую, дыхательную и нервную системы организма, а также способствуют установлению межличностных отношений в группе, самовыражению и самоутверждению подростка [7]. В танцевально-двигательной терапии человек сам исследует себя, свои достижения и развивается по собственному пути, а терапевт следует за ним. Основной принцип танцевально-двигательной терапии – взаимоотношения между движением и эмоцией [3, 10].

Таким образом, в данной статье обсуждаются следующие вопросы:

- развитие и изменение системы отношений и взаимоотношений личности;
- признание участниками тренинга за собой и другими права на непохожесть, нетипичность, уникальное существование;
- развитие способности к эмпатии и безоценочному принятию другого человека;
- повышение уровня мотивации к обучению.

Занятия с применением танцевально-двигательной терапии в группах подростков

с нарушением зрения подразумевают воздействие на показатель качества жизни, их коммуникацию со сверстниками, со старшими, с представителями противоположного пола; осознание и принятие эмоциональных и физических изменений, происходящих в этот период онтогенеза; развитие социальных умений, навыков адекватного поведения в обществе, уверенности в себе.

Целью данной статьи является изучение влияния тренинга с элементами танцевально-двигательной терапии на качество жизни, учебную успеваемость подростков с нарушением зрения.

Методики и методы исследования. Характеристика групп участников эксперимента

Для исследования были отобраны две группы испытуемых. Основную группу составили подростки с нарушенным зрением.

Исследование проводилось на базе школ-интернатов Москвы и Московской области. На основании медико-офтальмологического диагноза в исследовании принимали участие подростки с остротой зрения на лучше видящем глазу до 0,04 и слепые – 43 подростка, а также слабовидящие подростки с визусом от 0,05 до 0,4 – 57 человек.

Среди испытуемых у 32% в анамнезе отмечалась резидуальная энцефалопатия, у 30% – органическое поражение ЦНС, у 28% – астма, гастрит. Основная масса учащихся страдает нарушениями осанки и плоскостопием. Социальный статус испытуемых можно определить как относительно неблагополучный, а именно: группа социальной поддержки (42,8%); дети из малообеспеченных семей (13,2%); сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (7,6%); дети, опекаемые родителями-инвалидами (7%); дети из многодетных семей (8%); дети из неполных семей (7%).

Возраст подростков варьировался от 14 и до 16 лет.

Всего было обследовано 150 человек.

Контрольную группу составили 50 зрячих подростков. Учащиеся являются здоровыми, имеют средние показатели физического и полового развития. Социальный статус испытуемых можно определить как относительно благополучный, а именно: 5,3% испытуемых – из многодетных семей, 15% – из неполных семей,

10,6% – из малообеспеченных семей, 24,1% – с неродным русским языком.

Методы исследования:

- наблюдение;
- психолого-педагогическое исследование (контрольные и проверочные работы учащихся, сочинения);
- индекс общего психологического благополучия (по Н. Дурю);
- модифицированная шкала Пирса – Харриса и PedsQL 4.0.

Программа тренинга для подростков с нарушением зрения состояла из трех блоков:

- диагностического и формирующего доверительные отношения;
- практического;
- закрепляющего и релаксационного.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе наблюдали за телом и движениями участников, а также помогали подросткам освоиться с пространством, в котором проходили занятия, принять роль танцевально-двигательного терапевта и уяснить правила группы. На начальном этапе занятий у мальчиков с нарушением зрения были выявлены пассивность, нежелание входить в группу, некая агрессивность по отношению к участникам. Девочки с большой осторожностью относились к занятиям, у них наблюдались мышечные зажимы, эмоциональная скудность, невысокий уровень принятия мужского образа. Доверительные отношения с участниками группы строились постепенно. Уже на втором занятии подростки стали раскрывать свои эмоции, переживания, чувства, рассказывать о себе, о семье.

В процессе тренинга, повторяя и усиливая движения, исследователи смогли помочь каждому участнику осознать чувства и особенности своего поведения и поведения других участников. Из результатов нашего исследования стало очевидно, что тренинг с элементами танцевально-двигательной терапией помогает установить подросткам понимание своего внутреннего мира, своих личностных и гендерных особенностей на телесном уровне.

Через два месяца после завершения тренинговых занятий с элементами танцевально-двигательной терапии было проведено повторное наблюдение и диагностическое ис-

**Средний показателей успеваемости старшеклассников
по результатам психологической коррекции (n = 50)**

Предмет	До танцевальной терапии	После танцевальной терапии
Русский язык	3,65±0,15	4,25±0,25*
- девочки	3,78±0,17	4,21±0,14*
- мальчики	3,52±0,19	4,30±0,11**
Литература	4,10±0,10	4,41±0,11*
- девочки	4,22±0,06	4,61±0,10*
- мальчики	4,12±0,08	4,32±0,11
История	4,20±0,11	4,76±0,07**
- девочки	4,22±0,12	4,61±0,10
- мальчики	4,12±0,07	4,62±0,10**
Алгебра	3,40±0,16	4,28±0,14**
- девочки	3,82±0,15	4,20±0,16*
- мальчики	3,65±0,15	4,19±0,15*

* $p < 0,05$.** $p < 0,01$ по сравнению с результатами, полученными до тренинга.

следование личностных особенностей, уровня качества жизни, а также были проанализированы учебные достижения подростков.

Анализ влияния тренинга с элементами танцевальной терапии на школьную успеваемость, учебные достижения был проведен сравнением среднего балла учащихся по классному журналу по основным предметам (русский язык, литература, алгебра и история) и с результатами метода включенного наблюдения.

Как видно из табл. 1, в результате танцевальной терапии школьная успеваемость подростков с нарушением зрения значительно улучшилась. Полученные средние оценки в течение последующих трех месяцев возросли как у девочек, так и у мальчиков. Представляется, что очевидный рост успеваемости связан с тем, что благодаря тренингу с элементами танцевальной терапии подростки с нарушением зрения (по оценке преподавателей) обрели «уверенность в себе», снизился «страх перед учителем», они стали проявлять значительную активность, отвечая у доски. После терапии подростки охотно включались в решение более трудных задач, требующих длительного интеллектуального напряжения.

В результате диагностического исследования было выявлено, что субъективная оценка

качества жизни и индекса психологического благополучия подростков с нарушением зрения после проведения тренинга с элементами танцевально-двигательной терапии значительно изменились по сравнению с данными, полученные нами ранее (табл. 2).

Сравнительный анализ показателей в обследованных группах продемонстрировал, что интегральная оценка психологического благополучия в основной группе достоверно увеличилась (табл. 3).

После проведения тренинга статистически значимые различия между группами не выявлены. Однако подростки с нарушением зрения меньше стали испытывать беспокойство, страх, нерешительность, что непосредственно связано с показателями субшкалы «Общее здоровье», которые статистически достоверно повысились. Хочется подчеркнуть, что снизилось эмоциональное напряжение подростков с нарушением зрения, которое приводило к развитию чувства тревоги. Незначительно повысился уровень показателя «Жизненная энергия», он сравнялся с данными контрольной группы.

При повторном исследовании показателей качества жизни, проведенном по модифицированной шкале Пирса – Харриса, выявлено, что состояние здоровья подростков с нарушением

Таблица 2

Общая характеристика индекса психологического благополучия подростков

Субшкала	Основная группа	Контрольная группа
Тревога	51,2/72,1*	72,4/98,4*
Депрессия	64,3/73,3*	76,1/88,4*
Самоконтроль	72,9/76,8*	86,3/96,1*
Общее здоровье	77,8/89,7*	85,8/101,4*
Эмоциональное благополучие	73,1/79,0*	77,6/89,6*
Жизненная энергия	81,7/91,3*	98,1/99,5*

* Данные после проведения тренинга с танцевально-двигательной терапией.

Таблица 3

Общая характеристика качества жизни подростков по модифицированной шкале Пирса – Харриса

Субшкала	Основная группа	Контрольная группа
Поведение	77,8/79,3*	80,0/81,3*
Интеллектуальный и школьный статусы	76,3/77,8*	77,9/79,4*
Внешность	72,6/74,1*	81,4/81,9*
Тревожность	73,9/76,1*	78,7/80,0*
Популярность	79,2/80,0*	84,1/86,3*
Счастье и удовлетворенность	77,0/78,3*	83,6/85,6*
Здоровье	79,3/79,9*	88,8/90,0*
Психологический статус	80,2/81,7*	83,7/84,1*

* Данные после проведения тренинга с танцевально-двигательной терапией.

зрения после тренинга существенно повысило их повседневную жизненную активность, мобильность и способность к самообслуживанию. Снизился уровень тревожности, вырос уровень счастья и удовлетворенности, изменилось отношение к собственному здоровью. По шкалам «Поведение», «Интеллектуальный и школьный статусы», «Психологический статус» не было обнаружено существенного влияния проведенного тренинга.

Представленные ранее результаты исследования личностных характеристик подростков с нарушением зрения выявили определенные их отличия от нормально видящих сверстников [4, 8]. Результаты тестирования показали, что у подростков с нарушениями зрения после предложенного тренинга модифицировались некоторые личностные особенности: снизился уровень невротического син-

дрома астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями; уменьшился уровень психопатизации, создающий предпосылки для импульсивного поведения; редуцировалась выраженность психопатологического депрессивного синдрома в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношении к себе и социальной среде. Значительно реже у представителей основной группы фиксировались неустойчивое эмоциональное состояние со склонностью к аффективному реагированию; плохая защищенность к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующаяся на уверенности в себе, оптимистичности и активности; высокая тревожность, скованность, неуверенность, стремление к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими при высоком уровне самокритичности.

По окончании тренинга на основе заключений независимых экспертов (учителей, музыкальных работников) и наблюдения можно утверждать, что у девушек и юношей подросткового возраста с нарушением зрения отмечаются весьма положительные тенденции, у них фиксируются:

- более целостное и гармоничное гендерное самосознание;
- рост эмоционального самопринятия;
- достаточно резкий скачок в творческом развитии;
- повышение личностной самооценки;
- увеличение уровня мотивации к обучению;
- улучшение координации движений.

Заключение

Таким образом, подводя итог проведенному исследованию, можно с уверенностью сказать, что тренинг с элементами танцевально-двигательной терапии сориентировал подростков с разной степенью нарушения зрения на развитие и рост личностных качеств, коммуникативную компетентность, удовлетворенность собой и другими, положительные изменения в психике, большую гибкость в поведении. После занятий застенчивые и неуверенные в себе подростки с нарушением зрения вступают в контакт с нормально видящими сверстниками гораздо легче, когда звучит приятная их слуху музыка.

Литература

1. Грёнлиунд Э., Оганесян Н. Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. СПб.: Речь, 2011. 288 с.
2. Зараковский Г. М. Качество жизни населения России. М.: Смысл, 2009.
3. Зиятдинова Г. Р. Формы и методы социализации ребенка-инвалида средствами социально-культурной деятельности // Вестник КазГУКИ. 2010. № 4. С. 13–16.
4. Коган Б. М., Яковлева А. В. Личностные характеристики слабовидящих подростков // Специальное образование. 2012. № 2. С. 67–72.
5. Ротова Е. Е., Машиллов К. В., Жигарева Е. Б., Коган Б. М. Современные психологические подходы к анализу качества жизни (обзор литературы) // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 65–70.
6. Ротова Е. Е., Раздобаров Н. Д., Коган Б. М. Качество жизни подростков с нарушением слуха // Специальное образование. 2013. № 1(29). С. 89–95.
7. Фирилёва Ж. Е., Сайкина Е. Г. Лечебно-профилактический танец. «Фитнес-Данс». СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 384 с.
8. Рыжов Б. Н., Белоусов А. С. Системные особенности мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 48–53.
9. Рыжов Б. Н. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
10. Яковлева А. В. Изучение личностных особенностей слабовидящих подростков в зависимости от их пола и гендера // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 129–133.

References

1. Granlund E., Oganesyanyan N. Yu. Dance therapy. Theory, methodology, practice. SPb.: Speech, 2011. 288 p.
2. Zurakovskiy G. M. The Life Quality of the Russian Population. M.: Meaning, 2009.
3. Ziyatdinova G. R. Forms and Methods of Socialization of the Disabled Child by Means of Socio-Cultural Activity // Journal of Kazuki. 2010. № 4. P. 13–16.
4. Kogan B. M., Yakovleva A. V. Personal Characteristics of Visually Impaired Adolescents // Special Education. 2012. № 2. P. 67–72.
5. Rotov E. E., Mashilov K. V., Zhigareva E. B., Kogan B. M. Contemporary psychological Approaches to the Analysis of Life Quality of Life (Literature Review) // System Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 65–70.
6. Rotov E.E., Razgovorov N.D., Kogan B. M. // The Quality of Life of Adolescents with Hearing // Special Education. 2013. № 1(29). P. 89–95.
7. Vasileva J. E., Saykina E. G. Therapeutic Dance. "Fitness-dance". SPb.: Childhood-Press, 2007. 384 p.
8. Ryzhov B. N., Belousov A. S. System Features of Motivation of People with Deep Pathology of Visual Analyzer // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 6 & P. 48–53.
9. Ryzhov B. N. Periodization System Development // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
10. Yakovleva A. V. the Study of Personality Characteristics of Visually Impaired Adolescents Depending on heir Sex and Gender // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 129–133.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Набатникова Л. П.,
Калиш И. В.
МГПУ, Москва

В статье представлены результаты изменения тревожных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста, воспитывающихся в разных условиях: в семье, детской деревне и детском доме. Выделены особенности динамики преобразования тревожного состояния с помощью системы методов арт-терапии у детей при разных условиях воспитания.

Ключевые слова: тревожные эмоциональные состояния, семья, детская деревня, детский дом, система, арт-терапия.

CHANGE ALARM EMOTIONAL STATES IN PRESCHOOL CHILDREN, RAISED IN A FAMILY, THE CHILDREN'S VILLAGE AND CHILDREN'S HOME, USING A SYSTEM METHODS OF ART THERAPY

Nabatnikova L. P.,
Kalish I. V.
MCTTU, Moscow

The article presents the results of changes in emotional states of anxiety of preschool children who are brought up in different environments: in the family, the children's village and the orphanage. The features of the dynamics of the transformation of anxiety, with the help of methods of art therapy in children of different training conditions.

Key words: anxious emotional states, family, Children's Village, an orphanage, system, art therapy.

Введение

Проблема возникновения тревожных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных. Дети все чаще полностью или частично лишаются родительского внимания в общении, оказываются в неблагоприятных условиях социального взаимодействия. С каждым годом увеличивается количество детей, воспитывающихся вне семьи. Это дети, оставшиеся без попечения родителей, лишенные социально-эмоциональных стимулов, которые необходимы для их полноценного развития.

Статистика свидетельствует, что по числу детей-сирот, приходящихся на каждые 10 тыс. детского населения (по данным государственного комитета России в Российской Федерации проживает 40 млн. детей), Россия занимает первое место в мире. Ежегодно выявляется около 100 тыс. детей, нуждающихся в опеке.

Таким образом, различные неблагоприятные условия, в которых ребенок полностью или частично лишен родительского тепла, родительской заботы, осложняют жизнедея-

тельность ребенка, его взаимодействие с окружающим миром, затрудняют освоение новых социальных ролей, разрушают уравновешенные эмоциональные состояния, вызывая повышенную тревожность.

Возникает необходимость своевременно выявлять источники и особенности тревожных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье и вне ее.

Исследование тревожных эмоциональных состояний дошкольников, воспитывающихся в разных условиях

В исследовании принимали участие 300 детей дошкольного возраста (от пяти до шести лет). Испытуемые представлены тремя группами: 1-я группа – дети, воспитывающиеся в семье и посещающие детский сад (100 человек); 2-я группа – дети, воспитывающиеся в детской деревне (100 человек); 3-я группа – дети, воспитывающиеся в детском доме (100 человек). При этом использовалась схема формирующего эксперимента, представленного констатирующей, преобразующей

и контрольной частями. Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов.

Содержанием работы на первом этапе было:

- 1) установление контакта детей с психологом;
- 2) подготовка помещения для проведения групповых и индивидуальных развивающих занятий;
- 3) диагностическое обследование, на базе которого составлялась экспериментальная выборка;
- 4) психодиагностическое исследование (констатирующая диагностика), позволившее выявить особенности деформаций эмоциональной сферы детей, определить их детерминанты и наметить пути поиска психологических условий развивающей работы.

Второй этап носил диагностико-развивающий характер. Его содержание составляло планирование и проведение развивающей работы, ориентированной на устранение тревожного эмоционального состояния детей, воспитывающихся в изучаемых условиях. Программа занятий предполагала проведение развивающих занятий, которые сопровождалась промежуточной диагностикой, – это позволяло контролировать эффективность проведенных занятий, корректировать план последующих занятий, исходя из особенностей развития самих детей.

На третьем этапе проводилась повторная диагностика проявлений тревожного эмоционального состояния испытуемых дошкольников. При повторной диагностике использовались те же методики, что и на первом этапе в его констатирующей части.

Использовался следующий комплекс методик, направленных на исследование эмоциональных состояний детей дошкольного возраста: диагностика выявления тревожности у дошкольников («Паровозик»); исследование эмоционального состояния ребенка – «Карта наблюдения» (Д. Стотт); тестовая диагностика уровня тревожности – «Выбери нужное лицо» (Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен); диагностика эмоциональных состояний – «Цветовые решения» (С. С. Харин, О. Г. Ксенда); способность детей пятилетнего – семилетнего возраста к распознаванию эмоциональных состояний (Е. М. Листик).

Анализ, проведенный на основе наблюдения, количественной и качественной обработки первичной диагностики эмоциональных состояний детей, воспитывающихся в усло-

виях семьи, детской деревни и детского дома, выявил ряд особенностей.

1. Высокая тревожность наблюдается как у детей, воспитывающихся в семье, так и у детей, воспитывающихся в детской деревне и в детском доме.

2. У детей всех трех категорий высокая межличностная тревожность проявляется как в системе отношений «ребенок – ребенок», так и в системе «ребенок – взрослый». Однако для преобладающего большинства детей всех групп зоной повышенной тревоги является система отношений «ребенок – ребенок», которая воспринимается детьми как наиболее значимая.

3. В ситуациях, моделирующих отношения «ребенок – взрослый», отрицательные выборы, как правило, обусловлены неудовлетворенной потребностью в родительской любви, дефицитом эмоционально положительных контактов со взрослым.

4. Высокая тревожность испытуемых дошкольников коррелирует с неспособностью распознавания эмоциональных состояний. В основе проявления межличностной тревожности детей дошкольного возраста, воспитывающихся как в семье, так и вне семьи, лежат личностные качества, связанные с низким развитием социальной перцепции, обусловленным различными условиями социализации.

5. Дошкольники, воспитывающиеся в семье и вне семьи, правильно описывая эмоциональные состояния на вербальном уровне, испытывают значительные затруднения в распознавании эмоциональных состояний на невербальном уровне.

6. Высокая тревожность и недостаточное развитие социальной перцепции детей негативно сказывается на межличностном взаимодействии детей друг с другом и со взрослыми.

7. Выделены особенности эмоциональных состояний детей, воспитывающихся вне семьи:

- показатели уровней тревожности детей из детской деревни близки к показателям детей из семей (46% детей из семьи, 48% детей из детской и); среди детей из детского дома высокую тревожность переживает большинство детей – 54%;
- для преимущественного большинства детей из детского дома (74%) характерен низкий уровень индекса успешности распознавания эмоциональных состояний;
- наибольшие затруднения у большинства детей из детского дома вызывают

обозначение категорий эмоциональных состояний (у 31%) и дифференцированное распознавание собственных эмоциональных состояний (у 74%) и состояний взрослых (у 89%);

- в межличностном взаимодействии со взрослыми дети из детского дома более непосредственны, настойчиво привлекают внимание взрослых к себе, слабо ориентированы на поведенческие нормы в общении (встречают в разговор взрослых с другими людьми, нетерпеливы, порой навязчивы, настойчиво просят подарить им понравившуюся вещь и пр.);
- треть детей из детского дома (32%) переживают высокий уровень эмоционального напряжения, проявляющегося в межличностном взаимодействии с другими детьми. Кроме того, им свойственны недостаточная активность в играх, настороженность, уход в себя. Враждебность по отношению к сверстникам выражают 28% детей, они мешают другим детям в играх, делают обидные замечания, любят пугать, пристают к слабым детям, прячут или портят предметы, не принадлежащие им, и т.д.;
- отсутствие эмоциональной привязанности детей друг к другу (то, что культивируется в семье и детской деревне), неразвитость эмпатии, способности понять состояние другого, способности к сопереживанию, погруженность в свои собственные переживания ведут к эмоциональной обедненности детей. Значительная часть детей из детского дома обладает негативным эмоциональным опытом, который находит отражение в неадекватном восприятии персонажей и сюжета прочитываемых ситуаций, в слабой эмоциональной окрашенности восприятия.

Воспитанники детского дома позже, чем семейные дети, начинают дифференцировать положительные и отрицательные эмоции взрослого. Таким образом, для преодоления тревожных эмоциональных состояний необходимо развивать у детей адекватную социальную перцепцию, повышать собственную позитивную социальную активность. На основе анализа литературы, данных диагностического обследования, а также собственного профессионального опыта нами была разработана программа развивающей направленности с использованием метода арт-терапии.

Анализ изменения тревожных эмоциональных состояний с помощью системы методов арт-терапии у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье, детской деревне и детском доме

С учетом различного опыта детей, полученного ими в разных условиях воспитания (в семье и вне ее), количество часов по арт-терапии было различным. Так, для детей, воспитывающихся в семье, программа по арт-терапии предусматривала 28 ч; для детей, воспитывающихся в детской деревне и детском доме, количество часов варьировалось в зависимости от усвоения детьми нового материала. Встреча с участниками арт-терапевтического процесса проходила один раз в неделю, продолжительность каждой встречи составляла 30 мин. Оптимальный количественный состав группы шесть – восемь человек. Содержательная часть занятий развивающей программы с использованием арт-терапии представлена следующей системной структурой: мобилизация позитивного состояния ребенка, которое является предпосылкой для успешного научения и овладения эмоциональным опытом; развитие представлений о месте, роли данной эмоции и эмоционального состояния в реальной жизни субъектов; овладение умением распознавать эмоции и эмоциональное состояние; развитие умения конкретизировать и отображать данную эмоцию; развитие умения адекватно транслировать и воспринимать данную эмоцию в межличностном взаимодействии.

На занятиях с дошкольниками использовались арт-терапевтические методы, техники и приемы, позволяющие ребенку а) снять тревожные состояния в межличностном взаимодействии с другими людьми за счет овладения умением распознавать эмоциональные состояния, понимать эмоции окружающих и адекватно передавать собственные эмоциональные состояния, б) находить и апробировать новые, ранее недоступные формы взаимоотношений с обществом и тем самым повысить мотивацию, направленную на развитие социальной макросистемы [7, с. 45]. Основная часть занятий, отводилась на самостоятельную, творческую деятельность дошкольников, которая служила главным средством превращения полученных знаний в умения и навыки [6, с. 31]. В арт-терапевтической сессии использовались литературно-художественные

ственные произведения, рисование, куклы, природные материалы (песок), музыка, телесно-ориентированная терапия.

Проведенные развивающие занятия с детьми дали положительные результаты. Анализ материалов наблюдения за работой детей позволил выделить особенности динамики преобразования тревожного состояния детей, воспитывающихся в разных социальных условиях.

На первых встречах состояние тревожности мешало детям включиться в арт-терапевтический процесс. Они были скованы, зажатые, выполняя задания, были склонны к отказу от работы. Так, при настройке на изобразительную деятельность отказ мотивировали тем, что рисунок у них не получится, не умеют рисовать, будет некрасиво и т.д. Следует отметить, что адаптационный период к арт-терапевтическим сессиям у детей из семьи и детской деревни прошел быстрее и эффективнее, чем у детей из детского дома. У последних латентный период при настройке на выполнение заданий был длительнее, они постоянно посматривали друг на друга, на ведущего, сомневаясь в своей успешности. На лицах отображались настороженность, растерянность. В связи с этим на начальных стадиях всех занятий, особенно первых занятий сессии, использовались телесно-ориентированные упражнения, создававшие у детей позитивное эмоциональное состояние, на фоне которого продуктивнее усваивалось содержание основной части занятий.

Возникали проблемы и в межличностном взаимодействии. Деятельность в коллективе вызвала у детей негативные эмоции: они ссорились, обижались друг на друга. Каждый пытался отвоевать свою территорию, либо очерчивая карандашом какую-то часть общего листа, либо объявляя всем участникам о своей территории. Дети рисовали отдельные образы на большом расстоянии друг от друга. Рисую рядом, не проявляли намерения взаимодействовать, поскольку каждый был сосредоточен на своем образе. Образы практически не отличались друг от друга. В конце проделанной работы дети были не удовлетворены полученным результатом, хотя все очень старались нарисовать красивую картину. Они не могли прийти к общему решению относительно названия картины, все участники хотели оставить свое название.

По мере включения в арт-терапевтический процесс проявление тревожности у детей снижалось. Они активнее включались в выполнение заданий – как индивидуальных, так и групповых, проявляли инициативу при проигрывании сюжетов, составлении сказок. Особенно показательной в проявлении позитивного взаимодействия при исполнении группового задания была работа над созданием рисунка «Встречи на поляне», где дети должны были не только адекватно отображать эмоцию задуманного персонажа, но и проявлять эмпатию для определения образа, задуманного партнером по рисунку. Позитивное и доверительное отношение друг к другу исключало возникновение конфликтов, группа демонстрировала сплоченность.

Снижение уровня тревожности нашло отражение и в детских рисунках – расширилась цветовая гамма изображений, сами изображения стали прорисовываться более крупным планом, исчез сильный нажим. Эмоционально позитивно настроенные дети стали склонны к самораскрытию: движения в игровых действиях стали более свободными, вариативными, а рисунки – более разработанными, детализированными.

При повторном диагностическом исследовании испытуемых, проведенном после развивающей работы, был использован тот же банк методик, что и при первичной диагностике.

Наблюдение, проводимое в процессе повседневной жизни детей по схеме Д. Стотта, позволило отметить, что уже к концу работы по развивающей программе улучшился общий эмоциональный фон детей. Это нашло отражение прежде всего в том, что уменьшилось количество детей с высоконапряженным эмоциональным самочувствием: в семье высокий уровень эмоционального напряжения сохранили 4% детей (против 17% до развивающих занятий), в детской деревне – 11% детей (против 21%), в детском доме – 19% детей (против 32%). После реализации развивающей программы дети начали активнее включаться в межличностные контакты со сверстниками во время игр и других занятий, проявлять инициативу в составлении игровых сюжетов [8, с. 117], чувствовать себя более уверенными (исчезли слезливость, лживость из боязни, безоговорочная подчиненность лидеру). Наряду с этим появилась контактность в отношениях со взрослыми и произошли позитивные

изменения в распознавании детьми эмоциональных состояний.

На начальных этапах арт-терапевтической сессии в силу обедненности опыта эмоционального выражения в межличностном взаимодействии многие дети затруднялись обозначить свое эмоциональное состояние в процессе выполнения заданий. Переживания, эмоции у них возникали, но распознать и обозначить их они не могли. В основном дети молчали или высказывались односложно: «нравится», «не нравится». Вопросы ведущего вызывали у них внешние изменения эмоционального состояния: покраснение кожи лица, дрожание рук. По мере включения в арт-терапевтическую деятельность дошкольники овладевали умением выражать словами свое эмоциональное отношение к выполняемой работе.

Кроме того, значительно увеличилось количество детей с высоким уровнем индекса успешности распознавания: если в семье при первичной диагностике было отмечено 3% детей с высоким уровнем индекса успешности распознавания, то в результате развивающих занятий высокий уровень успешности распознавания продемонстрировали 32% детей; в детской деревне и в детском доме при первичной диагностике не были выделены дети с высоким уровнем индекса распознавания эмоциональных состояний, по итогам развивающих занятий высокий уровень зафиксирован в детской деревне у 28% детей, а в детском доме – у 21% детей.

Большинство детей, воспитывающихся в семье, детской деревне и детском доме, продемонстрировали средний уровень индекса успешности распознавания. Значительно уменьшилось количество детей с низким уровнем индекса успешности распознавания: у детей из семьи стало 14% против 54%, из детской деревни – 23% против 62%, из детского дома – 39% против 74%. Следует отметить, что во всех изучаемых группах произошло перераспределение количественного состава детей с разными уровнями индекса успешности распознавания эмоциональных состояний. Незначительная часть сохранила свой прежний уровень индекса успешности распознавания, у большинства детей он повысился.

Выявлены дети, сохранившие первоначальный низкий уровень индекса успешности распознавания (ниже нормы): в семье они составили 14% из 54%, в детской деревне – 23%

из 62%, в детском доме – 39% из 74%. Однако этот факт не свидетельствует об относительной устойчивости низкого уровня восприятия этими детьми эмоциональных состояний, о неподверженности их позитивным динамическим изменениям. Позитивные изменения нашли свое отражение в повышении показателей средних значений уровней индекса успешности и у этой категории детей.

На поведенческом уровне дети, сохранившие уровень успешности распознавания эмоциональных состояний ниже нормы, но повысившие свои показатели успешности распознавания, стали более открытыми в проявлении своих эмоций, их коммуникации стали более активными, открытыми и доброжелательными.

Следует отметить более высокую динамику в развитии успешности распознавания эмоциональных состояний среди детей из детской деревни и, особенно, среди детей из детского дома. Достижение позитивных результатов детям из данных групп далось с большим приложением усилий, чем детям из семьи. На первых стадиях развивающих занятий они не проявляли достаточного интереса к заданиям: со стороны наблюдали за действиями других детей, отказывались выполнять задания или прекращали их выполнение при первом же затруднении. Им не всегда удавалось распознать те или иные эмоции, тогда как дети из семьи распознавали эмоции легче и быстрее. Однако по мере продолжения занятий эти две группы стали проявлять более высокую активность и заинтересованность, чем дети из семьи. Они начали внимательнее следить за эмоциональным состоянием, активнее включались в предлагаемые игры и при этом радовались своим успехам.

Затруднения, которые испытывают дети из детского дома на занятиях с психологом, объясняются отсутствием у них достаточного опыта эмоциональных контактов. В условиях жизни в детском доме дошкольники пребывают в довольно замкнутом кругу межличностного общения, у них вырабатываются стереотипы проявления и восприятия эмоций в установившихся межличностных контактах, в то время как эмоциональный опыт детей из семьи обогащается многообразием межличностного взаимодействия, значительно выходящего за рамки семьи.

Первые занятия были ориентированы на знакомство дошкольников с эмоциональными

состояниями и трансляцию их через эмоциональные проявления. Использовались различные техники, в частности создание рисованных образов [5, с. 112]. Выполняемые задания должны были развивать представление об эталонах эмоций, использование которых позволяет распознавать сами эмоции, прочитывать их на основе сложившегося эталона и транслировать через мимические выражения.

Так, в одном из заданий ребенок должен был перед зеркалом отобразить заданную эмоцию, а потом зарисовать ее на бумаге. Следующее задание выполнялось парами. Дети должны были задумать, какую эмоцию они хотят рисовать, и приступить к работе. По сигналу ведущего, дети прекращали работу и менялись в паре своими рисунками. Получившие рисунок должны были угадать, какую эмоцию задумал и нарисовал предшествующий «художник», и, завершив прорисовывание эмоции, вернуть рисунок автору.

Сначала первая часть задания (трансляция собственных эмоций через рисунок на базе эталона) детьми выполнялась довольно успешно, тогда как со второй частью задания (завершение начатого отображения эмоции предшествующим ребенком) многие дети не справлялись. Они не умели увидеть и понять эмоцию, которую хотел отобразить предшествующий «художник». В связи с этим в то время, когда рисунки возвращались к хозяину, дети возмущались дорисованными образами, были уверены, что им испортили рисунок, нарисовали то, что им кажется здесь неуместным. При этом одни дети хотели исправить свой рисунок, другие считали, что он безнадежно испорчен, разрывали его или хотели наказать «обидчика».

К концу занятий значительно увеличилось количество детей, успешно распознающих эмоции с использованием эталона – на уровне выше нормы: среди детей из семьи – 33% против 4% до развивающих занятий, из детской деревни – 27% против 2%, из детского дома – 19% против 0%. Значительно уменьшилось число дошкольников, распознающих эмоции на уровне ниже нормы: среди детей из семьи – 0% против 11% до развивающих занятий, из детской деревни – 4% против 17%, из детского дома – 11% против 25%.

В ходе реализации программы значительное внимание уделялось и такому типу распознавания, как определение категории «эмоция».

Правильное обозначение категории состояния обеспечивает адекватность восприятия эмоционального состояния других лиц и адекватность трансляции собственных состояний. Следует отметить, что работа над данным типом распознавания требовала использования ряда арт-терапевтических техник.

Над этим типом распознавания психолог работал, используя сказочные сюжеты [3, с. 61] и сказочных персонажей [9, с. 15]. Детям предлагалось в процессе обсуждения поведения сказочного персонажа на вербальном уровне обозначить его эмоциональное состояние и объяснить, как оно проявляется внешне. Затем это состояние воспроизводилось в рисуночном образе. Заметный эффект давало использование техники «Работа с гримом» [4, с. 45]. Создавая определенный образ с помощью грима, дети руководствовались своим знанием партнера, в том числе его предполагаемых «латентных» качеств. Участник, на лицо которого наносился грим, мог видеть себя в зеркале и в случае несогласия с действиями партнера корректировать их.

На следующем этапе работы дети переходили к ситуациям, встречающимся в реальной жизни. Детям демонстрировались видеосюжеты. Наблюдая, они должны были назвать эмоциональные состояния и эмоции персонажей и описать, как они проявляются.

Результат развивающих занятий проявился в том, что дети научились более точно обозначать категории эмоциональных состояний. Так, практически все дети из семьи безошибочно распознавали категории эмоциональных состояний, до 32% увеличилось количество детей (против 11% до развивающих занятий), безошибочно распознающих категории эмоциональных состояний выше нормы, в детской деревне – до 28% (против 8%), в детском доме – до 23% (против 5%). Однако среди детей из детской деревни и из детского дома этим типом распознавания овладели не все дети, хотя количество не овладевших им стало значительно меньше. Так, низкий уровень распознавания в детской деревне сохранили 9% детей из 22%, в детском доме – 20% из 31%.

Значительно обогатился опыт распознавания собственных состояний: 44% детей из семей, 48% детей из детской деревни и 49% детей из детского дома научились правильно обозначать свои чувства, эмоциональные со-

стояния и адекватно транслировать их; из них 26% детей из семей, 21% из детской деревни и 12% детей из детского дома овладели этим умением на высоком уровне, т.е. распознавание и трансляция стали безошибочны. Следует отметить, что до начала развивающих занятий дети с таким уровнем распознавания не были выявлены ни в одной из групп. При этом уменьшилось количество детей, не вышедших в овладении данным умением за рамки своего прежнего уровня (ниже нормы), снизилось количество допускаемых ими ошибок при распознавании. Такие дети из семьи составили – 17% против 61%, из детской деревни – 20% против 68%, из детского дома – 25% против 74%. Та же тенденция имеет место и при развитии распознавания эмоций других лиц (в частности, взрослых), а именно – 55% детей из семей, 57% детей из детской деревни и 49% детей из детского дома научились правильно обозначать эмоциональные состояния других лиц и адекватно их прочитывать; из них 35% детей из семей, 30% из детской деревни и 23% детей из детского дома овладели этим умением на высоком уровне, т.е. распознавание и прочтение были безошибочны. До включения в развивающие занятия дети с таким уровнем распознавания составляли 8% из семьи, 5% из детской деревни и 2% из детского дома. Отмечена положительная динамика и среди детей с таким типом распознавания на низком уровне, выраженная в значительном уменьшении количества детей, не вышедших в овладении данным умением за рамки своего прежнего уровня (ниже нормы), хотя ошибок при распознавании они допускали меньше; такие дети из семьи составили 23% против 70%, из детской деревни – 27% против 79% и из детского дома – 42% против 89%.

Обогащение социальных эмоций детей новым опытом, развитие социальной перцепции оказало влияние на межличностное взаимодействие дошкольников. На первых сессиях некоторые дети пытались отвоевывать себе границы в песочнице, захватить территорию другого, незаметно переставить или убрать чужую игрушку из песочницы, что приводило к агрессивным вспышкам и конфликтам. Эмоциональная несдержанность особенно часто проявлялась при обсуждении названия созданной детьми картины: общее мнение вырабатывалось с трудом, так как дошкольники не умели и не желали слышать

других, проявляли эмоционально выраженную агрессию.

После нескольких проведенных сессий отношения между детьми стали более неприкрытыми, открытыми, появилось сотрудничество. Они стали вместе играть в песочнице [10, с. 118], задействовав всех участников группы, располагали свои игрушки по всей песочнице. Если кто-то из участников строил свой отдельный мир в общей песочнице [1, с. 56], то он прокладывал в ней дороги к общей картине. Таким образом, дети узнавали мир соседа, строили коммуникации между территориями: ходили друг к другу в гости, приносили подарки, прокладывали дороги и строили мосты. Вступая в более тесные контакты, дети стали обращать внимание на настроение и эмоциональные реакции друг друга. В группе появилась взаимопомощь. Так, дети обратили внимание на то, что одна из участниц прекратила игру и одиноко сидит, опустив голову. Оказалось, что ей не хватает цветов и красивых камушков для создания в песочнице сада. Девочки стали предлагать ей свои цветы и камни, а мальчики предложили с помощью машин привезти ей песок и помочь создать клумбу.

Во всех группах в совместной игровой деятельности отмечались сплоченность, переживание положительных эмоций как результат успешности совместных действий. Так, в игре «Дом и волк», превращаясь в дом, дети образуют круг, взявшись за руки, плотно прижавшись друг к другу при этом лица обращены на пространство вне круга. Ведущий играет роль волка, который дует на дом, испытывая его на прочность. Дети поочередно сжимают и разжимают руки друг друга, в зависимости от действий ведущего [2, с. 95]. Все дети – воспитывающиеся как в семье, так и вне ее – принимали активное участие в совместной игре, испытывали при этом положительные эмоции, делились впечатлениями.

Диагностика, проведенная по тестам М. Дорки, показала, что в группах детей, воспитывающихся в семье, детской деревне и детском доме, после проведения развивающих занятий по-прежнему сохранились все три уровня тревожного состояния: высокий, средний и низкий, однако:

- уменьшилось количество детей с высоким уровнем тревожности: в семье до развивающих занятий было 46% высокотрех-

ных детей, после развивающих занятий стало 11%; в детской деревне соответственно 48 и 17%; в детском доме соответственно 54 и 32%;

- увеличилось количество детей со средним уровнем тревожности: в семье до развивающих занятий был 51% детей, после проведения развивающих занятий стало 60%; в детской деревне соответственно 52 и 57%; в детском доме соответственно 46 и 53%;
- появились дети с низко выраженной тревожностью: в семье до развивающих занятий было 3% таких детей, после развивающих занятий стало 29%; в детской деревне до развивающих занятий низкая тревожность не зафиксирована, после проведения развивающих занятий детей с низким уровнем тревожности стало 26%; в детском доме также отсутствовали дети с низкой тревожностью при первичной диагностике, после проведения развивающих занятий низкая тревожность зафиксирована у 15% детей.

Изменение распределения уровней тревожности в результате проведенной развивающей работы подтверждено и показателями, полученными при исследовании эмоциональных состояний с помощью методики С. С. Харина и О. Г. Ксенды.

Анализ динамических характеристик показателей количества тревожных детей с разным уровнем проявления тревожного состояния позволил отметить еще одну тенденцию: при всех условиях воспитания произошло перераспределение детей с различными уровнями тревожности. Так, среди детей, воспитывающихся в семье, из 46% испытуемых с высокой тревожностью 12% детей понизили ее до среднего уровня, а 23% детей понизили тревожность до низкого уровня; из 51% испытуемых со средним уровнем тревожности 3% детей понизили тревожность до низкого уровня. Среди детей, воспитывающихся в детской деревне, из 48% испытуемых с высокой тревожностью понизили ее до среднего уровня 10% детей и 21% детей понизили тревожность до низкого уровня; из 52% испытуемых со средним уровнем тревожности 5% испытуемых понизили тревожность до низкого уровня. Среди детей, воспитывающихся в детском доме, из 54% испытуемых с высокой тревожностью понизили ее до среднего уровня 15% детей и 7% детей

понизили тревожность до низкого уровня; из 46% испытуемых со средним уровнем тревожности 8% детей понизили тревожность до низкого уровня.

Определенное количество детей сохранили уровень тревожности в рамках прежнего диапазона. Эта тенденция имеет место в группах всех условий воспитания: среди детей, воспитывающихся в семье высокий уровень тревожности сохранили 11% испытуемых из 46%, средний – 48% из 51%, низкий – 3% из 3%; среди детей, воспитывающихся в детской деревне, высокий уровень тревожности сохранили 17% из 48%, средний – 47% из 52%; среди детей, воспитывающихся в детском доме, высокий уровень тревожности сохранили 32% из 54% и средний – 38% из 46%.

Однако этот факт не свидетельствует о стабильности изучаемого состояния дошкольников, о неподверженности его изменению в процессе развивающей работы. Об этом свидетельствуют сравнительные показатели средних значений эмоциональных состояний наших испытуемых.

Во всех группах и на всех уровнях тревожности показатели средних значений, полученные после проведенных развивающих занятий, стали ниже. Так, показатель среднего значения тревожности детей из семьи при высоком уровне стал ниже на 8,3%, при среднем уровне – на 9,8%; в детской деревне – при высоком уровне тревожности показатель среднего значения стал ниже на 9,6%, при среднем уровне – на 8,9%; в детском доме – при высоком уровне тревожности показатель среднего значения стал ниже на 8,5%, при среднем уровне – на 10,2.

Анализ продуктов детского творчества детей с высоким уровнем тревожности показал, что они стали более спонтанными и открытыми: при индивидуальном рисовании они создают рисунки крупного плана, в групповом творчестве свободно используют пространство, не проявляя при этом агрессии и не ущемляя интересы других. Если прежде они включались в деятельность по необходимости, боясь нарушить указание взрослого, или вовсе отказывались от выполнения задания, то после системного воздействия психотерапевтических методов появился интерес к совместной игре и общению со сверстниками.

В процессе развивающих занятий изменялись не только количественные показатели

и поведенческие характеристики тревожных детей, но и содержательные характеристики систем социальных отношений дошкольников, воспитывающихся в различных условиях. Показатели, отражающие умение детей распознавать эмоциональные состояния, нашли свое подтверждение и в динамических проявлениях, которые отмечены в процессе выборов, сделанных детьми в рисуночных сюжетах.

Анализ количественных показателей позволил отметить, что многие дети (особенно дети из семей) с низким уровнем тревожности после проведенных развивающих занятий были настроены очень позитивно: работая по методике М. Дорки, они не делали отрицательных выборов. Несмотря на то что количество тревожных в высшей и средней степени детей стало значительно меньше, наибольший отрицательный эмоциональный выбор у детей из всех трех групп по-прежнему преобладает в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок – ребенок». Эта система отношений остается для всех детей наиболее значимой, но и наиболее трудно регулируемой самими детьми. После проведения развивающих занятий значительная часть отрицательных эмоциональных выборов сохраняется по ситуациям «объект агрессии» (из семьи – 50%, из детской деревни – 53%, из детского дома 69%), «агрессивное нападение» (среди воспитывающихся в семье – 48%, в детской деревне – 51%, в детском доме – 68%), «изоляция» (среди воспитывающихся в семье – 46%, в детской деревне – 43%, в детском доме – 45%), «игра со старшими детьми» (среди воспитывающихся в семье – 23%, в детской деревне – 46%, в детском доме – 56%).

Отношения с младшими детьми (ситуация «игра с младшими детьми») приобрели для испытуемых более позитивный характер. Отрицательных эмоциональных переживаний в этих отношениях они испытывают меньше: среди детей из семьи до развивающих занятий отрицательные выборы сделали 25% детей, после развивающих занятий – 8%, среди детей из детской деревни до и после развивающих занятий соответственно 22 и 6% детей, среди детей из детского дома до и после развивающих занятий соответственно 30 и 15%. Наблюдения по схеме Д. Стотта показали, что на поведенческом уровне в отношениях со сверстниками дети стали стараться жить в согласии, не хватать перед другими детьми, перестали портить предметы, не принадлежащие

им, более редкими стали случаи проявления агрессии (обзывать, кусаться).

Повысился детский эмоциональный тонус в системе отношений «ребенок – взрослый»: после проведенной развивающей работы почти на 50% стало меньше детей, сделавших отрицательные выборы по ситуациям «собираание игрушек» (в семье – 31% против 59%, в детской деревне – 28% против 56%, в детском доме – 23% против 52%), «укладывание спать в одиночестве» (в семье – 37% против 83%, в детской деревне – 19% против 34%, в детском доме – 17% против 32%), «ребенок и мать с младенцем» (в семье – 12% против 28%, в детской деревне – 15% против 30%, в детском доме – 28% против 42%). Ситуации «выговор», «игнорирование» по-прежнему остаются для многих детей трудно разрешимыми и сильно травмирующими. По ситуации «выговор» 44% детей из семей и после развивающих занятий делают отрицательные выборы, из детской деревни – 52% детей, из детского дома – 56%. По ситуации «игнорирование» отрицательные выборы принадлежат 25% детей из семей, 32% детей из детской деревни и 43% детей из детского дома. На поведенческом уровне к взрослым дети стали относиться с большим доверием, проявляют желание здороваться с воспитателями, охотно дарят взрослым подарки (раньше тоже дарили, но это вызывало у них стеснение, а в семьях дети раздумывали: дарить или не дарить), показывают взрослым свои поделки, рисунки, стремясь получить одобрение.

Выраженная динамика отмечена по рисункам, обладающим особым проективным значением, у детей из семей и из детской деревни. Так, по ситуации «одевание» отрицательные выборы сделали 4% (против 20% до развивающих занятий) детей из семьи и 2% (против 16% до развивающих занятий) детей из детской деревни, тогда как дети из детского дома, сделавшие отрицательные выборы, составили 15% (против 31% до развивающих занятий). Та же тенденция имеет место и по ситуации «умывание»: отрицательные выборы до развивающих занятий среди детей из семьи составляют 2% против 13%, среди детей из детской деревни – 5% против 16% и среди детей из детского дома – 8% против 21%. Исключение составляют отрицательные выборы по ситуации «еда в одиночестве» детьми из детской деревни (5% против 20% до развивающих занятий),

тогда как у детей из семьи они составляют 16% против 31% и у детей их детского дома – 13% против 27% до развивающих занятий.

Качественный анализ полученных результатов показал следующее:

1. Снизилась тревожность дошкольников в межличностных отношениях. У детей из всех трех групп получен более выраженный позитивный эмоциональный фон, что отразилось в снижении количества отрицательных выборов. Появилось более оптимистичное восприятие ситуации как в системе отношений «ребенок – ребенок», так и в системе отношений «ребенок – взрослый». Дети начали воспринимать ситуации менее угрожающими для себя, находили объяснения, нейтрализующие угрозу. Примером могут быть следующие комментарии: положительные выборы объясняются так: *«Им просто весело, и они бегают»* («объект агрессии»), *«Дети хотят играть вместе. Мальчик даст им игрушку»* («агрессивное нападение»); отрицательные выборы объясняются так: *«Дети играют в прятки, мальчик не хочет водить»* («изоляция»); *«Девочка не послушалась маму, и мама сердится»* («выговор»).

2. Исчезли затруднения в восприятии сюжетных зарисовок и их персонажей, что свидетельствует об умении распознавать и «прочитывать» эмоциональные состояния других, ориентироваться в возрастных, статусных (категориях) персонажей.

3. У детей из детского дома появилась возможность транслировать свои собственные состояния. Если раньше они ограничивались пересказом сюжета ситуации, то теперь их комментарии стали более эмоционально выразительными, насыщенными переживаниями.

Заключительная регистрация фиксированных форм поведения испытуемых по карте наблюдения Д. Стотта позволила отметить, что повысился общий эмоциональный тонус испытуемых, воспитывающихся в разных условиях: свыше 80% детей пребывают в спокойном, ненапряженном состоянии, у трети детей повысилось доверие к людям, снизился уровень тревожности и враждебности по отношению к взрослым и другим детям.

Заключение

Позитивные эмоциональные состояния и эмоциональные проявления у вос-

питанников детских домов развиваются медленнее и с большим затруднением, чем у детей, воспитывающихся в детской деревне и в семье. Адаптационный период к арт-терапевтическим сессиям у детей из семьи и детской деревни проходит быстрее и эффективнее, чем у детей из детского дома. Латентный период у дошкольников из детского дома при настройке на выполнение заданий более длительный, при этом они постоянно сомневаются в своей успешности. Их лица отображают настороженность, растерянность. В конце арт-терапевтической сессии дети из детского дома активнее включаются в совместную деятельность, выражают положительные эмоции при достижении общего результата, заинтересованность в общем успехе.

У детей всех трех групп с разными условиями воспитания наблюдается высокая межличностная тревожность как в системе отношений «ребенок – ребенок», так и в системе «ребенок – взрослый», причем в системе отношений «ребенок – ребенок» уровень тревожности выше, чем в системе «ребенок – взрослый», что позволяет сделать вывод о высокой значимости отношений дошкольников со сверстниками.

Выявлена взаимосвязь между тревожностью дошкольников и недостаточностью умений социальной перцепции. Высокотревожные дети обладают недостаточным эмоциональным опытом, имеют нечеткое представление о социальных эмоциях. Распознавание эмоциональных состояний человека у большинства из них ниже нормы. Данное наблюдение позволило предположить обусловленность детской тревожности недостаточностью развития эмоционального опыта и социальной перцепции, являющихся одним из инструментов межличностного взаимодействия.

Высокая тревожность и недостаточное развитие социальной перцепции детей негативно сказывается на построении их межличностного взаимодействия друг с другом и со взрослыми (конфликты, проявление агрессии, закрытость, уход в себя, отсутствие эмпатии).

Реализация программы преодоления негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье, детской деревне и детском доме, и анализ эффективности проведенной работы позволил сделать следующие выводы. Системное

использование арт-терапевтических техник и приемов, составляющих основу программы преодоления тревожных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в разных условиях, обеспечивает эффективное развитие позитивных эмоциональных состояний:

- обогащается эмоциональный опыт дошкольников, связанный с представлениями об эталонах и категориях эмоций;
- дошкольники овладевают умением распознавать эмоции и эмоциональное состояние партнера в межличностном взаимодействии;

- развивается умение транслировать собственные эмоции и прочитывать эмоции других людей, причем распознаванием эмоций с использованием эталона и определением категорий эмоций дети всех групп овладевают успешнее, чем умением транслировать собственные эмоции и распознавать эмоции других людей;
- снижается уровень тревожности у большинства детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье и вне семьи;
- совершенствуются умения и навыки межличностного взаимодействия детей в процессе общения.

Литература

1. **Епанчинцева О. Ю.** Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. СПб: Детство-Пресс, 2010. 80 с.
2. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2006. 240 с.
3. **Калиш И. В.** Особенности преодоления негативных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме и семье // Сборник научных работ студентов и аспирантов МГПУ. М.: МГПУ, 2012. 136 с.
4. **Копытин А. И.** Теория и практика арт-терапии. СПб.: Лань, 2002. 230 с.
5. **Мардер Л. Л.** Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2007. 143 с.
6. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н., Набатникова Л. П.** Психологические аспекты активизации самостоятельной работы студентов вуза // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 29–37.
7. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. М.: МГПУ, 2010. №1(1). С. 6–43.
8. **Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.** Межличностные отношения дошкольников: диагностика проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 156 с.
9. **Татаринцева А. Ю.** Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. СПб.: Речь, 2006. 102 с.
10. **Эль Г. Н.** Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. СПб.: Речь, 2010. 208 с.

References

1. **Epanchintseva O. J.** The Role of the Sand Therapy in the Development of Emotional Sphere of Preschool Children. SPb.: Childhood-Press, 2010. 80 p.
2. **Zinkevich-Evstigneeva T. D.** Forms and Methods of Work with Fairy Tales. SPb.: Rech, 2006. 240 p.
3. **Kalish I.V.** Features Overcome the Negative Emotional States of Preschool Children who are Brought up in an Orphanage and Family // Collection of Scientific Work of Students and Post-Graduate Students of the Institute. M.: Moscow State Pedagogical University, 2012. 136 p.
4. **Kopytin A. I.** Theory and practice of art-therapy. SPb.: Lan, 2002. 230 p.
5. **Marder L. L.** Colorful World. Group art Therapeutic Work with Children of Preschool and Early School Age. M.: Genesis, 2007. 143 p.
6. **Romanov E. S., Bershedova L. I., Rychihina E. N., Nabatnikova L. P.** Psychological Aspects of Activization of Independent Work of Students of the University System // System Psychology and Sociology . 2014. № 9. С. 29-37.
7. **Ryzhov B.N.** System Base Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1(1). 140 p.
8. **Smirnova E. O., Kholmogorova V. M.** Interpersonal Relationships Preschoolers: Diagnostics Problems, the Correction. M.: VLADOS, 2005.156 p.
9. **Tatarintseva A. J.** Kukloterapiya the Psychologist, Teacher and Speech Therapist. SPb.: Rech, 2006. 102 p.
10. **El G. N.** Man Playing in the Sand. The Dynamic Sand Therapy. SPb.: Rech, 2010. 208 p.

ОПРОСНИК «ПЕРЕЖИВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА»: ПЕРВЫЙ ЭТАП АПРОБАЦИИ

Сенкевич Л. В.
РГСУ, Москва

В статье описаны авторская методика и результаты первого этапа ее апробации. Проведен сравнительный анализ показателей трех групп риска – лиц с алкогольной и наркотической зависимостями и с суицидальным поведением и контрольной группы – лиц с нормативным поведением. Установлены отсутствие экзистенциального кризиса в группе у лиц с нормативным поведением и наличие экзистенциального кризиса разной степени выраженности у представителей групп риска.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, смысл жизни, переживания, хронический алкоголизм, наркозависимость, суицидальное поведение.

THE QUESTIONNAIRE «THE EXPERIENCE OF EXISTENTIAL CRISIS»: THE FIRST STAGE OF APPROBATION

Senkevich L. V.
RSSU, Moscow

The article presents the author's technique, and the results of the first stage of approbation. A comparative analysis of indicators of three risk groups – people with alcohol and drug addiction and suicidal behavior – and a control group – people with normative behavior is made. The absence of an existential crisis in the “normal” group – persons with normative behavior, and the presence of an existential crisis of varying severity risk groups have been established.

Keywords: existential crisis, the meaning of life, experiences, chronic alcoholism, drug addiction, suicidal behavior.

Введение

Экзистенциальные проблемы сопровождают жизнь человека с периода «второго рождения личности», т.е. с подросткового возраста, до конца жизненного пути. К экзистенциальному конфликту чаще всего приводят четыре базовых противоречия: между осознанием конечности своего существования и стремлением его продолжить; между потребностью в структурированности и организованности жизни и осознанием их отсутствия, своей свободы и ответственности в создании собственного мира; между осознанием фундаментальной изоляции – одиночества в равнодушном мире – и потребностью в контактах, защите и принадлежности; между потребностью в осмысленности жизни и ощущением бессмысленности мира, в который «брошен» человек (И. Ялом [19]).

Центральной является проблема поиска смысла жизни. Согласно философско-религиозной позиции именно она создает для человека возможность жить сообразно своему

духовному бытию [6]. В психологии проблема смысла жизни и его поисков связана прежде всего с феноменом самотрансценденции человеческого существования. Как пишет В. Франкл, «за этим понятием стоит тот факт, что человеческое бытие всегда ориентировано вовне... на смысл, который необходимо осуществить, или на другого человека, к которому мы тянемся с любовью. В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя... тем в большей степени он становится самим собой» [15, с. 29-30]. Отсутствие смысла жизни приводит к экзистенциальной фрустрации или экзистенциальному вакууму. Следствием экзистенциального вакуума часто становятся разрастающиеся агрессивные импульсы и ориентация на наслаждение и развлечения. Попытки добиться ощущения счастья в обход осуществлению смысла могут приводить к алкоголизации и наркомании.

Наличие серьезных, трудноразрешимых экзистенциальных проблем создает особое состояние, которое обычно называют экзистенциальным кризисом. Экзистенциальный

кризис может совпадать с возрастным и может быть уникальным этапом индивидуального жизненного пути. Экзистенциальными кризисами, совпадающими с возрастными, считаются кризисы 30 и 40 лет – время, когда подводятся промежуточные итоги жизни и возникает возможность изменения жизненного пути в определенном его аспекте, в сфере профессиональной или семейной жизни. Иногда в контексте экзистенциальных кризисов рассматривают подростковый возраст и старость, когда происходит осмысление своей жизни и своей «самости», и юность как период построения конкретных жизненных планов и формирования идентичности личности [4, 11, 18].

Экзистенциальные кризисы индивидуального жизненного пути могут возникнуть при «духовном пробуждении», включении во внутренний конфликт базовых ценностей, на которых основывается жизненный замысел, в ситуациях переживания горя, утраты, ситуациях насилия, тяжелого супружеского конфликта, предательства, измены, профессионального истощения и др. [1, 2, 17].

В современной психологии можно выделить ряд методологических проблем в исследовании и психологическом измерении интенсивности и особенностей переживания личностью экзистенциальных кризисов, возникающих на разных этапах ее онтогенетического развития. Во-первых, это размытость современных психологических представлений о сущностных характеристиках данного феномена, что не позволяет четко дифференцировать нормативные, или возрастные, кризисы развития, и кризисы, возникающие при прохождении личностью индивидуального жизненного пути; во-вторых, неустойчивость самого конструкта «экзистенциальный кризис», его психологического содержания, структуры, процессуально-динамических характеристик, что обуславливает трудности в выявлении психологических детерминант его возникновения, блокирования или развития в разных жизненных ситуациях и на разных этапах онтогенеза.

В связи с обозначенными методологическими трудностями возникла достаточно сложная проблема – проблема психологического измерения и диагностики переживания экзистенциального кризиса. Учитывая значимость и нерешенность поставленной проблемы, для определения наличия/отсутствия переживания

экзистенциального кризиса представителями разных возрастных категорий и групп с разными вариантами жизненного пути нами была разработана методика ПЭК – опросник «Переживание экзистенциального кризиса».

Целями проведенного эмпирического исследования стали апробация методики и ее использование в разных группах респондентов: с нормативным развитием, с разными видами химических зависимостей, с суицидальным поведением.

Результаты первого этапа апробации опросника

Методика предназначена для выявления экзистенциальных кризисов на разных этапах развития личности, начиная с юношеского возраста.

Теоретической базой методики послужили представления В. Франкла, Э. Эриксона, И. Ялома, А. Лэнгле о содержании и проявлениях экзистенциальных кризисов [10, 15, 18, 19]. Поэтому основным кластером стала «бессмысленность жизни», объединившая три шкалы – «Бессмысленность социальных связей», «Бессмысленность дела, профессии, карьеры», «Обесценивание человеческой жизни». С этим кластером непосредственно связаны еще два – «неудовлетворенность собой и жизнью» (сюда входят три шкалы: «Неудовлетворенность собой», «Неудовлетворенность своим прошлым», «Неудовлетворенность своим настоящим») и «проблемы свободы и ответственности», что составляет отдельную шкалу. В качестве проявлений экзистенциального кризиса выступили «тяжелые переживания»; в этот кластер вошли три шкалы – «Отчаяние, страдание и чувство вины», «Одиночество», «Незащищенность».

Шкала «Бессмысленность социальных связей» отражает негативные представления об окружающих людях, в первую очередь – об их агрессивности, отсутствии у них способности к пониманию и сопереживанию; негативные представления о наиболее близких отношениях, т.е. о любви и дружбе, которые обесцениваются в глазах испытуемого. Глубокие отношения, которые отвергаются или вызывают страх, заменяются ролевыми отношениями.

Шкала «Бессмысленность дела, профессии, карьеры» демонстрирует отсутствие рабо-

ты по призванию и поисков своего призвания; профессиональная деятельность предстает как деятельность бессодержательная, рутинная, вызывающая раздражение и приводящая к личностным деформациям. Обесцениваются как содержательная наполненность профессиональной деятельности, так и карьерный рост. Интерес к делу, самосовершенствование и другие социально значимые мотивы подменяются мотивом заработка.

Шкала «Обесценивание человеческой жизни» содержит представления о жизни, лишенной и человеческого содержания, и Божественного предназначения. Обесцененная человеческая жизнь приводит к скуке и опустошенности, суицидальным намерениям.

Шкала «Неудовлетворенность собой» отражает заниженную самооценку, представления о своей непривлекательности в плане внешности, сексуальности, интеллекта, самоконтроля, предприимчивости, успешности, а также переживания своей греховности.

В шкале «Неудовлетворенность своим прошлым» прослеживаются неудовлетворенность пройденным отрезком жизненного пути, отношениями, сложившимися в то время, – как семейными, так и дружескими, ощущения отсутствия планировавшихся в юности достижений, наличия большого количества ошибок, которые невозможно исправить.

Шкала «Неудовлетворенность своим настоящим» отражает те разочарования, которые касаются актуальной жизненной ситуации: отсутствие удовлетворяющих близких отношений, интересного дела, значимых достижений, чувство зависти к более успешным окружающим.

Шкала «Проблемы свободы и ответственности» включает в себя противоречивые тенденции: с одной стороны – переживания по поводу отсутствия свободы выбора, подверженности манипуляциям со стороны окружающих, с другой стороны – страх перед самостоятельным выбором и ответственностью за его последствия.

Шкала «Отчаяние, страдание и чувство вины» представляет собой комплекс тяжелых переживаний, сопровождающих экзистенциальный кризис: чувство вины перед родителями, другими близкими людьми и самим собой за неудавшуюся жизнь, разочарования, страх перед жизнью и страх смерти. Неудачи, утраты и страдания рассматриваются как разрушаю-

щие жизнь и личность начала, а не как необходимые условия для приобретения жизненного опыта и мудрости.

Шкала «Одиночество» отражает чувство изолированности и от ближайшего окружения, и от общества в целом, переживание непонятности и отсутствия должной оценки своих заслуг и своих личностных качеств, ощущение выпадения из возрастной когорты.

В шкале «Незащищенность» представлены чувства отверженности, беспомощности и ненужности. Незащищенность базируется на отсутствии социальной поддержки, которая может являться не объективным, а чисто субъективным феноменом.

Каждую шкалу составили 10 суждений. Всего в методике 100 утверждений, требующих одного из пяти вариантов ответа, которые оцениваются баллами от –2 до +2.

Первый этап апробации методики проведен в 2011–2014 гг. В исследовании приняли участие 987 испытуемых. Группа «нормы» – лиц, не переживающих экзистенциальный кризис по данным наблюдений, – включала в себя слушателей программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета и Государственной классической академии имени Маймонида, их родственников и знакомых. В нее вошли 619 условно здоровых респондентов с нормативным поведением, 305 мужчин и 314 женщин в возрасте от 17 до 88 лет. Так называемые группы риска – алкогользависимые, наркозависимые и лица с суицидальным поведением – набирались на базах Психиатрической клинической больницы № 4 им. П. Б. Ганнушкина, Наркологической клинической больницы № 17 Департамента здравоохранения г. Москвы, Московского НИИ психиатрии Минздрава России. У всех обследованных на клинических базах отсутствовала эндогенная симптоматика. Выборку лиц, страдающих алкоголизмом, составили 68 человек: 43 мужчины и 25 женщин в возрасте от 17 до 60 лет. В группу наркозависимых личностей вошли 170 испытуемых: 93 мужчины и 77 женщин в возрасте от 17 до 55 лет. Группа лиц с суицидальным поведением включала в себя 130 респондентов, имеющих в анамнезе жизни от одной до четырех суицидальных попыток: 45 мужчин и 85 женщин в возрасте от 17 до 75 лет.

**Ретестовая и одномоментная надежность шкал опросника
«Переживание экзистенциального кризиса»**

Шкалы	Коэффициент Спирмена	Коэффициент альфа Кронбаха
Бессмысленность социальных связей	0,864	0,819
Бессмысленность дела, профессии, карьеры	0,848	0,882
Обесценивание человеческой жизни	0,883	0,822
Неудовлетворенность собой	0,939	0,891
Неудовлетворенность своим прошлым	0,875	0,856
Неудовлетворенность своим настоящим	0,871	0,881
Проблемы свободы и ответственности	0,845	0,809
Одиночество	0,861	0,832
Незащищенность	0,860	0,868
Отчаяние, страдание и чувство вины	0,883	0,855

Исследование проводилось индивидуально профессиональными психологами во всех группах; в группе «норма» – в домашних условиях, в группах риска – в стационаре, в кабинете психолога или ординаторской. Испытуемый получал стандартную инструкцию и бланк для заполнения, имел возможность задать вопросы психологу в процессе работы с методикой.

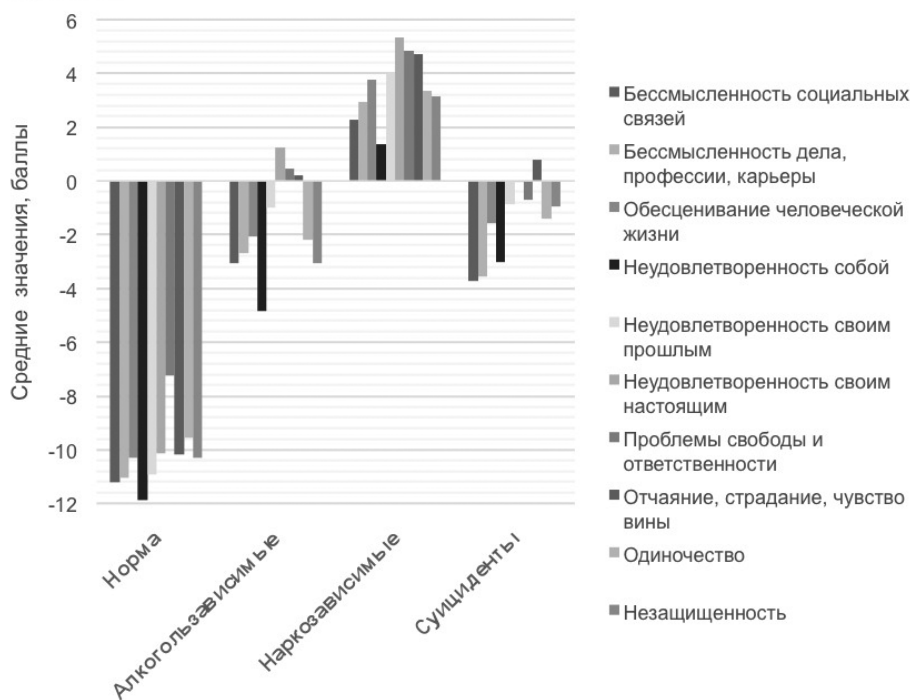
Полученные результаты позволили определить три уровня выраженности экзистенциальных проблем: показатели по шкалам в интервале от –20 до –6 баллов свидетельствуют о низкой степени выраженности данного критерия; показатели в интервале от –5 баллов до –1 балла говорят о средней степени выраженности данного критерия; показатели в интервале от 0 до 20 баллов свидетельствуют о высокой степени выраженности данного критерия.

Показатели надежности – согласованности определялись с помощью коэффициента альфа Кронбаха и составили по разным шкалам от 0,822 до 0,891 (см. таблицу). Опросник считается надежным, если среднее значение коэффициента альфа Кронбаха по отдельным шкалам и в целом больше 0,6.

Для проверки ретестовой надежности 82 человека из выборки условно здоровых респондентов с нормативным поведением через три месяца повторно заполняли опросник. Показатели ретестовой надежности, определяемые с помощью коэффициента корреляции Спирмена, по отдельным шкалам составили от 0,845 до 0,939. Наибольшую устойчивость по-

казала шкала «Неудовлетворенность собой». Таким образом, психометрические показатели надежности опросника демонстрируют достаточную устойчивость во времени и внутреннюю согласованность его шкал.

Конструктивная валидность опросника подтверждается корреляционным анализом его шкал со шкалами методики «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер в адаптации С. В. Кривцовой, теста смысловых ориентаций Дж. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева, теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [5, 7, 8, 20, 22]. С помощью шкалы экзистенции устанавливается уровень экзистенциальной исполненности или общей осмысленности жизни, а также уровни самодистанцирования, самотрансценденции, свободы, ответственности, персональности, экзистенциальности, что сопоставимо прежде всего с центральным кластером нашего опросника «бессмысленность жизни». Тест смысловых ориентаций близок по своему содержанию к шкале экзистенции и состоит из пяти субшкал (ориентация на жизненные цели, ориентация на жизненный процесс, ориентация на жизненную результативность, locus контроля «Я» и субшкала управляемости жизнью), составляющих общий показатель осмысленности жизни. Тест жизнестойкости включает в себя шкалы вовлеченности человека в текущие события и ситуации, контроля над ними и принятия риска, составляющие общий показатель жизнестойкости.



Показатели шкал опросника «Переживание экзистенциальных кризисов» у наркозависимых и условно здоровых респондентов

Как показали результаты проведенного исследования, показатели всех шкал опросника ПЭК во всех четырех выборках респондентов (норма, алкоголики, наркоманы, суициденты) отрицательно коррелируют со всеми шкалами и общим показателем методики А. Лэнгле, К. Орглер, со всеми шкалами и общим показателем теста СЖО, со всеми шкалами и общим показателем теста жизнестойкости. Так, шкала «Обесценивание человеческой жизни» в группе «норма» отрицательно, на высоком уровне значимости, коррелирует с общим G -показателем экзистенциальной исполненности ($-0,544, p < 0,001$), с общим показателем осмысленности жизни теста СЖО ($-0,505, p < 0,001$), с общим показателем теста жизнестойкости ($-0,550, p < 0,001$). Шкала «Неудовлетворенность своим настоящим» в группе алкоголиков отрицательно, на высоком уровне значимости, коррелирует со шкалами «Самотрансценденция» ($-0,775, p < 0,001$), «Свобода» ($-0,608, p < 0,001$), «Ответственность» ($-0,579, p < 0,001$) шкалы экзистенции; со шкалами «Цели в жизни» ($-0,596, p < 0,001$), locus контроля «Я» ($-0,654, p < 0,001$), locus контроля «Жизнь» ($-0,729, p < 0,001$) теста смысло-жизненных ориентаций; со шкалами «Вовлеченность» ($-0,754, p < 0,001$) и «Контроль» ($-0,754,$

$p < 0,001$) теста жизнестойкости. Шкала «Отчаяние, страдание, чувство вины» в группе суицидентов значимо отрицательно коррелирует со шкалами «Самодистанцирование» ($-0,609, p < 0,001$) и «Персональность» ($-0,800, p < 0,001$) шкалы экзистенции; со шкалами «Прогресс» ($-0,775, p < 0,001$) и «Результат» ($-0,748, p < 0,001$) теста СЖО. Шкала «Одиночество» в группе наркоманов отрицательно коррелирует со шкалой «Экзистенциальность» методики А. Лэнгле, К. Орглер ($-0,477, p < 0,001$), со шкалой «Принятие риска» ($-0,872, p < 0,001$) теста жизнестойкости.

В процессе апробации методики были получены данные, свидетельствующие об отсутствии экзистенциального кризиса в группе «норма» и разной степени выраженности экзистенциального кризиса в группах риска.

В группе «норма» выраженность показателей попадает в диапазон от -7 до -12 баллов. Максимально благополучны представители этой группы по параметрам «неудовлетворенность собой» ($-11,8$ балла), «бессмысленность социальных связей» ($-11,2$ балла), «бессмысленность дела, профессии, карьеры» ($-11,1$ балла), «неудовлетворенность своим прошлым» ($-10,9$ балла). Наиболее слабым звеном в системе личност-

ных ресурсов, способствующих избеганию и преодолению экзистенциальных кризисов, оказываются проблемы свободы и ответственности, но и в этом плане представители группы «норма» остаются вполне благополучными (показатель «проблемы свободы и ответственности» равен $-7,2$ балла). Эти данные рассматриваются как эталонные.

Наиболее ярко экзистенциальный кризис проявляется в группе наркозависимых (см. рисунок). Все их показатели находятся в диапазоне от $+1$ до $+6$ баллов. При этом наиболее ярко выражены неудовлетворенность своим настоящим ($+5,3$ балла), проблемы свободы и ответственности ($+4,8$ балла) и негативные чувства – отчаяние, страдание, чувство вины ($+4,7$ балла). В наименьшей степени выражены неудовлетворенность собой ($+1,4$ балла) и сознание бессмысленности социальных связей ($+2,3$ балла).

Полученные результаты, отражающие глобальные экзистенциальные проблемы именно в этой группе риска, согласуются с представлениями о так называемой наркотической личности. «Изменение смысловой сферы личности наркозависимого проявляется в его буквальном “выпадении” из целостного контекста жизни в ситуационный контекст однозначно направленной активности... Наркоман всегда знает, что ему нужно делать. Это освобождает его от поиска задач, целей, смысла происходящего и в конечном счете – смысла своей жизни» (К. С. Лисецкий [9, с. 184-185]).

Вызывают интерес более низкие показатели, полученные нами по двум шкалам, однозначно интерпретировать которые не представляется возможным без специального дополнительного исследования. Не максимально высокая неудовлетворенность собой может быть связана с различными факторами – от колебаний телесного самочувствия (включающих периоды повышения болевых порогов, полного телесного комфорта, сопровождающегося эйфорией) до осознания своего умения жить в опасном и жестоком мире незаконного оборота наркотиков. То, что социальные связи оказываются для наркомана не самыми бессмысленными в его жизни, может определяться как его зависимостью от социальной системы «наркодилеры – группы потребителей наркотиков», так и осознаваемой и используемой социальной поддержкой в периоды ремиссии. Первый вариант – цен-

ность социальных связей исключительно с представителями криминальной наркотической среды – можно определить как «комплекс Брута», характеризующийся агрессивным (брутальным) отвержением наркозависимыми принятых в обществе традиций и норм и ассимиляцией ценностей неформальной асоциальной группы [12]. В наибольшей степени «комплекс Брута» проявляется у больных наркоманией в юношеском и молодом возрастах, когда «группа становится важнейшим источником психологического комфорта для юноши... Принадлежность к ней модифицирует круг его интересов и пристрастий, обращая одних к аддиктивному и делинквентному поведению, других – к участию в молодежных движениях или политической деятельности» (Б. Н. Рыжов [13, с. 15]).

Экзистенциальный кризис при хроническом алкоголизме выражен слабее, чем при наркомании, экзистенциальные проблемы в этом случае можно рассматривать как проблемы среднего уровня выраженности (см. рисунок). Наименее остро у алкогользависимых стоит проблема принятия себя: неудовлетворенность собой представлена слабо ($-4,8$ балла). Это, видимо, объясняется «избирательной некритичностью» больных хроническим алкоголизмом, их завышенной самооценкой, обедненными представлениями о себе [3, 20]. Представители этой группы риска, склонные переоценивать свои возможности и агрессивно реагировать на то, что мешает удовлетворить их патологическую потребность, относительно удовлетворены собой.

Наиболее проблемными зонами при хроническом алкоголизме становятся неудовлетворенность своим настоящим ($+1,3$ балла), свобода и ответственность ($+0,5$ балла), а также негативные переживания – отчаяние, страдание, чувство вины ($+0,2$ балла) – как и при наркомании. Можно предположить, что при нарушениях опосредованности и иерархии мотивов развитие экзистенциального кризиса начинается или в наибольшей степени проявляется в данных аспектах. Особо отметим наличие негативных переживаний, связанных при наркомании с эмоциональной интолерантностью и общей тревожностью [23].

Экзистенциальные проблемы лиц, совершивших суицидальные попытки, не столь тяжелы и глобальны, как у наркоманов. Минимально выраженными при экзистенциаль-

ном кризисе в этой группе риска становятся центральные проблемы осмысленности жизни – социальных связей (–3,7 балла), дела, профессии, карьеры (–3,6 балла). Кроме того, велика неудовлетворенность собой (–3 балла). Самым слабым звеном при переживании экзистенциального кризиса становятся тяжелые переживания – отчаяние, страдание, чувство вины (+0,7 балла).

Судя по полученным данным, суициденты имеют более сохранную ценностно-смысловую сферу, чем лица с химическими зависимостями (см. рисунок), но при этом они поглощены текущей неблагоприятной ситуацией, вызывающей негативные эмоции большой силы. Известно, в частности, что в юности для суицидентов характерны депрессия, тревога, высокий уровень повседневного стресса, предпочтение такой неадаптивной копинг-стратегии, как избегание [14, 16, 21]. Возможно, что эти личностные особенности сохраняются на последующих возрастных этапах и способствуют поддержанию негативных переживаний, суицидальных мыслей и намерений.

Представленные результаты обнаружили необходимость дальнейшей работы по созданию рабочей версии опросника как измерительного инструмента. На наш взгляд, на следующем этапе необходимо проанализировать результаты эксплораторного и конфирматорного факторного анализа в целях верификации структуры опросника. Эти задачи и составят направления нашей дальнейшей работы.

Заключение

Экзистенциальный кризис может рассматриваться как этап индивидуального жизненного пути, сопровождающийся сознанием

бессмысленности жизни, неудовлетворенностью собой и жизнью, проблемами свободы и ответственности и проявляющийся в таких тяжелых переживаниях, как отчаяние, страдание, чувства вины, одиночества и незащищенности. Апробация методики «Переживание экзистенциального кризиса» позволяет судить о возможности ее использования при изучении личности представителей различных групп риска с разными вариантами жизненного пути. Проведенное сравнительное исследование проявлений и выраженности экзистенциального кризиса при хроническом алкоголизме, наркомании и суицидальном поведении позволило сформулировать общие выводы.

1. Наиболее глубокий экзистенциальный кризис присущ лицам с наркотической зависимостью. На первый план в переживании экзистенциального кризиса больными наркоманией выступают неудовлетворенность своим настоящим, проблемы свободы и ответственности, сопровождающиеся выраженными негативными чувствами отчаяния, страдания и вины.

2. Переживание экзистенциального кризиса у алкогользависимых личностей выражено в меньшей степени, чем у наркозависимых, однако доминирующие структурные компоненты (неудовлетворенность своим настоящим, проблемы свободы и ответственности, негативные чувства) идентичны.

3. Ценностно-смысловая сфера лиц с суицидальным поведением более сохранна, чем у респондентов с химическими зависимостями. Самым слабым звеном в структуре экзистенциального кризиса суицидентов становятся тяжелые переживания – отчаяние, страдание, чувство вины.

Литература

1. **Василюк Ф. Е.** Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психология личности: Хрестоматия / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В.В. Архангельской. М.: АСТ: Астрель, 2009. 624 с.
2. **Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом** / Под ред. Станислава и Кристины Гроф: Пер. с англ. М.: Класс, 2000. 288 с.
3. **Зейгарник Б. В.** Патопсихология: Основы клинической диагностики и практики. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 364 с.
4. **Крайг Г., Бокум Д.** Психология развития. – 3-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
5. **Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К.** Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ: Бюллетень. 2009. № 1. С. 141–170.

6. **Кубарев В. С.** Философско-психологическое содержание и перспективы исследования проблемы смысла жизни // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 86–99.
7. **Леонтьев Д. А.** Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
8. **Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.** Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
9. **Лисецкий К. С.** Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности. Самара: Изд-во «Универс групп», 2007. 308 с.
10. **Лэнгле А.** Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. – 2-е изд. М.: Генезис, 2004. 128 с.
11. Психология развития / Под ред. Т. Д. Марцинковской. – 3-е изд. М.: Академия, 2007. 528 с.
12. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 71–76.
13. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5(1). С. 5–25.
14. **Сенкевич Л. В., Орешкина А. С.** Искажение мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер в юношеском возрасте при суицидальном поведении // Вестник Академии права и управления. 2015. № 2(39). С. 74–86.
15. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
16. **Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Горшкова Д. А., Мельник А. М.** Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101–110.
17. **Шапарь В. Б.** Психология кризисных ситуаций. – 2-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 452 с.
18. **Эриксон Э.** Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
19. **Ялом И.** Экзистенциальная психотерапия. М.: РИМИС, 2008. 608 с.
20. **Corte C. M.** The Impoverished Self and Alcoholism: Content and Structure of Self-Cognitions in Alcohol Dependence and Recovery. Ph. D. (Psychology) Diss. Michigan: University of Michigan, 2002. 163 p.
21. **Drum D. J., Brownson C., Denmark A. B., Smith S. E.** New Data on the Nature of Suicidal Crises in College Students: Shifting the Paradigm // Professional Psychology: Research and Practice. 2009. Vol. 40. № 3. P. 213–222.
22. **Maddi S.** The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice // Consulting Psychology Journal. 2002. Vol. 54. P. 173–185.
23. **Stathopoulou G.** Gender, Emotional Intolerance, and Mood-Related Cravings for Substance Use in Treatment-Seeking Opiate-Dependent Patients. Ph. D. (Psychology) Diss. Boston: Boston University, 2009. 149 p.

References

1. **Vasilyuk F. E.** Life World and the Crisis: a Typological Analysis of the Critical Situations // Psychology of Personality. Anthology / Eds. Yu. B. Gippenreiter, A. A. Puzyrei, V. V. Arkhangel'skaya. M.: AST: Astrel, 2009. 624 p.
2. The Spiritual Crisis: When the Conversion of the Personality Becomes a Crisis / Eds. S. Grof., K. Grof. M.: Klass, 2000. 288 p.
3. **Zeigarnik B. V.** Pathopsychology: The Basics of Clinical Diagnostics and Practice. – 2nd ed., revised and enlarged. M.: Eksmo, 2010. 364 p.
4. **Kraig G., Bokum D.** Psychology of Development. – 3 ed. SPb.: Peter, 2005. 940 p.
5. **Krivtsova S.V., Lengle A., Orgler K.** The Scale of Existence (Existenzskala) A. Langley and C. Orgler // Existential Analysis: Bulletin. 2009. № 1. P. 141–170.
6. **Kubarev V. S.** The Problem of the Meaning of Life: Philosophical and Psychological Content and Research Perspectives // Cultural Historical Psychology. 2015. Vol. 11. № 2. P. 86–99.
7. **Leont'ev D. A.** The Life Orientations Test (LOT). – 2nd ed. M.: Sense, 2000. 18 p.
8. **Leont'ev D. A., Rasskazova E. I.** The Hardiness Test. M.: Sense, 2006. 63 p.
9. **Lisetskii K.S.** Psychological Bases of Prevention of the Drug Addiction of the Personality. Samara: Publ. Univers Grupp, 2007. 308 p.
10. **Lengle A.** Life Full of Meaning. Applied Logotherapy. – 2nd ed. M.: Genesis, 2004. 128 p.
11. Psychology of Development / Ed. T. D. Martsinkovskaya. – 3rd ed. M.: Academy, 2007. 528 p.
12. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** The “Brutus complex” of Social Orphans // Systems Psychology and Sociology. 2010. Vol. 1. № 1. P. 71–76.
13. **Ryzhov B. N.** Systems Periodization of the Development // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 5(1). P. 5–25.

14. **Senkevich L. V., Oreshkina A. S.** The Distortion of the Motivational-Needs and Value-Semantic Spheres at Youthful Age with Suicidal Behavior // Journal of the Academy of Law and Management. 2015. № 2(39). P. 74–86.
15. **Frankl V.** Person's Search for Meaning. M.: Progress, 1990. 368 p.
16. **Kholmogorova A. B., Garanyan N. G., Gorshkova D. A., Mel'nik A. M.** Suicidal Behavior in the Student Population // Cultural Historical Psychology. 2009. № 3. P. 101–110.
17. **Shapar' V. B.** The Psychology of Crisis Situations. – 2nd ed. Rostov n/D.: Phoenix, 2010. 452 p.
18. **Erikson E.** The Identity: Youth and the Crisis. M.: Progress, 1996. 344 p.
19. **Yalom I.** Existential Psychotherapy. M.: RIMIS, 2008. 608 p.
20. **Corte C.M.** The Impoverished Self and Alcoholism: Content and Structure of Self-Cognitions in Alcohol Dependence and Recovery. Ph. D. (Psychology) Diss. Michigan: University of Michigan, 2002. 163 p.
21. **Drum D. J., Brownson C., Denmark A. B., Smith S. E.** New Data on the Nature of Suicidal Crises in College Students: Shifting the Paradigm // Professional Psychology: Research and Practice. 2009. Vol. 40. № 3. P. 213–222.
22. **Maddi S.** The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice // Consulting Psychology Journal. 2002. Vol. 54. P. 173–185.
23. **Stathopoulou G.** Gender, Emotional Intolerance, and Mood-Related Cravings for Substance Use in Treatment-Seeking Opiate-Dependent Patients. Ph. D. (Psychology) Diss. Boston: Boston University, 2009. 149 p.

АРГУМЕНТАЦИЯ В КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОЙ МОДЕЛИ: ЭМПИРИКО-СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Сиротин В. П.
*Национальный исследовательский университет,
«Высшая школа экономики», Москва*
Нарциссова С. Ю.
*ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет
имени Г. В. Плеханова», Москва*

Статья посвящена проблеме взаимосвязи когнитивного стиля с особенностями аргументации. Рассмотрены понятия когнитивного стиля, аргументации, лингвистического аргумента, особенности когнитивно-стилевой модели аргументации. Результаты проведенного психолингвистического эмпирического исследования и статистического моделирования с использованием процедур сравнения генеральных средних для независимых выборок, дисперсионного анализа и декомпозиции распределений подтверждают наличие связи когнитивного стиля с аргументацией, используемой студентами различных вузов и специальностей. Проанализированы гендерные различия в использовании различных видов аргументов.

Ключевые слова: системный подход, аргументация, лингвистический аргумент, когнитивный стиль, тип мышления, дисперсионный анализ, мягкая классификация.

ARGUMENTATION IN COGNITIVE STYLES MODELS: EMPIRICAL STATISTICAL ANALYSIS

Sirotnin V. P.
*National Research University
Higher School of Economics, Moscow*
Nartsissova S. Yu.
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

The paper is focused on the relation between cognitive styles and ways of argumentation. We consider the concept of the cognitive style, argumentation, linguistic argument, and the peculiarities of the cognitive styles model of argumentation. The results of the psycholinguistic empirical study and statistical modelling based on the procedures of means comparison, analysis of variance and density decomposition approve the significance of the relation between the cognitive style and the way of argumentation used by students of various majors in the universities. We also tested the gender difference in using various types of arguments.

Keywords: systematic approach, argumentation, linguistic argument, cognitive style, way of thinking, analysis of variance, soft classification.

Введение

Актуальность данного исследования определяется следующими позициями: необходимостью совершенствования процесса принятия решений в условиях стремительного развития информационных технологий, потребностями развития системы образования и взаимодействия индивидов в социуме.

В условиях совершенствования интеллектуальных информационных систем и создания новых наукоемких технологий игнорирование когнитивно-стилевых аспектов аргументации не позволяет в полной мере моделировать

свойственные человеку особенности процесса принятия решений. В экспертных системах высокой сложности адекватный ответ, соответствующий человеческому подходу к анализу ситуации, невозможен без внутреннего моделирования аргументации, доказывающего предпочтительность той или иной альтернативы, а такая внутренняя модель в значительной степени опирается на когнитивно-стилевые особенности аргументации, необходимость учета которых может обеспечить повышение эффективности модели принятия решения.

Потребность современного высшего профессионального образования в обеспечении

такой подачи учебного материала, которая способствовала бы формированию мобильности, гибкости и критичности мышления учащихся, научила бы студента самостоятельно мыслить и свободно высказываться в любых профессиональных ситуациях, предъявляет высокие требования к построению аргументации. Для соответствия этим требованиям необходимо преодолеть противоречия между необходимостью учета педагогом когнитивных стилей учащихся, формированием у них навыков эффективного речевого поведения и отсутствием работ, посвященных когнитивно-стилевой дифференциации аргументации.

Развитие когнитивно-стилевого подхода в психологии, исследование взаимосвязи когнитивного стиля и аргументации важны с той точки зрения, что аргументация, как фактор поведенческой и речевой активности, как механизм взаимодействия мышления и речи играет важную роль в психической деятельности индивидов, обеспечивая взаимопонимание между людьми и эффективные коммуникации.

Цель исследования – выявление взаимосвязи между когнитивным стилем и лингвистическими аргументами. Данная цель предполагает решение ряда задач: теоретический анализ факторов, обуславливающих когнитивно-стилевые различия; выявление отличительных психологических характеристик аргументации; построение концептуальной модели когнитивно-стилевой детерминации аргументации; моделирование особенностей аргументации на основе системного подхода и эмпирический анализ лингвистических аргументов, предполагающий статистическое моделирование с использованием процедур сравнения генеральных средних для независимых выборок и дисперсионного анализа.

Феномен аргументации, когнитивная парадигма и когнитивный стиль

Как любая коммуникативная деятельность, аргументация возникла и развивается обществом в целях взаимного обмена информацией, служащей для взаимопонимания и согласованного действия людей в различных областях человеческой деятельности. Общественное содержание понятия «аргументация» обозначает логико-коммуникативный процесс, служащий обоснованию определенной точки зрения в целях ее восприятия, понима-

ния и принятия индивидуальным или коллективным реципиентом.

Феномен аргументации как механизма речевого воздействия на адресата в достаточной степени изучен с позиций правильности или ошибочности построения умозаключений в ходе рассуждения, риторических приемов построения речи и структурной организации компонентов аргументации. Разработке общих вопросов аргументации посвящены многочисленные работы ученых, начиная с античности и по настоящее время (Аристотель, Квинтилиан, Ch. Larson, В. Е. Gronbeck, Frans H. van Eemeren, X. Перельман и Л. Ольбрехтс-Титика и др.). Вступая в дискурс, реципиент подсознательно избирает релевантную для него систему аргументов. Ядро когнитивного стиля – это своего рода «фильтр», посредством которого человек воспринимает информацию. Это именно то, что он видит в первую очередь в тексте или сообщении любого рода. В вербальном плане это проявляется в активном использовании понятийного аппарата, а также семантических, стилистических и прочих особенностях языкового фонда личности [15].

Наряду с этим большой интерес представляет проблема аргументации, используемой представителями одной из наиболее активных составляющих общества – студентами. В частности, важным представляется вопрос взаимосвязи лингвистических аргументов и когнитивного стиля студентов. Создание диалоговых ситуаций посредством организации аргументативного дискурса в его различных вариантах способствует индивидуализации вузовского обучения и придает ему смыслообразующий характер, обеспечивая активизацию личностного развития и самоактуализацию студентов. Аргументативный дискурс как форма учебного взаимодействия, сотрудничества студентов и педагогов реализует одновременно коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность средств аргументации [6].

Аргументация – своеобразный механизм взаимодействия личности и мышления, формирующий такие модели поведения, которые позволяют человеку осуществлять эффективное функционирование в социуме. Общественное содержание понятия «аргументация» обозначает логико-коммуникативный процесс, служащий обоснованию определенной точки зрения в целях ее восприятия, понимания

и принятия индивидуальным или коллективным реципиентом. При изучении аргументации акцент смещается на различные ее характеристики в зависимости от концепций, методологии и науки: на фактуальные (информация о фактах, используемых в качестве аргументов), риторические (формы и стили речевого и эмоционального воздействия), аксиологические (ценностный подбор аргументов), этические (нравственную приемлемость и дозволенность аргументов), логические (последовательность и взаимную непротиворечивость аргументов, их организацию в дедуктивный вывод), лингвистические (языковые аргументы в психолингвистике) и ряд других.

Среди объектов изучения аргументации интерес представляют персонификация и языковые показатели аргументов. Так, В. И. Батов, исследуя различные психологические характеристики политиков России, исходит из допущения о том, что своеобразие речи человека, неосознанное использование им конкретных грамматических структур несут определенную информацию о психологическом типе и состоянии говорящего [16].

Когнитивная парадигма рассматривает аргументацию в широком контексте деятельности человека, определяемой его ценностными предпочтениями, и интерпретирует процесс аргументации как составную часть процесса принятия решений. Психолингвистические исследования представляют перспективное направление развития когнитивной парадигмы. Опираясь на способы репрезентации информации в различных кодах, авторы психолингвистических работ исследуют сенсорно-перцептивные и словесно-логические способы опредмечивания, опираясь на универсальные когнитивные структуры. К числу важных проблем, решаемых в рамках этого направления, принадлежит реализация языкового сознания, или воплощение личности в аргументативном дискурсе.

Понятием «когнитивный стиль» традиционно обозначают доступные наблюдению особенности способа познания, а также индивидуальное своеобразие процессов получения, переработки и интерпретации, а под когнитивными структурами понимают гипотетические элементы познавательного аппарата субъекта, от особенностей устройства которых зависит стиль и эффективность познавательной деятельности. Аргументатор, наполняя текст конкретной семантической значимостью, пы-

тается донести определенную информацию до реципиента. Однако это не свидетельствует о том, что отдельные когнитивно-стилевые характеристики субъектов взаимодействия пересекутся в плоскости общего информационного поля. Пытаясь донести нужную информацию, адресант должен учитывать не только специфику языка, носителем которого является адресат, но и его особенности, в том числе особенности его стиля мышления. При кодификации текста происходит его субъективация. При этом очевидно, что на саму субъективацию влияют не только образование, уровень интеллекта, особенности характера, менталитет, но и стиль мышления личности. В определенной группе людей одного пола и одной национальности, принадлежащих к одной и той же возрастной категории, социальной и профессиональной сфере, отдельные индивиды, тем не менее, по-разному реагируют на текст. Адресант должен говорить на языке адресата, и в широком смысле этот факт давно не является открытием, иначе цель в конечном счете может быть не достигнута.

Моделирование особенностей аргументации на основе системного подхода

Понятие «модель» (от лат. *modulus* – мера, образец) употребляется в различных сферах человеческого бытия, а потому имеет различные смысловые акценты: образец, эталон, стандарт для тиражирования, массового изготовления; тип, марка, конструкция; схематическое воспроизводство предмета, будущего изделия; устройство, воспроизводящее строение и имитирующее действие; натура; фотомодель; мыслимый условный образ в виде описания схемы, плана, графика объекта, процесса или явления. Иногда в определениях модели выделяют «информационную модель» [13], модель в языкознании [14], математические модели и т.д. В самом широком смысле модель – это любой образ, аналог (мысленный или условный, изображение, описание, схема), который используется как условный образ, сконструированный для упрощения исследования.

В соответствии с методологией системного подхода для психологии и педагогики как ранее, так и в настоящее время особенно востребовано построение моделей личности и поведения. Так, основоположник транзакт-

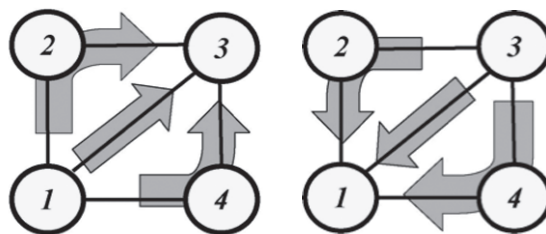


Рисунок 1. Схема организации связи между элементами 1 и 3 [18]

ного анализа, Эрик Берн, предлагает обратить внимание на такие модели поведения, как родительская, модель поведения взрослого и ребенка; И. В. Абакумова предлагает интегративную модель смыслообразования; встречается математическое моделирование образовательного процесса [10]. Представляя модель позиционного обучения студентов, Н. Е. Веракса отмечает: «...система не дается изолированно. Обычно понятия “погружены” в некоторое содержание или текст, который не исчерпывается только названием указанных понятий. Это содержание и представляет то пространство, в котором предъявляются понятия; оно отличается от пространства, например, текстов обыденной речи своей логикой, содержанием и принципами построения» [7, с. 124].

Разработка методики диагностики когнитивно-стилевых особенностей аргументации предполагала создание общей концептуальной модели когнитивно-стилевых аспектов аргументации и опиралась на системный подход [3, 11, 12, 17, 18, 19]. Поэтому, прежде чем рассматривать взаимосвязь когнитивного стиля с особенностями аргументации, остановимся на подходе, без которого трудно представить разработку любой концептуальной модели в психологии, – системном подходе, заложенном классиком отечественной психологии Б. Ф. Ломовым.

Система – это множество связанных между собой объектов, обладающих в своей совокупности особой функцией по отношению к какому-либо постороннему объекту. Система представляет собой всегда относительное понятие, имеющее смысл по отношению к внешнему объекту. В то же время по отношению к какому-либо другому внешнему объекту совокупность объектов, ранее определенная как система, может не иметь системообразующего признака и, следовательно, не являться системой. Или же, напротив, эта совокупность,

имеющая общую связь с другими объектами, может соответствовать элементу системы более высокого уровня организации [19]. Анализ формальных характеристик систем начинается с описания статических характеристик, не учитывающих изменений состояния системы во времени. Любая система может иметь ряд статических характеристик, в том числе первичных, под которыми следует понимать ее объем или количество составляющих элементов, и сложность, соответствующую сумме всех имеющихся связей между ее элементами.

Сегодня, по-видимому, трудно не согласиться с Б. Ф. Ломовым, утверждавшим в своей последней книге «Методологические и теоретические проблемы психологии», что перспективы психологии как фундаментальной науки зависят от дальнейшего развития системного подхода и сближения разных типов познавательного инструментария, приводящих к взаимопревращению методов одного рода в методы другого рода и их взаимному обогащению [18]. Но можно предположить, что эволюция системных взглядов в психологии подразумевает не простое использование последней по дате создания формулы энтропии, разработанной в физике или математике, а формирование собственной, психологической метрики системных описаний и переосмысление с ее учетом многих привычных психологических стереотипов.

Для характеристики системных связей Б. Н. Рыжов предложил уточнение различий между прямыми и обратными, а также непосредственными и опосредованными связями. Прямой или обратный вид связи задается только направлением действия данной связи (рис. 1), однако организация этих связей может быть различна. В одном случае эти связи образуются без помощи промежуточных элементов – непосредственные связи. В другом случае (см. рис. 1) взаимодействие между

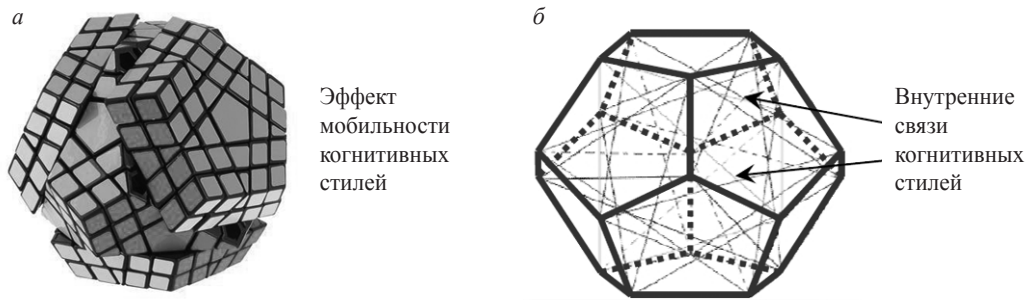


Рисунок 2. Сравнительная модель когнитивного стиля человека – многогранник

двумя элементами системы осуществляется благодаря опосредованным связям, состоящим из цепочки промежуточных элементов и связей между ними.

В психологии общая способность к установлению существенных связей в регулируемых системах – один из важнейших показателей и наиболее заметная характеристика человеческого ума. При этом немаловажно то обстоятельство, насколько велика исходная система, в которой устанавливается новая связь. Значимость, ценность одинакового изменения энтропии тем выше, чем больше по объему исходная система.

С системных позиций психика предстает как внутренняя, субъективная, информационная по своей сути система, элементами которой являются различные информационные образования и блоки – от самых простых ощущений до самых сложных образов, понятий и представлений. Пользуясь предложенной в когнитивной психологии компьютерной метафорой, можно сказать, что психика – это весь внутренний «софт» субъекта, включая «драйверы», «утилиты», «программную среду» и все богатство загруженных к данному моменту «программ» и «документов» [19].

Морфологическое описание систем, особенно систем психологических, всегда сопряжено с рядом условностей, поскольку все реально существующие системы с момента своего возникновения находятся в состоянии постоянного изменения, непрерывно утрачивая одни свойства и приобретая другие. Описание деятельности системы, видов и уровней ее функционирования составляет предмет функционального описания, важнейшая часть которого – анализ динамических характеристик системы [19]. Подобной динамической системой являются когнитивный стиль чело-

века, а также характеристики аргументации. Исследование взаимосвязи когнитивного стиля с особенностями аргументации представляет собой основное содержание проведенного исследования.

Мышление личности, рассматриваемое в когнитивно-стилевой модели, мы представляем в виде хранилища когнитивных стилей, подобно цветным карандашам в коробке, и сравниваем его с многогранником (рис. 2, а; 2, б).

Когнитивный стиль – мультиполярное образование, имеющее набор биполярных конструктов, где противоположные стороны – полюса когнитивного стиля (например, конкретная концептуализация – абстрактная концептуализация, полезависимость – полезнезависимость, когнитивная простота – когнитивная сложность, импульсивность – рефлексивность, широта – узость сканирования, сглаживание – заострение, аналитичность – синтетичность и др.), причем, количество сторон однозначно не определено и варьирует в зависимости от концепции исследователя.

Когнитивные стили не изолированы один от другого, они взаимосвязаны, функционируют одновременно, не нарушая целостности мышления: как и вращение сторон сравнительной модели приводит к полицветовой гамме и не нарушает целостности структуры додекаэдра, так и личность способна не только поочередно обращаться к разным «карандашам», субъект «смешивает цвета, используя всю палитру красок», часто одновременно используя разные оттенки при познании сложных объектов окружающего мира. Ряд авторов (И. П. Шкуратова, М. А. Холодная, А. А. Алексапольский, В. В. Протасов, Г. Виткин и др.) отмечают эффект когнитивно-стилевой мобильности: лица, имеющие крайнюю степень



Рисунок 3. Концептуальная модель когнитивно-стилевой детерминации аргументации

выраженности любого из когнитивных стилей, менее адаптивны, чем те, кто располагает в среднем диапазоне. Наиболее адаптивны люди с мобильным когнитивным стилем, т.е. умеющие произвольно менять настройки своего когнитивного аппарата исходя из требований ситуации. Формирование когнитивного стиля проходит, согласно И. П. Шкуратовой, три стадии: стиль не выражен и нет явного предпочтения одной из двух стратегий поведения; стиль ярко выражен и укоренен; стиль мобилен, что свидетельствует о зрелости когнитивных структур личности [31].

Рассмотрим разработанную нами когнитивно-стилевую модель аргументации (рис. 3), которая позволяет уравновесить представления о взаимном влиянии коммуникативных и когнитивных структур в процессе субъект-субъектного взаимодействия.

В данной модели в качестве основных когнитивно-стилевых аспектов аргумента-

ции выступают убеждающее воздействие и построение доказательства. Убеждающее воздействие представляет собой форму воздействия на адресата, имеющую речевую либо эмоционально-экспрессивную форму выражения и апеллирующую к личностным ценностям и установкам субъекта. Построение доказательства – логический блок аргументации, подразумевающий опору на проверенные данные и факты, установление причинно-следственных связей, а следовательно, и апелляцию к мыслительным способностям адресата. В качестве дополнительных когнитивно-стилевых аспектов аргументации выступают персонификация и языковые показатели аргумента.

Рассматривая построенную модель, необходимо отметить, что когнитивный стиль влияет на этапы аргументации: определение целей аргументации, оценку условий аргументации, процесс аргументации и оценку успешности

аргументации. Можно предположить, что лица с когнитивным стилем с полюсом «импульсивность» не будут ставить отдаленные цели, а когнитивно-сложные не всегда будут иметь «прозрачные» цели, скорее их аргументативная тактика будет напоминать надситуативную активность. Полезависимые реже будут ставить цель склонить оппонента к кардинальной смене мнения.

Первый этап в данной модели – определение целей аргументации. Целью аргументации может быть привлечение сторонников к тому или иному мнению, достижение компромисса, создание имиджа или образа выступающего, убеждение собравшихся, что один соперник сильнее другого, осуществление совместного поиска объективной истины, привлечение сторонников к той или иной личности, безотносительно к ее взглядам, приведение оппонента в замешательство требованием быстрого конкретного ответа и др.

Второй этап в данной модели – оценка условий аргументации: наличие времени для воздействия, возможности доходчивого построения сообщения, наличие обратной связи; уместности воздействия на адресата под углом зрения конкретных намерений, наличие доброжелательности или положительного социально обусловленного отношения адресата к действиям аргументатора, оценка степени расхождения сообщения аргументатора с позицией адресата воздействия, оценка знаний о говорящем еще до начала речи, оценка симметричных и несимметричных взаимоотношений, постоянных и переменных ролей и т.д. Так, некоторые роли предполагают равный (контрактный) сбалансированный обмен информацией, например в случае адвокат – подзащитный. Неравные (асимметричные) отношения, являющиеся отношениями подчиненности или дополнительности, возникают в ролевых парах прокурор – обвиняемый, судья – подсудимый. Специалист в любой из таких ситуаций занимает доминирующее положение, и этот факт оказывает прямое влияние на аргументацию. Одним из условий аргументации может быть недостаток знаний оппонента, тогда в процесс аргументации может быть введено заведомо абсурдное утверждение, ответственность за которое приписывается возможному или реальному оппоненту. Степень абсурдности в этом случае не очень велика, чтобы сохранялось хотя

бы внешнее правдоподобие, но в то же время она не должна быть и особенно мала, иначе трудно будет показать ограниченность менталитета оппонента.

Третий этап в нашей модели – исследование собственно самого процесса аргументации. На этом этапе как раз и проявляются лингвистические аргументы (языковые показатели аргумента), составившие предмет исследования. Под *лингвистическим аргументом* мы понимаем аргумент, имеющий вербальную характеристику, выраженный определенной словоформой и входящий в один из классов языковых аргументативных показателей (отраженных классификацией лингвистической теории аргументации А. Н. Баранова [4]). Концептуальная модель когнитивно-стилевой детерминации аргументации показывает место лингвистического аргумента (языкового показателя аргументации), а также отражает взаимосвязь между этапами аргументации.

Организация исследования и эмпирико-статистический анализ: обсуждение результатов

Эмпирическое исследование проводилось в период с 2007 по 2015 год. Выборку исследования составили 782 испытуемых – студенты, обучающиеся по специальностям: «психология», «социально-культурный сервис и туризм», «менеджмент организаций», «управление инновациями», «автосервис», «юриспруденция», «экономика» и «управление персоналом» различных вузов (Международной академии маркетинга и менеджмента, Российского государственного университета инновационных технологий и предпринимательства, Московского гуманитарно-экономического института, Московского института управления и сервиса, Московской академии комплексной безопасности, Института управления и информатики), в возрасте от 18 до 42 лет.

Данное исследование предполагало эмпирическое выявление взаимосвязей между когнитивными стилями респондентов-испытуемых и лингвистическими аргументами. В нашем исследовании мы подвергли эмпирическому изучению следующие когнитивные стили: импульсивность – рефлексивность, конкретная – абстрактная концептуализация, полезависимость – полenezависимость, когнитивная сложность – простота [15].

Когнитивные стили испытуемых выявлялись на первоначальном этапе. Для этого использовались стандартизированные широко известные методики: «Фигуры К. Готтшальдта» – измерение когнитивного стиля полезависимость – полнезависимость, «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана – регистрация когнитивного стиля импульсивность-рефлексивность, «Репертуарный тест ролевых конструкций» Дж. Келли, измерение когнитивной простоты – сложности, «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена – для выявления конкретной или абстрактной концептуализации респондентов.

Психолингвистическое исследование заключалось в предъявлении испытуемым ряда вопросов по текстам с последующим контент-анализом и подсчетом в текстах-ответах испытуемых языковых показателей аргументов в соответствии с классификацией языковых показателей аргументов А. Н. Баранова.

Общая гипотеза эмпирического исследования (*специфика взаимосвязи между когнитивным стилем и аргументацией состоит в преимущественном использовании определенных лингвистических аргументов людьми с различными когнитивными стилями и особенностях персонификации*) была разделена на ряд дополнительных.

Для проверки гипотез применялся программный пакет IBM SPSS Statistics и Microsoft Excel, с использованием дисперсионного анализа и обращением к процедуре *t*-критерия для независимых выборок [2].

Рассмотрим некоторые частные гипотезы подробнее.

Первая группа гипотез связана с влиянием уровня когнитивной сложности на следующие характеристики аргументации:

z_1 – частоту обращения к процессу аргументации,
 z_2 – частоту ирреальной аргументации,
 z_3 – частоту ссылок на очевидность,
 z_4 – частоту аргументации с обращением к адресату.

Каждая из характеристик принимает целочисленные значения.

Гипотеза 1. С увеличением степени когнитивной сложности существенно повышается частота обращения к процессу аргументации.

Взаимосвязь когнитивной сложности с числом обращений к процессу аргументации

может быть отражена путем расчета среднего значения коэффициента когнитивной простоты для каждого числа обращений к процессу аргументации. Для студентов, которые в ходе испытания не обращались к процессу аргументации, среднее значение индекса когнитивной простоты оказалось наибольшим и составило 0,614; для тех, кто обращался к процессу аргументации однократно, – 0,504, двукратно – 0,438, трехкратно – 0,455.

Наибольший контраст наблюдается при переходе от группы, не использующей обращения к процессу аргументации, к группе, обращающейся к ней однократно. Разность средних значений уровня когнитивной простоты этих групп (0,11) превышает стандартные отклонения в каждой из этих групп, которые примерно одинаковы и равны 0,09. В группах с двукратным и трехкратным обращением к процессу аргументации стандартные отклонения уровня когнитивной простоты (0,91 и 0,53) более чем в два раза превышает разность их средних значений (0,18), что делает такие группы трудно различимыми по данной характеристике. Это свидетельствует о том, что более важен сам факт обращения к процессу аргументации, чем его интенсивность.

По результатам дисперсионного анализа сумма квадратов отклонений уровня когнитивной сложности между группами с различным числом обращений к процессу аргументации составила 3,209 при числе степеней свободы, равном трем. Внутригрупповая сумма квадратов отклонений оказалась равной 6,050 при числе степеней свободы 778. Рассчитанное значение *F*-статистики $F = 137,543$ показало, что внутригрупповые различия статистически значимы на уровне значимости, меньшем 0,0005, что подтверждает наличие зависимости частоты обращения к процессу аргументации от степени когнитивной сложности.

Для дополнительной проверки гипотезы 1 построим регрессионную модель зависимости числа обращений к процессу аргументации от индикатора когнитивной простоты.

В результате оценивания параметров модели методом наименьших квадратов получено уравнение регрессии

$$z_1 = 2,681 - 3,797 x_1.$$

(0,115 | 0,200)

Коэффициент детерминации $R^2 = 0,315$ показывает долю дисперсии зависимой пере-

менной z_1 (частоты использования испытуемыми соответствующей аргументации), обусловленную вариацией уровня когнитивной простоты x_1 .

Под коэффициентами приведены значения выборочных средних квадратических отклонений. Высокое значение модуля t -статистики для коэффициента при регрессоре $t_1 = 3,797/0,200 = -18,98$ свидетельствует о значимом влиянии регрессора на зависимую переменную, что подтверждает изначальное предположение о повышении частоты обращения к процессу аргументации с ростом когнитивной сложности.

Гипотеза 2. С увеличением степени когнитивной сложности повышается частота использования ирреальной аргументации.

Для проверки данной гипотезы о зависимости интенсивности использования ирреальной аргументации, характеризуемой частотой обращения к соответствующему виду аргументов z_2 , от уровня когнитивной сложности, описываемого обратной характеристикой – уровнем когнитивной простоты x_1 , была построена линейная регрессионная модель

$$z_2 = 0,606 - 0,094 x_1$$

(0,004|0,004)

Коэффициент детерминации этой модели $R^2 = 0,392$. Высокая значимость выборочного коэффициента при регрессоре с практически полной достоверностью отрицает возможность равенства нулю его истинного значения. Таким образом, с учетом знака коэффициента получено подтверждение рабочей гипотезы о повышении частоты обращения к ирреальным аргументам с ростом когнитивной сложности.

Гипотеза 3. Со снижением степени когнитивной сложности чаще применяется аргументация со ссылками на очевидность.

В целях проверки данной гипотезы была построена соответствующая регрессионная модель зависимости частоты ссылок на очевидность z_3 от индикатора когнитивной простоты x_1 :

$$z_3 = -0,912 + 2,341 x_1$$

(0,103|0,180)

Коэффициент детерминации $R^2 = 0,177$. Знак коэффициента при регрессоре и высокое значение t -статистики $t_{1n} = 13,367$ дают подтверждение рабочей гипотезы, получаемое,

как и во всех аналогичных случаях, методом от противного.

Гипотеза 4. Со снижением степени когнитивной сложности чаще применяется аргументация с апелляцией к адресату.

Модель для проверки гипотезы о том, что с увеличением степени когнитивной простоты x_1 значимо повышается частота аргументации с апелляцией к адресату z_4 , имеет вид

$$z_4 = -0,838 + 2,234 x_1$$

(0,096|0,167)

Значение коэффициента детерминации составило $R^2 = 0,186$. Характеристики данной модели свидетельствуют в пользу проверяемого предположения.

Относительно невысокие значения коэффициента детерминации в построенных регрессионных моделях обусловлены влиянием на обращение к тому или иному виду аргументов большого числа различных факторов, определяющих личностные особенности, в том числе и трудно регистрируемых. Когнитивная простота (сложность) является одним из важных факторов, и задача состояла в том, чтобы показать существенность влияния именно этого фактора на характеристики аргументации.

Углубленный анализ влияния когнитивной простоты (сложности) на характеристики аргументации требует повышенного внимания к распределению характеристик респондентов по данному фактору. Распределение респондентов по непрерывной характеристике – уровню когнитивной простоты (сложности) X_1 является бимодальным, что свидетельствует о наличии в общей совокупности двух дискретных страт, существенно отличающихся друг от друга. В предположении нормальности распределения каждой из страт модель общего распределения может быть представлена в следующем виде:

$$f(x_1) = \sum_{j=1}^2 q_j f_j = \sum_{j=1}^2 q_j \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma_j} \exp\left(-\frac{(x_1 - \mu_j)^2}{2\sigma_j^2}\right),$$

где q_j – доля (вес) j -й страты в общей совокупности ($q_1 + q_2 = 1$),

$$f_j = \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma_j} \exp\left(-\frac{(x_1 - \mu_j)^2}{2\sigma_j^2}\right) -$$

плотность вероятности j -й страты.

μ_j, σ_j – математическое ожидание и среднее квадратическое отклонение индикатора когнитивной простоты для j -й страты.

Таблица 1

Оценки параметров модели смеси распределений респондентов по уровню когнитивной простоты

Страта	Среднее значение уровня когнитивной простоты	Стандартное отклонение уровня когнитивной простоты	Доля страты в общем распределении
Когнитивно сложные	0,466	0,057	0,481
Когнитивно простые	0,649	0,061	0,519

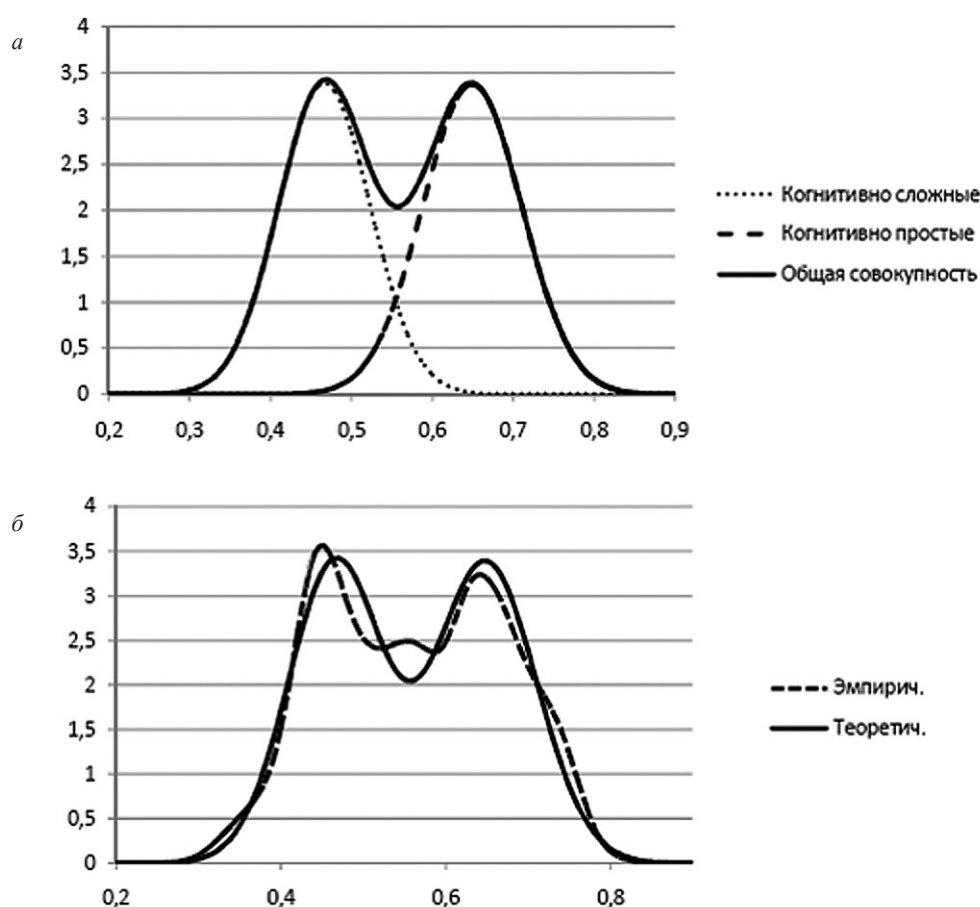


Рисунок 4. Модель распределения по уровню когнитивной простоты и ее декомпозиция (а); теоретическое и сглаженное эмпирическое распределения (б)

Для декомпозиции этого распределения была осуществлена оценка параметров страт методом максимального правдоподобия. Результаты оценивания приведены в табл. 1.

На рис. 4 представлена теоретическая модель распределения по уровню когнитивной простоты с выделением страт когнитивно-простых и когнитивно-сложных респондентов (а) и теоретическое распределение респондентов по уровню когнитивной простоты с ядерной

оценкой плотности эмпирического распределения с гауссовым ядром и шириной активного участка сглаживания 0,022 (б).

При строгом решающем правиле граница разделения групп когнитивно-сложных и когнитивно-простых определяются как абсциссы точек пересечения взвешенных плотностей вероятности соседних групп (рис. 4, а). Так как группы существенно пересекаются, целесообразно применить вариант мягкой класси-

Структура испытуемых по частоте использования различных видов аргументов, %

Вид аргументации			Обращение к процессу аргументации	Использование ирреальных аргументов	Использование ссылок на очевидность	Апелляция к адресату
Когнитивно простые	Число обращений	0	80,5	92,0	50,1	44,5
		1	18,9	7,3	40,2	49,9
		2	0,5	0,7	9,0	5,4
		3	0,1	0,0	0,7	0,2
Когнитивно сложные	Число обращений	0	32,6	34,8	82,6	81,0
		1	47,2	42,9	16,5	18,0
		2	15,7	19,4	0,9	1,0
		3	4,5	2,9	0,0	0,0

фикации на основе расчета функции принадлежности каждого из респондентов к каждой из страт m_j ($0 \leq m_j \leq 1$) к стратам когнитивно сложных ($j = 1$) и когнитивно простых ($j = 2$):

$$m_j = \frac{q_j f_j(x)}{q_1 f_1(x) + q_2 f_2(x)}.$$

Число z_i^j обращений респондентов j -й страты к i -му виду аргументации ($i = 1, 2, 3, 4$) в варианте мягкой классификации можно рассчитать путем весового суммирования числа обращений каждого из 782 респондентов с весами, равными значениям функций принадлежности m_j l -го респондента к j -й страте: число обращений l -го респондента к i -му виду аргументации z_i

$$z_i^j = \sum_l^{782} z_{il} m_{lj}.$$

Структуры использования лингвистических аргументов испытуемыми с различными когнитивными стилями приведены в табл. 2, где представлены доли респондентов, использовавших в ходе эксперимента различные число обращений к соответствующим видам аргументации. Респонденты разделены на когнитивно сложных и когнитивно простых в соответствии с результатами мягкой классификации. Подсчет доли респондентов с определенным числом использований ими аргументации производился путем деления их численности на численность рассматриваемой группы. Как число респондентов, которые определенное число раз использовали данный

вид аргументации, так и численность анализируемой группы (когнитивно сложных или когнитивно простых) являются условными, они в общем случае представляют собой нецелые величины, так как каждый из респондентов учитывается в соответствии со значением своей функции принадлежности к данной группе.

Достаточно наглядны редкое обращение к процессу аргументации и использование ирреальных аргументов когнитивно простыми респондентами и практически столь же редкие апелляция к адресату и использование ссылок на очевидность когнитивно сложными респондентами.

На уровне значимости 0,01 предположение об отсутствии гендерных различий в аргументации по каждому ее виду согласуется с результатами наблюдений 384 женщин и 398 мужчин. Это свидетельствует в пользу рабочей гипотезы об отсутствии гендерных различий в аргументации. Если несколько снизить уровень уверенности в правильности отклонения выдвинутого предположения об отсутствии гендерных различий, можно говорить о различии в аргументации только в использовании ирреальных аргументов и обращении к процессу аргументации, к которым женщины прибегают чаще. С вероятностью 0,95 можно говорить о правильности данного утверждения, однако с вероятностью 0,99 этого утверждать нельзя.

Средние значения лингвистических показателей по специальностям подготовки студентов приведены в табл. 3.

Таблица 3

Средние значения лингвистических показателей по специальностям

Специальность	N	z ₁	z ₂	z ₃	Импульсивность	Экземплификация	Персонификация
Автосервис	53	,28	,19	,53	1,08	,47	,43
Менеджмент организации	188	,52	,38	,43	,95	,76	,60
Психология	103	,52	,50	,32	1,25	,71	,45
Социально-культурный сервис и туризм	76	,30	,20	,42	1,14	,59	,33
Управление инновациями	56	,50	,48	,41	,86	,59	,36
Управление персоналом	45	1,07	1,11	,24	1,11	1,07	,47
Экономика	69	,86	,86	,46	1,00	,90	,64
Юриспруденция	192	,55	,48	,39	1,17	,85	,57
Итого	782	,55	,48	,40	1,08	,76	,51

Наиболее склонны прибегать к аргументации с использованием ирреальных аргументов и обращению к процессу аргументации студенты профиля «Экономика» и «Управление персоналом». Персонификация более всего выражена у студентов профилей «Экономика» и «Менеджмент организации», в наименьшей степени – у студентов профилей «Социология» и «Управление инновациями». Наиболее импульсивны студенты профиля «Управление инновациями», наиболее рефлексивны студенты профиля «Психология». В большей степени представлены экзemplификаторы у студентов профиля «Управление персоналом». Ссылки на очевидность в большей степени представлены у студентов профиля «Автосервис», менее – «Управление персоналом» и «Психология».

Заключение

Теоретический анализ, проведенный в рамках данного исследования, позволил установить, что индивидуальный набор когнитивных стилей и степень выраженности различных стилевых параметров обусловлены функциональной межполушарной асимметрией и являются результатом сложного взаимодействия биологических и социокультурных факторов; связи различных когнитивно-стилевых измерений неоднозначны; когнитивный стиль влияет на выбор стратегии освоения личностью новых знаний, на восприимчивость к тем или иным формам обучения, на стиль общения, подверженность влиянию, саморегуляцию,

особенности критического освоения социального опыта, коммуникативную компетентность и аргументацию; отличительными психологическими характеристиками аргументации являются мотив аргументации, персонификация, явная или неявная диалогичность, а также ее когнитивно-стилевая обусловленность. Аргументация – целенаправленная деятельность, ориентированная на определенный результат. Как специфическая способность человеческого мышления аргументация широко исследуется с точки зрения психолингвистической научной парадигмы. В отечественной психолингвистике изучение проблемы воздействия на адресата с помощью речевого произведения стало закономерным этапом интерпретации речевого поведения человека с позиций теории деятельности – в традициях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева и др. В ряде гуманитарных исследований специфика процесса аргументации определяется с точки зрения ее коммуникативно-деятельностной природы. В основе большинства логико-философских и филологических определений лежит понимание аргументации как речемыслительного феномена, структурированного по законам формальной логики и ориентированного на обратную связь в виде признания целесообразности аргументации либо в форме другой ответной деятельности. Проблема аргументативной специфики речевого высказывания в науке решается в рамках логического, риторического, филологического и психологического аспектов.

В рамках проведенного исследования разработана и графически представлена общая концептуальная модель когнитивно-стилевых аспектов аргументации. В данной модели в качестве основных когнитивно-стилевых аспектов аргументации выступают убеждающее воздействие как эмоционально-психологическое влияние и построение доказательства как логический блок аргументации, подразумевающий опору на проверенные данные и факты, установление причинно-следственных связей, а, следовательно, апелляцию к мыслительным способностям адресата. В качестве дополнительных когнитивно-стилевых аспектов аргументации выступают персонификация и использование языковых показателей аргумента.

В ходе теоретического и эмпирического решения поставленных задач выявлено существование связи между когнитивным стилем субъекта и аргументативной речевой деятельностью, которая строится на способности человеческого мышления оперировать значениями и смыслами, стоящими за тем или иным отражаемым образом; эмпирически выявлены взаимосвязи между полюсами когнитивных стилей и особенностями аргументации. Математическое моделирование эмпирического исследования позволило выявить следующее:

- с увеличением степени когнитивной сложности существенно повышается частота обращения к процессу аргументации, а также частота использования ирреальной аргументации. Со снижением степени когнитивной сложности чаще применяется аргументация со ссылками на очевидность и аргументация с апелляцией к адресату;
- на уровне значимости 0,01 предположение об отсутствии гендерных различий в аргументации по каждому ее виду согласуется с результатами наблюдений 384 женщин и 398 мужчин. Это свидетельствует в поль-

зу рабочей гипотезы об отсутствии гендерных различий в аргументации;

- наиболее склонны прибегать к аргументации с использованием ирреальных аргументов и обращению к процессу аргументации студенты профилей «Экономика» и «Управление персоналом». Персонификация в большей степени выражена у студентов профилей «Экономика» и «Менеджмент организации», в наименьшей степени – у студентов профилей «Социология» и «Управление инновациями».

Эмпирическое исследование и математическое моделирование его результатов подтверждают данное нами определение аргументации как коммуникативной речевой деятельности, имеющей в качестве когнитивно-стилевых различий выбор лингвистических аргументов. Эмпирически мы доказали, что использование тех или иных лингвистических аргументов позволяет достаточно четко различить полюса когнитивных стилей. В то же время мы не должны забывать о том, что когнитивный стиль с его индивидуальным своеобразием процессов получения, переработки и интерпретации информации предрасполагает к определенному типу поведения. Моделируя те или другие показатели (психолингвистические аргументы), мы можем в некоторой степени предсказывать вербальную стратегию человека.

Одним из перспективных направлений развития когнитивной парадигмы является психолингвистика, которая опирается на способы репрезентации информации в различных кодах, включая сенсорно-перцептивные и словесно-логические способы опредмечивания, имеющие в основе универсальные когнитивные структуры. К числу важных проблем, решаемых в рамках этого направления, принадлежит реализация языкового сознания или воплощение личности в аргументативном дискурсе.

Литература

1. Айвазян С. А., Енюков И. С., Мешалкин Л. Д. Прикладная статистика. Основы моделирования и первичная обработка данных. М.: Финансы и статистика, 1983. 472 с.
2. Айвазян С. А., Мхитарян В. С. Теория вероятностей и прикладная статистика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 656 с.
3. Анцыферова Л. И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990. С. 61–78.
4. Баранов А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): Дисс. ... докт. филол. наук. М.: 1990. 378 с.

5. **Баширов И. Ф.** Проблема социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии // Сборник научных статей адъюнктов. М., 2005.
6. **Васильев Л. Г.** Аргументативные аспекты понимания. М.: ИП РАН, 1994. 222 с.
7. **Веракса Н. Е.** Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 127.
8. **Веракса Н. Е. и др.** Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель // Журнал Психологического общества им. Л. С. Выготского. 2000. № 1. С. 34.
9. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982. 504 с.
10. **Лебедева И. П.** Математическое моделирование в педагогическом исследовании // Педагогика. 2002. № 10. С. 29–36.
11. **Ломов Б. Ф.** Системность в психологии. М. НОУ ВПО МПСИ, 2011. 424 с.
12. **Ломов Б. Ф.** о системной детерминации психических явлений и поведения // Принцип системности в психологических исследованиях. М.: Наука, 1990. С. 70.
13. **Модель** // Словарь новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х годов) / Под ред. Н. З. Котеловой. СПб., 1995.
14. **Модель** // Терра-Лексикон: иллюстрированный энциклопедический словарь. М.: Терра, 1998. С. 362.
15. **Нарциссова С. Ю.** Методика диагностики когнитивно-стилевых особенностей аргументации: сущность, этапы проведения, результаты // Наука и современность 2011: Сб. материалов IX Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: НГТУ, 2011. С. 309–314.
16. **Нарциссова С. Ю.** Психология аргументации правовых решений и мнений о взаимодействии в киберпространстве. М.: Академия МНЭПУ, 2015. 207 с.
17. Принцип системности в психологических исследованиях / Под. ред. Д. Н. Завалишиной. М.: Наука, 1990. С. 12.
18. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–43.
19. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология. 2011. № 3(II). С. 5.
20. **Сиротин В. П., Архипова М. Ю.** Четкая и нечеткая классификация в социально-экономических исследованиях. М.: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2013. 167 с.
21. **Сиротин В. П.** Стратификация профессорско-преподавательского состава университета по заработной плате // Вестник Самарского государственного университета. 2007. № 1(27).
22. **Собчик Л. Н.** Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб: Речь, 2005. 624 с.
23. **Alloy L. B., Abramson L. Y., Whitehouse W. G.** Depressogenic Cognitive Styles: Predictive Validity, Information Processing and Personality Characteristics, and Developmental Origins // Behaviour Research and Therapy. 1999. Jun.
24. **Pearson J. C., Nelson P. E.** An Introduction to Human Communication: Understanding and Sharing. – 8th ed. USA: McGraw-Hill Companies, 2000. 504 p.
25. **Armstrong S. J.** The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education // Educational Psychology. 2000. Vol. 20. Issue 3.
26. **Norton R., Benders D.** Communication and Consequences: Laws of Interaction. Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 280 p.
27. **Fairclough N.** Discourse and Social Change Polity Press, 1992. 272 p.
28. **Fasold R.** Sociolinguistics of Language. Lond., 1990. 353 p.
29. **Guilford J. P.** Cognitive Style: What are They? // Educational and Psychological Measurement. 1980. Vol. 40(3).
30. **Pearson J., Nelson P., Titsworth S., Harter L.** Human communication. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages. – 5th ed. 2012. 448 p.
31. **Witkin H. A., Goodenough D. R.** Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence. N. Y., 1982.
32. **Wodak R.** Disorders of Discourse: Speech Barriers and Sociolinguistics (Real Language). Ser.: Real Language. Boston: Addison Wesley Publishing Company, 1996. 216 p.

References

1. **Aivazian S. A., Eukov I. S., Meshalkin L. D.** Applied Statistics. Essential of Modelling and Preliminary Data Processing. М.: Finance and Statistics, 1983. 472 p.
2. **Aivazian S. A., Mkhitarian V. S.** Probability Theory and Applied Statistics. М.: UNITY-DANA, 2001. 656 p.
3. **Antsyferova L. I.** Systematic Approach in Psychology of Personality. М., 1990. P. 61–78.

4. **Baranov A. N.** Linguistic Theory of Argumentation (Cognitive Approsach): Thesis. ... Dr. of Philol. Sciences, M., 1990. 378 p.
5. **Bashirov I. F.** The Problem of the Social Intellect in Russian and Foreign Psychology // Collection of scientific papers of adjuncts. M., 2005.
6. **Vasiliev L. G.** Argumentative Aspects of Understanding. M.: IP RAS, 1994. 222 p.
7. **Veraksa N. E.** The Model of Positional Teaching Students // Questions of Psychology. 1994. № 3. P. 127.
8. **Veraksa N. E. e. a.** The Structural-Dialectical Method of Psychological Analysis and its Mathematical Model // Journal of the Psychological Society of. L. S. Vygotsky. 2000. № 1. C. 34.
9. **Vygotsky L. S.** Collected Works: Vol. 2. Problem of General Psychology. M., 1982. 504 p.
10. **Lebedeva I. P.** Mathematical Modeling in Pedagogical Research // Pedagogy. 2002. № 10. P. 29–36.
11. **Lomov B. F.** Consistency Principle in Psychology. M.: NOU VPO MPSI, 2011. 424 p.
12. **Lomov B. F.** Towards About the System of Determination of Mental Phenomena and Behavior // The Principle of System Approach in Psychological Research. M.: Nauka, 1990. P. 70.
13. Model // Dictionary of New Words of the Russian Language (Mid 50's – mid 80-ies) / Ed. N. W. Katelova. SPb., 1995. P. 362.
14. Model // Terra-Lexicon: Illustrated Encyclopedic Dictionary. M.: Terra, 1998. P. 362.
15. **Nartsissova S. Y.** Methods of Diagnostics of Cognitive-Stylistic Peculiarities of Argumentation: Essence, Stages of Implementation, Results // Science and Modernity 2011: Proceedings of the IX International Scientific-Practical Conference / Ed. S. S. Chernov. Novosibirsk: NSTU, 2011. P. 309-314.
16. **Nartsissova S. Y.** Psychology of Argumentation in Legal Decisions and Opinions About Interaction in Cyberspace. M.: MNEPU Academy, 2015. 207 p.
17. The principle of system approach in psychological research / Ed. D. N. Zavalishina. M.: Nauka, 1990. P. 12.
18. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–43.
19. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology (continued) // System Psychology and Sociology. 2010. № 3(II). P. 5.
20. **Sirotin V. P., Arkhipova M. Yu.** Crisp and Fuzzy Classification in Socio-Economic Research. M.: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, 2013. 167 p.
21. **Sirotin V. P.** Stratification of the Faculty of the University on a Salary // Bulletin of Samara State University. 2007. № 1(27).
22. **Sobchik L. N.** Psychology of Personality. Theory and Practice of Psycho-Diagnostics. SPb.: Rech, 2005. 624 p.
23. **Alloy L. B., Abramson L. Y., Whitehouse W. G.** Depressogenic Cognitive Styles: Predictive Validity, Information Processing and Personality Characteristics, and Developmental Origins // Behaviour Research and Therapy. 1999. Jun.
24. **Pearson J. C., Nelson P. E.** An Introduction to Human Communication: Understanding and Sharing. – 8th ed. USA: McGraw-Hill Companies, 2000. 504 p.
25. **Armstrong S. J.** The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education // Educational Psychology. 2000. Vol. 20. Issue 3.
26. **Norton R., Benders D.** Communication and Consequences: Laws of Interaction. Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 280 p.
27. **Fairclough N.** Discourse and Social Change Polity Press, 1992. 272 p.
28. **Fasold R.** Sociolinguistics of Language. Lond., 1990. 353 p.
29. **Guilford J. P.** Cognitive Style: What are They? // Educational and Psychological Measurement. 1980. Vol. 40(3).
30. **Pearson J., Nelson P., Titsworth S., Harter L.** Human communication. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages. – 5th ed. 2012. 448 p.
31. **Witkin H. A., Goodenough D. R.** Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence. N. Y., 1982.
32. **Wodak R.** Disorders of Discourse: Speech Barriers and Sociolinguistics (Real Language). Ser.: Real Language. Boston: Addison Wesley Publishing Company, 1996. 216 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ФИЛОСОФСКО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. А. КРЫЛОВА

Иванов Д. В.
НГПУ, Новосибирск

В статье рассмотрены ведущие идеи видного деятеля российского просветительства И. А. Крылова, внесшего вклад в развитие отечественной психологической мысли в конце XVIII – начала XIX столетия. Используются историко-психологическая реконструкция и психологическая интерпретация представлений о человеческой природе, тех принципах, которые позволили Крылову описывать психологические феномены.

Ключевые слова: нравственная психология, человеческая природа, естество, система психологических понятий, человековедение, человек борющийся, психология сердца, разумность, добродетельность, «должности человека», «философско-психологические миниатюры».

PSYCHOLOGICAL IDEA IN I.A. KRYLOV'S PHILOSOPHICAL AND PUBLICISTIC WORKS

Ivanov D. V.
NSPU, Novosibirsk

The article deals with the leading ideas of a prominent figure in the Russian Enlightenment, I.A. Krylov, who made a contribution to the development of Russian psychological thought in the late XVIII – early XIX century. The article uses the historical and psychological rehabilitation and psychological interpretation of the concepts of human nature, the principles which have allowed him to describe psychological phenomena.

Key words: moral psychology, human nature, nature, the system of psychological concepts, humanities, struggling man, the psychology of the heart, intelligence, goodness, “post human”, “philosophical and psychological miniatures.”

Введение

Отечественная психология, прошедшая долгий и трудный путь своего становления и развития, составляет существенную часть общемировой психологической культуры и в то же время отличается яркой оригинальностью и необычностью своей судьбы [29, с. 164]. К ее особенностям можно отнести необычность самой психологической мысли, перетекающей в философско-лирические («философствования стихами») воплощения философом и психологом, ставших ценностными для отечественной нравственно-ориентированной психологии в эпоху позднего Просвещения и обнаруживаемых в значительной степени благодаря психологической интерпретации и историко-психологической реконструкции. Эпоха Просвещения обращалась ко многим насущным проблемам человеческой цивили-

зации, в том числе она не оставила в стороне и психологические вопросы бытия индивида.

В XVIII столетии труд и производство становятся «идеалом цивилизации» [30, с. 60], в этой связи психологические вопросы бытия индивида решались с учетом его полезности в деле общего «производства» на благо отечества и развития трудолюбия как показателя того, что человек «состоялся». Принято считать, что в это время «знания о человеке организуются в науки о человеке», рождаются гуманитарные науки. Сама эмпирическая психология отделяется как самостоятельная наука от рациональной психологии, и появляется возможность опытного ее представления. Обозначаются и твердо заявляют о себе пути развития психологической мысли как «естественнонаучной психологии», «рациональной пневматологии» – «учения о душе и духах» [1, с. 245, 294-295], как философской,

нравственной психологии. Вторая половина XVIII в. отмечается «взлетом теоретической мысли, связанным с утверждением в обществе идеи исторического прогресса и появления диалектического метода в философии» [29, с. 67]. Проблему человека, его природы диалектически решали многие заинтересованные исследователи, среди которых были «не только философы, психологи, физиологи, антропологи, историки, моралисты, политики, поэты, но и сама жизнь» [32, с. 443]. Важно отметить, что среди заинтересованных исследователей появляются моралисты и поэты, иными словами – «философствующие психологи», рассуждавшие о человеческой сущности посредством присущего им метода утверждения идеалов, анализа и критической оценки многих сфер жизни человека. В этом заключается также уникальность отечественной психологической мысли, оказавшейся восприимчивой к таким взглядам.

В настоящей статье рассмотрены взгляды видного представителя российского просветительства, моралиста, поэта, философствующего психолога И. А. Крылова, внесшего свой вклад в развитие отечественной психологии второй половины XVIII столетия.

Проблемы нравственной психологии в творчестве И. А. Крылова

В общем потоке развития философско-психологической мысли конца XVIII в., эпохи позднего Просвещения, особое место занимает творчество Ивана Андреевича Крылова (1768/1769–1844) – автора ряда глубоких философско-публицистических произведений, часто остающихся в тени его знаменитых басен. Труды И. А. Крылова продолжили формирование основного круга идей, касающихся проблем нравственной психологии, человеческой природы и естества, идущих тем самым вслед за В. Н. Татищевым и А. Д. Кантемиром, Н. И. Новиковым и А. П. Сумароковым, М. М. Херасковым и Я. Б. Княжнинным, А. Н. Радищевым и другими мыслителями эпохи, трудившимися над созданием системы психологических понятий отечественного человековедения. Исследователи наследия Крылова отметили следующее: «Крылов глубоко и прочно связан с традициями русского просвещения, с передовой национальной и демократической мыслью XVIII в.» [9, с. 69].

Традиции русского просвещения второй половины – конца XVIII в. опирались на идею о главной преобразующей силе общественных отношений – новой морали, основанной на гуманном отношении человека к человеку, позволяющей подготавливать к жизни добродетельного гражданина, «истинного сына отечества», способного своим трудом возвеличить Родину [7], умеющего бороться за свои идеалы, активно противостоять неблагоприятным условиям среды, отстаивая свое стремление к духовной свободе [12, с. 9]. Идеи Крылова-мыслителя стали составной частью развития сложившихся традиций «русской мысли в век Просвещения».

В историю общественной мысли и литературу Крылов вошел благодаря издававшимся им журналам «Почта духов» (1789) и «Зритель» (1792), «Санкт-петербургский Меркурий» (1793), «восточной» повести «Каиб» (1792), а также статьям и басням с их вольнолюбивой и антикрепостнической направленностью [10, с. 191; 16, с. 90–108; 257–306; 17; 18; 19, с. 45–244; 20, с. 5–288; 356–386; 23, с. 41–43; 28, с. 204, 229–231]. Крыловские журналы вызывали интерес у современников, были востребованы даже в разных слоях екатерининского общества.

История общественной мысли отметила идейную ценность философских произведений Крылова, их проблемность, адекватную общим социальным и исследовательским задачам [9, с. 11; 23, с. 41–42; 28, с. 204, 229–231, 244; 31, с. 219]. Однако остались незамеченными в творчестве русского мыслителя философско-психологические взгляды, его представления о человеке и борьбе как о значимой функции для составной части совершенствования человеческой природы. Подобного рода взгляды представлены в его журналах и статьях.

Современное источниковедение предлагает рассматривать крыловскую «Почту духов» как публицистическое произведение (авторскую публицистику) [13, с. 450]. Основанием такого утверждения для современного источниковедения послужили специальные исследования, показавшие наличие в «Почте духов» писем не только «сатирического характера», но и самых главных среди них – «философических», носящих характер «рассуждений» морально-философского содержания (В. П. Семенников) [24, с. 264–282, 355–399].

В работах, посвященных наследию Крылова, также прямо на это указывается [9, 11]. Один из биографов Крылова – А. Шалыгин – находил в «Почте духов» «два различных типа писем: один дает конкретный материал – лиц, сцен, эпизодов, как бы списанных с натуры, другой развивает общие истины, поднимает теоретические вопросы, охотно рассуждая об устройстве государств, о долге государей и т.п. и черпая примеры из истории. Письма первого рода колки, комичны, подчас грубоваты и бесцеремонны в тоне; в письмах второго рода преобладает возвышенный тон с оттенком скорбным и меланхолическим. Самый слог различен: более легкий и бойкий в первых, более книжный и нередко тяжелый во вторых» [11, с. 323]. Заметим, что в светских кругах, близких к будущему царю Александру I, как сообщают современники Крылова, бытовало мнение о «Почте духов» как о «периодическом издании, наиболее философическом и наиболее колком из всех, какие когда-либо осмеливались публиковать в России» [9, с. 11]. Подобного рода характеристика служила своего «пропуском» в просветительский круг авторов конца XVIII в. – позднего Просвещения в России.

На правах авторской публицистики «Почта духов» входит в основной публицистический эшелон источников позднего Просвещения, содержащий философско-психологическую проблематику общественной природы человека, его индивидуального «естества», борьбы и существования.

Интерес представляют мировоззренческие основания взглядов самого автора «Почты духов». Так, известно, что Крылов высоко ценил философию, особенно труды «фернейского отшельника» (Вольтера), был знаком также с достижениями современной ему психологической мысли. Его желание участвовать в деле российского просвещения мотивируются интересом к природе людских нравов и человеческой психологии. Мировоззрение Крылова сформировалось под влиянием «просветительской философии» (Н. Степанов) [9, с. 67; 28, с. 244], где важными считались понятия «разума» и «добродетели», а вершиной (акме) такой философии – творчество Кантемира, Ломоносова, Сумарокова, Радищева. Дидактическая составляющая нравственной «психологической литературы» XVIII столетия, сохранившей традиции древнерусских

«учительских» памятников, стала неотъемлемой частью творчества самого Крылова. Учительско-дидактическая позиция Крылова в отечественной просветительской нравственной психологии основывается на главном положении, которое выделил в свое время один из основателей европейской психологии Нового времени – Ш. Монтескье, писавший в своих «Персидских письмах» (1720) следующее: «Человеческий дух – само противоречие» [22, с. 94]. С пониманием сути противоречивости человеческого духа, борьбы человека Крылов вступает на просветительское поприще, стремясь к глубокому познанию психологии человека, философскому осмыслению его бытия и усовершенствованию человеческой природы.

Позже Крылов – действительный член Академии наук, почетный член Университета (1811) [11, с. 48], что служит доказательством его заслуг на ниве просветительства в России. Благодаря своим философско-психологическим размышлениям, привлекавшим неподдельное внимание современников, Крылов стал заметным деятелем эпохи Просвещения. Его современники считали, что он обладал «благодатью слова», передававшим «легчайшие оттенки и особенности русского смысла» [10, с. 185, 186]. Крыловские опыты психологического описания нравственного поведения человека встраиваются им в общую канву философом и психологом того времени и доносятся до читателя в философско-психологических рассуждениях, которыми богато наследие этого просветителя.

И. А. Крылов: человек «разумный», «честный» и «постоянный»

«Человеку извечно присуще искать ответ на вопрос об устройстве мира вокруг нас и нашего внутреннего, душевного мира» [29, с. 8]. Это в полной мере можно отнести к идейным мечтаниям и поискам философствующего психолога Крылова. Сам поиск ответа на вопрос о «внутреннем, душевном мире» человека и его связи с миром материальным и социальным был ориентирующим направлением психологической мысли двадцатилетнего Крылова – автора «Почты духов» (1789).

Крылов оказывается достаточно самобытным мыслителем, хотя одно время считалось, что часть «философических» писем из «Почты духов» была написана не им, а А. Н. Радище-

вым, но это не нашло своего подтверждения [20, с. 445; 23, с. 42]. Общий ряд идей, присутствующих у Крылова и Радищева, родственная тематика их философских сочинений указывают на то единое направление мыслей, использовавшее известный в то время философско-психологический тезаурус, которое приводит в итоге к осмыслению проблем нравственной психологии как данности самой эпохи. В целом же это способствует реконструкции психологической мысли и понятий, которые использовали русские просветители, описывая природу человека, его естество.

Принято считать, что двадцатилетний Крылов – это уже «зрелый мыслитель, имеющий свой самостоятельный взгляд на вещи, вполне овладевший интеллектуальным оружием, выкованным западно-европейскими и русскими просветителями и мастерски пользующийся этим оружием для решения ряда наиболее жгучих морально-философских и социально-общественных проблем своей современности» (Д. Д. Благой) [9, с. 14-15]. Крылова считают состоявшимся мыслителем с собственными философскими взглядами, а в нашем случае – с собственными психологическими воззрениями, которые заслуживают пристального внимания.

В своем авторском журнале «Почта духов» Крылов поднимает проблемы, значимые для понимания психологической мысли эпохи позднего Просвещения. Среди них описание человеческой природы в конкретике ее общественной сути, поиск значимых характеристик добродетельности человека, восприятие им ценности труда и развитие трудолюбия, осознание необходимости телесной и духовной борьбы как способа изменения самого себя. «Философические письма “Почты духов” отличаются своей обостренной проблемностью», в них поднимаются «почти все те вопросы, которые волновали передовую общественную мысль», сам автор «высказывает в них лучшее свидетельство исключительной его одаренности – блестящую осведомленность в области просветительской мысли – от Монтескьё, Вольтера, Руссо до Гельвеция, Рейналя – в Европе и от Кантемира и Ломоносова до Новикова и Радищева – в России» (Д. Д. Благой) [9, с. 14]. Человековедческие, психологические проблемы Крылов поднимает в ряде своих писем, в которых ставит вопросы о душе, героизме, человечности, желаниях

и чувствах, мудрости и «любомудрии», добродетелях, должностях, справедливой и несправедливой борьбе; о том, что такое «истинное блаженство» для человека, кого можно считать «истинным человеком», «истинным дворянином» и др. «Я почитаю в людях одну только мудрость и добродетель, и под какими бы видами оныя мне ни представлялись, я всегда равное имею к ним уважение», – утверждает Крылов в Письме XXXVII [17, с. 159].

Для Крылова человек «разумный», «постоянный» – представитель рода человеческого, его душа «совсем другого свойства» по своему происхождению, чем «жизненные силы» животного; он индивидуален, поскольку обладает индивидуально-психологическими особенностями (темперамента, способностей, характера), уникальным духовным миром.

В ряде исторических документальных источников – письмах самого Крылова к разным адресатам – содержится понятие «личность» [20, с. 410, 417]. Однако это еще не «карамзинская личность», «придуманная» нашим известным философом, историком и литератором Н. М. Карамзиным в «Письмах рускаго путешественника» (1797) [14, с. 9] и ставшая затем ключевым понятием отечественной психологии всего XIX столетия, а лишь обозначение отношения одного лица к другому. Поэтому понятие «личность» используется Крыловым применительно к выражению отношений людей друг к другу, т.е. насколько близко они принимают характеристики себя, полученные из уст другого [2, с. 149]. Это вполне соотносимо с толкованиями понятия «личность», известными во времена создания крыловской «Почты духов» – «мнение, высказывание, относящееся к лицу» [3, с. 119]. И все же в своих произведениях Крылов пытается «поднять» на уровне «личностного» такие качества индивида, которые могли бы составить структуру «личности», быть опознаваемыми для «лица» конкретного человека. Так, продолжая просветительскую традицию поиска человеческого идеала, идущую от А. Н. Радищева с его статьей «Беседа о том, что есть сын отечества» [25; 27, с. 184–192], Крылов в своих философских («философических») письмах предлагает описание подобного идеала – человека «честного», полезного для общества, умеющего «оказать людям всякое благодеяние» [20, с. 142], способного бороться за достижение высоких жизненных идеалов.

Крылов был уверен, что «честному» человеку необходима борьба в качестве комплекса идей, а также как тип поведения, сообразного целям, потребностям и ценностным ориентациям, присутствующим в восприятии мира вещей, людей, духа. В психологических размышлениях Крылова находят место характеристики, относящиеся к описанию идеального человека («разумного» и «постоянного»), его индивидуально-психологических особенностей. У «честного» человека на первом месте «мудрость», поскольку он в высшей степени разумен и благонамерен в своих поступках. «Крыловский “честный” человек» «содержит себя в равновесии между добром и злом», готов «прекращать всякое зло, причиняющее вред отечеству» [20, с. 142, 143], принимать в этом случае общественно-полезную борьбу как ценность своего существования. Основным условием достижения идеала, по мнению Крылова, служит следующее: «Чтоб быть совершенно достойным названия *честного человека* (выделено автором. – Д. И.) и чтоб заслужить истинные похвалы, потребно сохранять все добродетели» [20, с. 150].

Крылов, несмотря на свой внешний достаточно скептический настрой по отношению к обществу, верит в нравственную предопределенность природы человека, надеется, что основанием поведения и деятельности человека, исполнения им своих «должностей», являются нравственные чувства. «Нравоучение, предлагаемое людям, не что иное есть, как поощрение к исполнению должностей» [18, с. 171]. Крылов в своих рассуждениях, отталкиваясь от противного, созидает свой идеальный образ человека. В исполнении своих «должностей» человек руководствуется своей совестью, т.е. проявляет нравственное самосознание, зрелый нравственный выбор («...не наука делает людей благополучными, а честность и добрая совесть» [17, с. 102]). Сам человек должен выбирать те «должности», к которым он имеет «потребные к тому способности». Крылов был уверен, что они обнаруживаются у человека в ходе его жизни и деятельности. Когда Крылов, автор «философических» писем, рассуждает о человеке, осознающим свое поведение и ту деятельность, которую он осуществляет, он близко подходит к пониманию сути человеческой психики. Человек замечает все окружающее его, осознает себя во взаимодействии с материальным, социальным и ду-

ховными мирами, регулирует – «переменяет свои поступки», выстраивает с учетом своих способностей и добродетелей взаимоотношения с окружающими. Заметим, что в позднее Просвещение общий ход рассуждений о содержании внутреннего мира человека (его «психики») уже присутствует в трудах многих мыслителей (Сумарокова, Хераскова, Княгинина, Новикова, Радищева и др.). Ближе всех к пониманию «психики» оказываются те мыслители, которые описывают взаимоотношения человека с социальным миром – «миром поведения и людских отношений». На фоне таких отношений человеку приходится проявлять себя, свои способности, сравнивая их с возможностями других людей, осознавать свои добродетели и учиться так их представлять, чтобы соответствовать как нравственным оценкам, так и запросам в сфере духовного самосовершенствования.

Проблема человека решается Крыловым на основе реалистического понимания его бытия. Человеку предписывается необходимость познания окружающего мира. Источником такого познания служат существующая действительность, труд, блага культуры (материальное), моральные нормы и взаимоотношения людей (социальное), любовь, дружба и борьба (духовное). Крылов считал, что «человек, объятый мраком невежества, во сто раз слепее того, который лишен зрения от самого своего рождения» [20, с. 47].

Крылов настаивает на признании человека уникальным в проявлениях своих качеств и свойств. Телесное и духовное в нем гармонично, если человек поступает в соответствии с мудрыми правилами, наставляющими в добродетельности и человечности. Проблема противопоставления витального и духовного, чувственного и разумного, естественного и искусственного, их борьба видится Крылову возможностью для самосовершенствования человека, основанием его психологии. «Крыловский человек» – это борющееся и созидательное существо, обладающее чувством собственного достоинства, силой воли и неустранимостью духа. Созидает он в первую очередь самого себя и собственную жизнь, ориентированную на ценную для общества борьбу с социальной несправедливостью. Жизнь человека – поиск собственного пути, где вершиной служит блаженство, состоящее «в любви к добродетели и в собственном спо-

койствии духа» [20, с. 22]. Однако достижение этой вершины – достаточно сложная задача. Крылов здесь много размышляет о «страстях разума человеческого» [20, с. 225]. Не заблуждаясь относительно «разума человеческого», мыслитель отмечает его «подверженность многим несовершенствам» даже в то время, когда кажется, что он возвышен «до самой высочайшей степени» [20, с. 226].

Крылов готов оценить каждого человека в его «полезных упражнениях», «полезности», тех функциях, которых он «исполняет». «Во всех состояниях жизни, – пишет просветитель, – человек может находить полезные упражнения. Духовный старается о наставлении людей в душевном их спасении. Судья разбирает их тяжбу и делает им правосудие. Воин хранит их спокойствие и защищает от неприятностей. Купец доставляет им пищу и все нужное для их жизни. Один только придворный ни о чем больше не трудится, как об удовольствии собственного своего честолюбия» [20, с. 168]. «Дело жизни» придает ценность каждому человеку, сочлену общества. Преобразовательный по своему характеру тип деятельности («полезные упражнения») влияет на становление психики человека, того богатства внутреннего мира, которое и подчеркивает его ценность. Крылов фактически это осознает благодаря длительному наблюдению в ходе приобретения собственного жизненного опыта, сотворения себя самого как мыслителя и литератора (автора). Базовыми объяснениями полезности жизни человека мыслитель считает «познание», «борьбу» и «труд» как сотворяющие реальность его психики. Людям необходимо «помышлять о приобретении тех познаний, которые должны быть для них полезными во все продолжение их жизни» [17, с. 64]. Определяет Крылов и три главные причины, создающие ситуации, которые мешают человеку совершенствоваться, а именно: праздность, невежество, высокомерие. Мыслитель показывает, каким образом происходит опустошение человеческого духовного мира: сначала человек «удаляется» от всякого «упражнения», труда, его захлестывают возрастающие надменность, леность и нежелание ничего познавать. Самолюбие и тщеславие заполняют духовный мир человека, становясь его «злыми привычками» [17, с. 64]. Поэтому возникает необходимость личностно-ценностной борьбы, которая должна на определенной

стадии зрелости позволить человеку создать индивидуальную композицию смыслов и направлять его жизнедеятельность. Как результат «крыловский борющийся человек» обретает ценность собственного бытия.

Отметим, что общее направление размышлений Крылова о человеческой психологии соответствует взглядам эпохи позднего Просвещения, а именно: помимо того человек «одарен разумом» и «здравым рассудком», «честен» и «постоянен», он также обременен страстями, склонен к воображению («...наслаждаются мечтательными воображениями» [20, с. 131]); творчески одарен, но готов провести время в праздности, его желания и потребности могут быть безграничными («В каком бы состоянии человек ни был, беспрестанно рождающиеся в нем новые желания лишают его спокойствия, и он никогда не может быть благополучен» [20, с. 131]). Поэтому в зависимость от того, насколько развито у человека умение «противоборствовать страстям своим», Крылов ставит синтез предельных значений в самосовершенствовании каждого, обнаружение потенциала в развитии психического и эссенциального (сущностного). «Крыловский борющийся человек» стремится освоить достижения предшествующих поколений, раскрыть феномен себя как сотворческой миру силы познания. Его активность, целеполагающая деятельность, самоопределение как просвещенного существа способствуют становлению нового мироощущения.

И. А. Крылов о возможных путях совершенствования человека

Крылов ищет пути совершенствования человеческой природы, его естества. В «восточной» повести «Каиб», напечатанной в журнале «Зритель» (1792) [17], Крылов указывает на один из возможных таких путей. Исследователи и биографы Крылова отмечают «восточную» повесть «Каиб» как «вообще лучшее, что когда-либо было им написано прозой; успех, сделанный автором сравнительно с лучшими из писем «Почты духов», бросается в глаза» (А. Шалыгин) [11, с. 331-332; 23, с. 42]. Саму «восточную» манеру этой крыловской повести сравнивали с «восточными» повестями Вольтера и «Персидскими письмами» Монтескье, «встроив», таким образом, «Каиба» в общий ряд мирового философско-психологического

наследия. Крылов так же, как любимые им французские просветители, использовавшие «восточные» мотивы в своих рассуждениях для декорирования остроты поднимаемых в европейском обществе философско-психологических проблем, был уверен в уникальности каждого человека, способного стать «выдающимся» вне «истории» своего происхождения, поскольку нравственное становление и воспитание, развитие психологических качеств приводит к изменению и, что более важно, к гармонизации человеческой природы. Своей повестью Крылов также продолжает традицию использования приема «восточных» мотивов, существовавших в русской философско-психологической мысли начиная еще с произведений И. С. Пересветова (XVI в.), поддержанных старшими современниками нашего мыслителя – М. М. Херасковым, П. М. Захарьиным и др.

В «Каибе» Крылов представляет путь человека как метафору его преобразования [17; 20, с. 356–386]. Так, путешествуя по миру, меняя свой образ, человек преодолевает себя, возвращаясь к самому себе, интерпретирует путь как условие духовного постижения ценностей жизни – «предмет путешествия твоего и дар, посылаемый тебе небом за твои добродетели» [20, с. 386]. Главное – это умение «уважать его драгоценность», пользоваться всем, «что видел ты в своем путешествии».

Каиб Крылова, так же как Кадм Хераскова и Клеандр Захарьина, – образ героя, борющегося на протяжении своего пути и обретающего те человеческие качества, которые так необходимы были русским просветителям, верящим в целесмыслы, как значимые и необходимые моменты осуществления человека, развития его психики, развертывании богатства его внутреннего мира.

У Крылова есть программная статья как продолжение ряда поднятых в «Каибе» вопросов – «Рассуждение о дружестве» (1792), также напечатанная им в его журнале «Зритель» [15; 20, с. 333–337]. Заметим, что «дружество» – «дружба» как ценность мира отношений между людьми, «обозримое» качество человека – являлось исследуемым феноменом в эпоху Просвещения. Сами людские отношения и психологические характеристики этих отношений были интересны просветителям. Радищевское «О, дружба! О, страсть души усладительная!..» [26, с. 120] одобрялось и при-

нималось многими просветителями, желавшими лучшего для человека. Идея «дружества», ее сущность, генезис, ценности, их описание, предпринятые Крыловым в контексте поиска им пути совершенствования человеческой природы, его естества, адекватны даже исследованиям нашего времени.

В статье «Рассуждение о дружестве» просветитель «разбирает» человеческие качества и отношения между людьми, используя концепты «психологии сердца», лежащей в истоках отечественной психологической мысли со времен Древней Руси (кардионостический принцип в русской психологии). Такое обращение к архетипу сердца говорит о преемственности философско-психологического дискурса предыдущих эпох Крыловым-просветителем. «Движение сердца», «соединиться с другим сердцем», «начертанный на сердце» – важные конструкты крыловских рассуждений, понятные его читателю, поскольку в их основе лежат значимые для русского человека философемы и психологемы предшествующих эпох, позволяющие использовать их и в XVIII столетии.

Феномен «дружества» значим в жизни человека, поскольку без него она сама теряет «приятности», возникает «пустота» в сердце [15, с. 236, 237]. Человек достоин «дружества», поскольку ему свойственно по своей природе «чувствовать»; он обладает «сердцем», которому доступны высшие чувства, обусловленные нормами морали и нравственности. «Заботливому» и «беспокойному» человеку «дружество» способствует в осуществлении себя, совершенствованию своей природы. Психологические особенности человека, связанные с потребностями в привязанности, признании, эмоциональной поддержке, становятся предметом рефлексии автора статьи. Созидающей формой достоинств человека выступает добродетель, она – идеальная форма отношений, идеальная потребность человека. Добродетель становится прочным основанием «дружества», освобождая человека от страстей и продвигая в построении себя и своих отношений. Крылов убежден, что, выбрав друга, мы «даем» обществу лицезреть свой образ и «открываем» свое сердце [20, с. 335].

Кардионостические мотивы в размышлениях Крылова опираются на фундаментальную нравственную потребность человека, ищущего «дружества». Нравственно ориентированный «крыловский борющийся человек» воспитыв-

вает свое «сердце» в «дружестве», он проходит становление себя, двигаясь к высшим уровням развития человечности, гармонизируясь и преодолевая трудности самодвижения. Наши современники спустя столетия замечали: «Гармоническое развитие человека предполагает обязательно воспитание сердца, о чуткости которого свидетельствуют проявления доброты, сердечности, сострадания... Эти и другие качества – необходимое условие подлинного человеколюбия» (С. А. Кучинский) [21, с. 259]. Развиваемые в свое время Крыловым положения «психологии сердца» остаются в ментальных моделях наших дней.

Крылов-психолог видит «своего» человека, при всем его «норове», атрибутах социализации и в декорациях екатерининского общества, с образом жизни которого он не согласен, все же не только умеющим любить других, но и стремящимся к дружбе, т.е. человеколюбивым. Становится понятной та живость крыловских воззрений, которые в наши дни все еще составляют, на правах идей эпохи Просвещения, потенциал активно развивающейся отечественной психологической мысли.

«Философско-психологические миниатюры» И. А. Крылова: модели воспитания человека

Крылов, литературно-журнальная деятельность которого была пресечена в 1793 г. екатерининским правительством, напуганным волной критики в свой адрес [23, с. 44], нашел новый способ донести свои взгляды до широкой аудитории. Свою миссию просветителя он как философствующий психолог завершает созданием огромного ряда «философско-психологических миниатюр» – басен, ставших «памятником языка» (А. Шалыгин) [11, с. 350]. Опираясь на «большую и замечательную традицию русской басни» XVIII столетия, заложенную еще Кантемиром, Ломоносовым, Сумароковым, Херасковым и др., в которой заметную роль играл дидактизм [9, с. 68, 84], Крылов, все еще испытывающий потребность обучать и воспитывать посредством «разумного слова», ведущего к исправлению нравов, естества человека, создает свои первые басни, впервые увидевшие свет в 1806 г. [9, с. 36], ставшие очень востребованными во всех слоях населения царской России. А баснях, небольших и законченных литературных

произведениях, охватывающих тщательно выверенные идеи, представлены крыловские философемы и психологемы, но уже в «свернутом» метафорическом и аллегорическом виде [19, с. 45–244]. «Особую группу среди басен Крылова составляют те, в которых прямо и в аллегорической форме разбирается общий теоретический вопрос – о просвещении, добрых нравах и т.п., в них сатира уже уступает место дидактике» (А. Шалыгин) [11, с. 348].

Создавая свои «философско-психологические миниатюры», Крылов продолжал оставаться в рамках сложившихся у него просветительских представлений о «разуме» и «добродетели», делая особый упор на последней. Решение психологических и этических вопросов «исправления» естества человека строилось на основе воспитания и формирования сугубо человеческих нравственных качеств и высоких чувств.

Психолог Л. С. Выготский, высоко ценивший крыловские произведения, считал, что Крылов в своих баснях «предстает как моралист», «певец житейской практичности и здравого смысла», поскольку басня «вызывает важное и сильное чувство, и на это направлены все поэтические средства писателя» [6, с. 119, 180]. Выготский был уверен, что для психолога «похвалы, расточаемые “крыловском стиху”, в сущности, означают только одно» – переживание сильного нравственного чувства («обставлено всей гарантией его силы»), как мы понимаем, ведущего к осознанию представленных просветителем «добродетелей». Выготский отмечает борьбу противоположных чувств, «развивающихся с равной силой, но совершенно вместе» у человека, что направляет его нравственно-положительные переживания в сторону их утверждения как ведущих в формировании личности. Даже сама «организация поэтического материала», по мнению Выготского, способствует поставленной Крыловым задаче – развитию человеческого в человеке.

Крылов в басне («философско-психологической миниатюре») оставался верен своей разработанной идее масштабных социально-личностных преобразований, поэтому он и завершает свое «видение» нравственной психологии человека созданием практической «модели воспитания» [12, с. 15], основанной на его мировосприятии, умонастроении как носителя педагогической культуры и морально-нравственных смыслов. Высо-

кую оценку крыловская модель воспитания получит позже, например, у философа и педагога К. В. Ельницкого, который заметит: «Воспитание должно состоять в выработке “внутреннего человека”, т.е. в развитии духовных сил питомца, облагорожении его чувствований и добром направлении его воли, а не в одной лишь внешней выправке и лоске, под которым нередко скрывается духовное убожество» [8, с. 7-8]. Духовные силы человека как «сотворчество» его душевного склада, доброй воли и нравственных чувств способствуют выработке твердости и непреложности у него добродетели. «Модель воспитания» «крыловского человека» остается действенной до настоящего времени. Психологически интерпретируя и реконструируя общую крыловскую рефлексию, отраженную в «философско-психологических миниатюрах», мы видим, что его надежды связываются с верой в развертывание внутренних позитивных сил человека; развивающиеся нравственные представления формируют волю и этим способствуют контролю над эмоциями. Крылов претворяет в жизнь архетип человека борющегося. Борьба способствует проявлению духовных, нравственных потенций человека, а сама становится ценностью достойного его поведения.

Перейдя к «философско-психологическим миниатюрам», Крылов завершил «построение» своей системы «преобразования» человека, определяемой в качестве практической части нравственной психологии, над проблемами которой он работал на протяжении жизни. в восприятии современников русский просветитель, академик, «любомудрец» стал «дедушкой Крыловым» (П. А. Вяземский), знатоком основных секретов становления человеческого в человеке [4, с. 222–224; 5, с. 85; 11, с. 48, 214]. Поэт-философ П. А. Вяземский сочинил к 50-летию творчества Крылова (1838) стихотворение «На радость полувековую...», где использовал формулу, привычную для русской ментальности, подчеркнувшую мудрое «старчество» Крылова – «дедушка Крылов» («Здравствуй, дедушка Крылов!») [4, с. 222–224]. Позже Вяземский в философско-критических статьях объяснит свое отношение к Крылову, которое менялось в зависимости от понимания сути его творчества («Крылов по своим литературным понятиям был классик» [5, с. 88]). Вяземский писал: «Каждый чело-

век по характеру, способностям, по выдержке своей имеет свое орудие и свою определенную местность для действия. Крылов наконец нашел и орудие и место свое. Он остался им верен и владел ими нерушимо, блистательно и благополучно» [5, с. 93]. Высказывания Вяземского представляют для нас интерес, поскольку он, используя психологические понятия, пытается показать суть проявления таланта Крылова как удачное соотнесение способностей, личностных свойств характера и времени (ситуации) их проявления.

Рассматривая феномен «дедушки Крылова», наш современник А. М. Баженов разъяснил: «Его мудрость – «старческая», *дедовская* – пережила, перемолола, подавила в себе «ребяческое» клочкотание страстей и по-олимпийски, по-гётевски спокойно взирала на земную языческую «суету сует». (Исследователи отмечали поразительное сходство бытового поведения Гёте и Крылова. Видимо, оба мудреца, жизненно и творчески вызрев, пришли в чем-то к единому мироощущению. Вот почему к имени Ивана Андреевича Крылова так сразу и навсегда пристало слово «дедушка», удачно придуманное П. А. Вяземским [11, с. 129].) Важным оказывается сравнение Крылова с поэтом-философом и выдающимся мыслителем И.-В. Гёте, также стремившимся к «нравственному прозрению» человеческого мира. «Любомудрие», обладание «мудрой душой» оказываются базальными основами претворения в жизнь нравственных представлений «зрелой личности», значимых для отечественной психологической мысли, занятой преобразованием естества человека.

Крыловские «философско-психологические миниатюры» стали завершающим вкладом в разрабатываемые им на протяжении своей жизни идеи отечественной нравственной психологии.

Заключение

Идеи нравственной психологии, присутствующие такому видному русскому просветителю, как Крылов, могут быть положительно охарактеризованы, поскольку они, если воспользоваться подходом, предлагаемым историком психологии Б. Н. Рыжовым [29, с. 67], содержат «динамическую связь» между явлениями психической реальности человека, описываемыми мыслителем. Крылов выступ-

пает приверженцем «динамики изменений этих связей», так как верит в существующую возможность улучшения человеческой природы, его естества.

Для психологических взглядов И. А. Крылова основополагающим является описание человеческой природы в конкретике ее общественной сути, осуществляются поиск значимых характеристик добродетельности человека, восприятие им ценности труда и развитие трудолюбия, осознание необходимости борьбы как способа изменения самого себя, достижения внутренней и внешней свободы.

Крылов в своих философских («философических») письмах, статьях, «философско-психологических миниатюрах» (баснях), представляет идеал человека «разумного», «честного» и «постоянного», способного бороться за достижения высоких жизненных идеалов. Крылов был уверен, что «честному» человеку борьба необходима не только в качестве комплекса, направляющего его жизнь, но также и как тип поведения, соответствующего целям, потребностям и ценностным ориентациям, присутствующим в восприятии им мира вещей, людей, духа.

Литература

1. **Артемьева Т. В.** История метафизики в России XVIII века. СПб.: Алетейя, 1996. 320 с.
2. **Будагов Р. А.** История слов в истории общества. М.: Просвещение, 1971. 270 с.
3. **Веселитский В. В.** Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX вв. М.: Наука, 1972. 320 с.
4. **Вяземский П. А.** Сочинения. М.: Худож. лит., 1982. Т. 1. 462 с.
5. **Вяземский П. А.** Сочинения. М.: Худож. лит., 1982. Т. 2. 383 с.
6. **Выготский Л. С.** Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
7. **Дикарева А. В.** Развитие прогрессивных идей нравственного воспитания в русской педагогике второй половины XVIII века: Дис. ... канд. пед. наук. Гомель, 1983. 184 с.
8. **Ельницкий К. В.** Выработка «внутреннего человека». Педагогические воззрения И. А. Крылова (по басням) // Духовно-нравственное воспитание. 2003. № 5. С. 6–15.
9. **Крылов И. А.** Исследования и материалы. М.: ОГИЗ, 1947. 296 с.
10. И. А. Крылов в воспоминаниях современников. М.: Худож. лит., 1982. 503 с.
11. И. А. Крылов и Православие. М.: ИД «К единству», 2006. 399 с.
12. **Иванов Д. В.** Этюды эссенциальной психологии. Иркутск: ИрГСХА, 2003. 212 с.
13. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории. М.: РГГУ, 1998. 702 с.
14. **Карамзин Н. М.** Письма *руссаго* путешественника. М.: Типогр. у Ридигера и Клаудия, 1797. Ч. II. [4]. 309 с.
15. **Крылов И. А.** Рассуждение о дружестве // Зритель. 1792. Ч. II. С. 236–245.
16. **Крылов И. А.** Каиб // Зритель. 1792. Ч. III. С. 90–108, 257–306.
17. [**Крылов И. А.**] Почта духов. СПб.: Импер. Тип. 1802. Ч. III. 186 с.
18. [**Крылов И. А.**] Почта духов. СПб.: Импер. Тип. 1802. Ч. IV. 180 с.
19. **Крылов И. А.** Сочинения. М.: Правда, 1969. Т. 1. 528 с.
20. **Крылов И. А.** Сочинения. М.: Правда, 1969. Т. 2. 480 с.
21. **Кучинский С. А.** Человек моральный. – 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1989. 303 с.
22. **Монтескьё Ш.** Персидские письма: Пер. с фр. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1956. 400 с.
23. **Орлов В. Н.** Русские просветители 1790–1800-х годов. – 2-е изд., доп. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1953. 544 с.
24. Радищев: Материалы и исследования. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. Т. XVI. 416 с.
25. **Радищев А. Н.** Беседа о том, что есть сын Отечества // Беседующий Гражданин. 1789. Ч. III. С. 308–324.
26. **Радищев А. Н.** Полное собрание сочинений. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941. Т. 2. 431 с.
27. **Радищев А. Н.** Путешествие из Петербурга в Москву. Вольность: Ода; Проза. Л.: Худож. лит., 1984. 264 с.
28. Русская мысль в век Просвещения / В. М. Ничик, П. С. Шкуринов и др. М.: Наука, 1991. 280 с.
29. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд-во, 2004. 240 с.
30. **Рыжов Б. Н.** Психологический возраст цивилизации // Системная психология и социология. 2015. № 2(14). С. 60–70.
31. **Шкуринов П. С.** Философия России XVIII века. М.: Высш. шк., 1992. 256 с.
32. **Шпет Г. Г.** Очерк развития русской философии. М.: РОССПЭН, 2009. Т. II. 848 с.

References

1. **Artemyeva T. V.** The History of Metaphysics in Russia XVIII Century. SPb.: Aletheia, 1996. 320 p.
2. **Budagov R. A.** History of Words in the History of Society. M.: Education, 1971. 270 p.
3. **Veselitsky V. V.** The Abstract Vocabulary in Russian Literary Language of XVIII – early XIX centuries. M.: Nauka, 1972. 320 p.
4. **Vyazemsky P. A.** Essays in Two Volumes. M., 1982. Vol. 1. 462 p.
5. **Vyazemsky P. A.** Essays in Two Volumes. M., 1982. Vol. 2. 383 p.
6. **Vygotsky L. S.** Psychology of Art. M.: Art, 1968. 576 p.
7. **Dikareva A. V.** Development of Progressive Ideas of Moral Education in Russian Pedagogy XVIII century: Dis. ... Cand. ped. Sciences. Gomel, 1983. 184 p.
8. **Yelnitskiy K. V.** Development of the “Inner Man.” Pedagogical views Ivan Krylov (by Fables) // Spiritual and Moral Education. 2003. № 5. P. 6–15.
9. I. A. Krylov. Research and Materials. M.: OGIZ, 1947. 296 p.
10. I. A. Krylov in the Memoirs of Contemporaries. M., 1982. 503 p.
11. I. A. Krylov and Orthodoxy. M.: Ed. House. “To Unity”, 2006. 399 p.
12. **Ivanov D. V.** Studies Essential Psychology. Irkutsk, 2003. 212 p.
13. Chronology Theory. History. Method. Sources of Russian History. M, 1998. 702 p.
14. **Karamzin N. M.** Letters of a Russian Traveler. M., 1797. II. [4], 309 p.
15. **Krylov I. A.** Discourse on the Kindness // Spectator 1792. II. P. 236–245.
16. **Krylov I. A.** Kaib // Spectator. 1792. III. P. 90–108, 257–306.
17. **[Krylov I. A.]** Mail Spirits. SPb., 1802. Part III. 186 p.
18. **[Krylov I. A.]** Mail Spirits. SPb., 1802. Part IV. 180 p.
19. **Krylov I. A.** Research and Materials. M.: OGIZ, 1947. 296 p.
20. **Krylov I. A.** Essays in Two Volumes. M., 1969. Vol. 1. 528 p.
21. **Kuchinsky S. A.** Moral Man. – 2nd ed., ext. M., 1989. 303 p.
22. **Montesquieu Ch.** Persian Letters. M., 1956. 400 p.
23. **Orlov V. N.** Russian Educators 1790–1800ies. – 2nd ed., ext. M., 1953. 544 p.
24. Radischev: Materials and Research. M.; L., 1936. XVI. 416 p.
25. **Radishchev A. N.** Conversation that is the son of the Speaker of the Fatherland // Citizen. Part III. 1789 (December). P. 308–324.
26. **Radishchev A. N.** Complete Works. M.; L., 1941. Vol. 2. 431 p.
27. **Radishchev A. N.** Journey from St. Petersburg to Moscow. Liberty: Oda; Prose. L., 1984. 264 p.
28. The Russian thought in the Age of Enlightenment. M., 1991. 280 p.
29. **Ryzhov B. N.** History of Psychological Ideas. Path and Patterns. M., 2004. 240 p.
30. **Ryzhov B. N.** Psychological Age of Civilization // System Psychology and Sociology. 2015. № 2(14). P. 60–70.
31. **Shkurinov P. S.** Russian Philosophy of the XVIII century. M., 1992. 256 p.
32. **Shpet G. G.** Essay on the Development of Russian Philosophy. II. Materials. M., 2009. 848 p.

ОБЩЕСТВЕННЫЙ КОНТРОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ КОМПАНИЙ: СИСТЕМА ПРОТЕСТНЫХ ФОРМ

Ананишнев В. М., Гостев А. Н.
МГПУ, Москва
Демидова С. С., Демченко Т. С.
СГА, Москва

В статье уточняется понятие общественного контроля в производственных организациях, на основе результатов исследования обосновывается необходимость повышения его действенности. *Ключевые слова:* производственная компания, общественный контроль, протестные формы, система, управление, лидер, информация.

PUBLIC CONTROL IN INDUSTRIAL COMPANIES: SYSTEM FORMS OF PROTEST

Gostev A. N., Ananishnew V. M.
MCTTU, Moscow
Demidova S. S., Demchenko T. S.
SGA, Moscow

The paper clarifies the concept of social control in industrial organizations, on the basis of the results of the study substantiated the need to enhance its effectiveness.

Keywords: production company, social control, protest forms, system, management, leader, information.

Введение

Осмысление состояния, проблем и перспектив производственных компаний (ПК), их социально-экономического значения для России (трудоустройство населения, его закрепление на территориях, профилактика миграции многое другое) позволяет утверждать, что устойчивое развитие ПК невозможно без общественного контроля (ОК). Очевидно, что для обеспечения надежной национальной безопасности в условиях обострения международных отношений, экономических и прочих санкций, череды военных конфликтов, революций, государственных переворотов и иных социальных катаклизмов России жизненно важно быть относительно независимой в сфере обеспечения потребительского спроса населения на основные виды продукции, т.е. создавать и развивать свои ПК. Исследование позволило выявить факт относительно высокого уровня и разнообразия общественной активности персонала ПК. Безусловно, часть из них расширяет содержание форм контроля, признанных в России и за рубежом (административные, государственные, протестные формы ОК персонала: митинги, забастовки и пр.), например, участие в работе обществен-

ных комиссий, советов в системе управления ПК; разработка и направление руководству ПК рекомендаций по улучшению работы; выполнение разовых общественных поручений неформальных структур управления ПК; участие в работе профсоюза и других институтах гражданского общества и т.п. Перечисленным проблемам в последнее время уделяется большое внимание социологами и психологами, в том числе и представителями МГПУ [3, 4].

Проблемы общественного контроля производственных компаний

Результаты изучения практики показывают, что основные силы и средства производственной компании направляются на обнаружение, отслеживание, фиксацию показателей, заявленных в решении руководителя. В этой связи априори в процессе регулирования деятельности ПК самая актуальная проблема – совершенствование форм и методов общественного контроля.

Результаты исследования показали, что российские ПК в настоящее время по-прежнему испытывают трудности, связанные с эффективностью управления (табл. 1).

Как видно из таблицы, лишь четвертая часть респондентов полностью удовлетворена

Таблица 1

**Удовлетворенность персонала ПК деятельностью руководящего состава
(кластеры – пять ПК, выборка – 400 человек, ошибка выборки – 5%)**

Степень удовлетворенности	Частота	Доля ответов, %
Полностью удовлетворен(а)	102	25,5
Частично удовлетворен(а)	192	48,0
В основном не удовлетворен(а)	41	10,2
Полностью не удовлетворен(а)	7	1,8
Затрудняюсь ответить	58	14,5
Всего	400	100,0

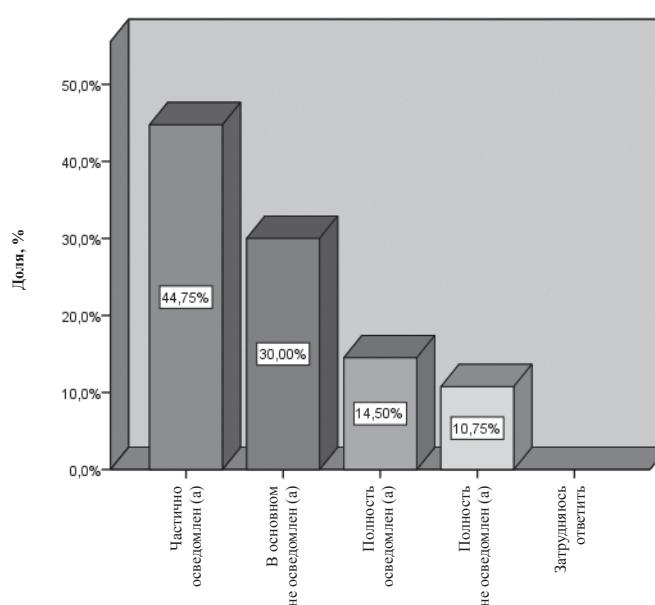


Рисунок 1. Осведомленность персонала ПК
о состоянии дел в системе управления компанией

состоянием управления ПК. Остальные либо не удовлетворены, либо частично удовлетворены, либо не дали ответа. Разумеется, в условиях социально-экономического кризиса, угрожающего состояния дел в других институтах общества такое значение показателя, с одной стороны, можно считать приемлемым; с другой стороны, это повод для усиления контрольной составляющей системы управления ПК. Практика показывает, что при таком соотношении удовлетворительных и неудовлетворительных значений указанного показателя объективно основные референтные (неформальные лидерские) группы персонала находятся в состоянии пассивного сотрудничества с административными структурами управления, а это значит, что повышается вероятность

активизации сил протестного неформального контроля (см. ниже).

Другие данные вызывают как меньшую, так и большую опасность (тревогу), поскольку свидетельствуют о пассивности персонала, которая, с одной стороны, не приведет к разрушительным протестным действиям, а с другой, усилит негативные (например, коррупцию) процессы в структурах управления. Это утверждение обусловлено, например, отсутствием у персонала интереса к состоянию дел в системе управления ПК (рис. 1).

Оказалось, что лишь менее 15% респондентов знают состояние дел в системе управления ПК. Разумеется, это плохое значение показателя. А частичная осведомленность (44,75%) – это, видимо, не заслуга, а объек-

Т а б л и ц а 2

Субъекты информации о системе управления ПК

Субъекты	Частота	Доля ответов, %
Коллеги	123	24,0
Представители руководства компанией	205	40,0
Нет информатора	177	34,6
Затрудняюсь ответить	7	1,4
Всего	512	100,0

тивная обязанность любого человека, работающего в компании.

Практика показывает, что даже лучшие системы управления, оставляемые вне контроля, объективно начинают деградировать. Такие значения показателей априори могут косвенно свидетельствовать и о других явлениях: с одной стороны, о стабильности организационных взаимоотношений в подобных организациях; с другой – о пассивности сил самоорганизации (референтных групп) и соответственно ОК.

Другие показатели (табл. 2) можно объяснить отчуждением руководящего состава ПК от персонала, что, безусловно, связано с какими-либо коммерческими тайнами или противозаконными действиями. Ведь информированность – это гласность, без которой невозможно удовлетворение естественной потребности в соревновании. Если же лишь меньше половины персонала ПК (40%) взаимодействует с руководством, то это нельзя рассматривать как позитивное положение дел.

Известно, что основной закон социального управления (сложный объект должен управляться не менее сложной системой) традиционно регламентирует постоянное и всестороннее совершенствование всех составляющих системы управления ПК, в том числе и общественного контроля.

**Интерпретация категории
«общественный контроль
производственных компаний»**

Исследование показало также, что категория «общественный контроль» в российском законодательстве (см. ниже) трактуется не совсем корректно. Так, статья 3 Конституции РФ регламентирует: «Носителем суверенитета и единственным источником власти в Российской

Федерации является ее многонациональный народ; народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления» [1]. В этой связи под категорией «общественный контроль» следует понимать, во-первых, народ и различные формы его объединений (движения, партии и другие институты гражданского общества); во-вторых, организации административной (государственной власти). Однако в Федеральном законе Российской Федерации от 21 июля 2014 г. № 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» эта форма контроля определяется как «деятельность субъектов общественного контроля, осуществляемая в целях наблюдения за деятельностью органов государственной власти, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных организаций, иных органов и организаций, осуществляющих в соответствии с федеральными законами отдельные публичные полномочия, а также в целях общественной проверки, анализа и общественной оценки издаваемых ими актов и принимаемых решений» [2]. Таким образом, в этом Законе, как видно, из категории «общественный контроль» не совсем правильно удалена административная составляющая этого понятия. Разумеется, в таком случае будет справедливо этот вид контроля определять не как «общественный», а как, например, «неформальный». Впрочем, в научной литературе, как показывает ее содержательный анализ, общественный, народный, социальный, массовый... контроль, – это синонимы, а следуя западной традиции, его часто определяют как «социальный контроль» [5, 8, 9, 10]. Трактуются он по-разному: например, как средство, фактор, форма, элемент, функция, деятельности, система, обратная связь, условие, регулятор, гарант, явление, институт, метод, правомочие, атрибут,

проверка, наблюдение, проверка исполнения законов, постановлений, управленческих решений и т.д. [4, 6]. Как видно, большая часть трактовок определяет это явление как способ регулирования деятельности административного (формального) управления.

Содержательный анализ определения «общественный контроль» позволяет сделать вывод: во-первых, если «народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления», то он не только «наблюдатель», но и регулятор деятельности органов государственной власти. Во-вторых, в определении, представленном в ФЗ РФ от 21 июля 2014 г. № 212, не заявляется такой факт: отслеживание деятельности любого субъекта, организации осуществляется не только «субъектами общественного контроля», но и объектами (традициями, правом, социальными институтами, практиками и т.п.) [3, 9]. В-третьих, люди, организации административного управления – часть общества. Поэтому неправомерно исключать из понятия «общественный контроль» административные (формальные, государственные) структуры контроля. С этим утверждением согласны большинство экспертов ($N = 14$). Это же основание позволяет определить целью общественного контроля ПК – обеспечение (защиту) прав, свобод человека и гражданина в процессе создания продуктов труда, их сбыта и потребления.

Задачи общественного контроля производственных компаний

Исследование показало, что общественный контроль ПК предназначен решать следующие задачи:

- обеспечивать информацией деятельность органов власти (законодательной, исполнительной, судебной) по регулированию производства;
- отслеживать процесс социальной защиты персонала организаций;
- обеспечивать прозрачность и открытость деятельности структур управления компаний;
- выявлять факты нарушения российского законодательства;
- содействовать предупреждению и разрешению конфликтов, связанных с деятельностью подобных организаций, и др.

Указанный Закон [1] определяет субъектами решения этих задач общественные палаты (от федеральной до муниципальной); общественные советы при федеральных органах исполнительной власти, общественные советы при законодательных (представительных) и исполнительных органах государственной власти субъектов Российской Федерации; общественные наблюдательные комиссии; общественные инспекции; группы общественного контроля и иные организационные структуры общественного контроля. Закон также регламентирует осуществление общественного контроля в формах: общественного мониторинга, общественной проверки, общественной экспертизы и в иных не противоречащих закону, а также в таких видах взаимодействия институтов гражданского общества с государственными органами и органами местного самоуправления, как общественные обсуждения, общественные (публичные) слушания и др. [1].

Протестные формы общественного контроля производственных компаний

Результаты исследования показывают, что к формам контроля, которые не заявлены в Законе, необходимо обязательно отнести и такие, как: различные формы протеста (забастовки, митинги, шествия и т.п.); критические публикации в СМИ; индивидуальный и коллективный отказ работать в ПК; судебные иски, жалобы в органы федеральной исполнительной власти и др. [4, 5, 8, 9, 10]. Эти формы контроля наиболее действенны в зарубежных и отечественных ПК. Например, опросы показали, что в случае несогласия работников с решениями руководства ПК, реализация которых снизит уровень их материального обеспечения, 18,7% персонала готовы участвовать в митингах, шествиях, пикетированиях и т.п. Изъявили готовность в случае необходимости критиковать действия руководства ПК в средствах массовой информации 11,89% опрошенных, подавать жалобы в органы федеральной исполнительной власти 19,7% респондентов (рис. 2). Как видно, персонал ПК в определенных условиях не будет пассивен, как об этом говорят СМИ: 9,9% опрошенных готовы бастовать, а 19,7% респондентов не боятся преследований и готовы жаловаться в федеральные органы исполнительной власти.

Кроме того, оказалось, что около 3,8% персонала готовы в случае необходимости к за-

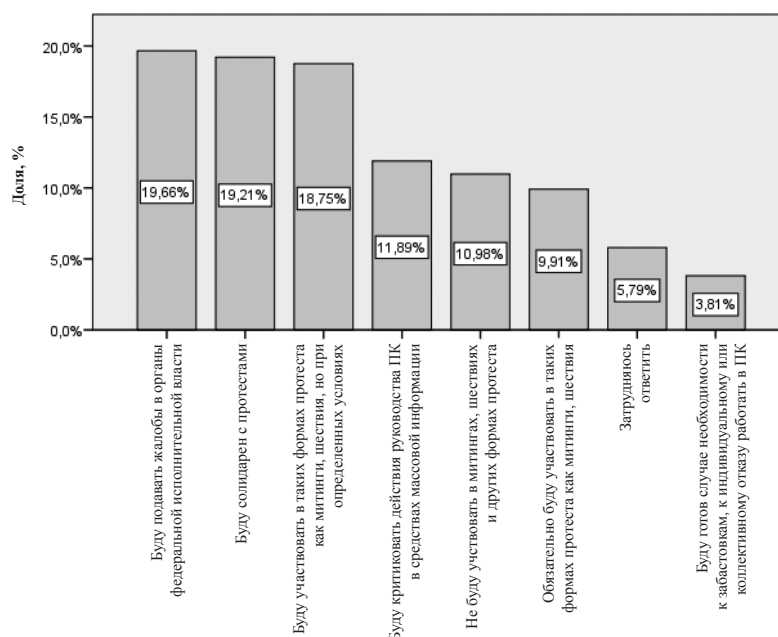


Рисунок 2. Готовность персонала ПК к реализации неформальных форм общественного контроля, %

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа

Модель	Нестандартиз. коэф.		Стандартиз. коэф.	t	Значение
	B	Станд. ошибка	Бета		
(константа)	27,054	0,058		8,602	,000
Нарушение прав и законных интересов в процессе работы в производственной компании	0,894	0,012	0,148	10,722	,000
Зависимая переменная – желание применить протестные формы контроля					

бастовкам, к индивидуальному или коллективному отказу работать в ПК, а значит, люди не боятся увольнения. Этот факт подтверждают данные официальной статистики: более 20 млн. трудоспособного населения страны «потеряно» Федеральной налоговой службой РФ. Люди не боятся уволиться, так как, видимо, имеют дополнительное место работы. Собственно, работа в двух и более местах – обычное дело для трудоспособного населения современной России.

Технология социологического исследования, включающая регрессионный анализ, позволила выявить зависимость и спрогнозировать, как будет увеличиваться частота

применения протестных форм неформального социального контроля по мере роста случаев нарушения прав и законных интересов сотрудников производственной компании в процессе их работы. Простая линейная регрессия показала, что, чем чаще нарушаются права и законные интересы сотрудников производственной компании в процессе их работы, тем выше у сотрудников ПК уровень желания использовать протестные формы неформального социального контроля (табл. 3).

В рассматриваемом примере уравнение регрессии имеет вид:

$$y = a + bx,$$

где a – константа; b – регрессионный коэффициент при значении, которое определяет нарушения прав и законных интересов сотрудников ПК в процессе их работы в производственной компании:

$$y = 27,054 + 0,894x.$$

Как видно, значение коэффициента регрессии независимой переменной «нарушение прав и законных интересов в процессе работы в производственной компании» в построенной модели составляет 0,894.

Регрессионный анализ позволил спрогнозировать, как будет увеличиваться желание персонала использовать претесные формы неформального социального контроля при увеличении случаев нарушения их прав и законных интересов в ПК. Расчеты показали, что в 921 случае из 1000 нарушений прав респондентов будут использованы претесные формы контроля ($y = 27,054 + 0,894 \cdot 1000 = 921,054$).

Заключение

Анализ приведенных данных позволяет сделать следующие выводы: а) персонал современных ПК готов участвовать в неформальном общественном контроле; б) люди совсем не пассивны, не безропотны, не всегда верят власти, как это представляется в СМИ; в) персонал ПК даже в условиях повышенного уровня безработицы готов к протестам и в некоторых случаях к массовому увольнению; г) трудоспособное население России устало от реформ, от неопределенности. Таким образом, результаты исследования показали, что персонал ПК готов отстаивать свои права протестными формами общественного контроля: участвовать в забастовках, митингах, шествиях; критиковать власть в СМИ; отказываться работать в ПК; подавать судебные иски, жалобы в органы федеральной исполнительной власти и др.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. М., 1994. 63 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 21 июля 2014 г. № 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» // Российская газета. № 6435. 23 июля 2014 г.
3. **Ананишнев В. М.** Социология управления. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2008. 267 с.
4. **Бокарева В. Б.** Социальный потенциал отечественного малого бизнеса // Управление мегаполисом. 2013. № 6(36). С. 10–13.
5. **Гостев А. Н., Демченко Т. С.** Гражданское общество: контроль над деятельностью государства. СГУ, 2011. 193 с.
6. **Демченко Т. С.** Система показателей оценки эффективности структур гражданского общества в неформальном социальном контроле высшего образования // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 137–143.
7. **Дюркгейм Э. О.** разделении общественного труда: Метод социологии. М.: Наука, 1991. 572 с.
8. **Кули Ч. Х.** Человеческая природа и социальный порядок: Пер. с англ. – 2-е изд., испр. М.: Идея-Пресс, 2001. 327 с.
9. **Parsons T.** The Social System. N.Y.: OUP, 1951. 372 p.
10. **Ross E. A.** Social Control. A Survey of the Foundations Order. Cleveland; Lond., 1969. 416 p.

References

1. The Constitution of The Russian Federation. M., 1994. 63 p.
2. Federal Law of the Russian Federation of 21 July 2014 № 212-FZ «About bases of public control in the Russian Federation» // Rossiyskaya Gazeta. № 6435. July 23, 2014.
3. **Ananishnev V. M.** Sociology of Management. M.: OOO SIC “Engineer”, 2008. 267 p.
4. **Bokareva V. B.** Social Potential of the Domestic Small Business // Metropolis. 2013. № 6(36). P. 10–13.
5. **Gostev A. N.** Civil Society: Control Over the Activities of the State. Saratov University, 2011. 193 p.
6. **Demchenko T. S.** The System of Indicators to Measure the Effectiveness of Civil Society Structures in Informal Social Control of Higher Education // System Psychology and Sociology. 2014. № 9. P. 137–143.
7. **Durkheim E. O.** The Division of Labor in Society: the Method of Sociology. M.: Nauka, 1991. 572 p.
8. **Cooley C. H.** Human Nature and the Social Order: Transl. engl. – 2nd ed., rev. M.: Idea-Press, 2001. 327 p.
9. **Parsons T.** The Social System. N.Y.: OUP, 1951. 372 p.
10. **Ross E. A.** Social Control. A Survey of the Foundations of Order. Cleveland; Lond., 1969. 416 p.

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СТРАНАХ БРИТАНСКОГО СОДРУЖЕСТВА

Кремнева Т. Л.
МГПУ, Москва

В статье описано исследование, посвященное изучению факторов оптимизации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы в странах Британского Содружества. Эта оптимизация касается организации учебного процесса, его содержания, а также процессов построения стандартов, эталонов, моделей и психолого-педагогического идеала в сфере подготовки специалиста – социального работника.

Ключевые слова: страны Британского Содружества (Великобритания, Австралия, Канада и Новая Зеландия), Болонский процесс, профессиональное обучение, технологии обучения, профессиональная компетентность социального работника, условия эффективности, супервизия, интеграция, обучение через опыт, тьютор.

SYSTEM ANALYSIS OF PEDAGOGICAL TECHNIQUES OF SOCIAL WORKERS' TRAINING IN THE COUNTRIES OF THE BRITISH COMMONWEALTH

Kremneva T. L.
MCTTU, Moscow

The study enables us to formulate the conditions and possible factors of optimization of professional training in social work in the countries of the British Commonwealth.. This optimization applies to the educational process, its content, to processes of building its standards, models and pedagogical ideals in the sphere of specialist education and training – social worker.

Key words: British Commonwealth countries (UK, Australia, Canada and New Zealand), the Bologna process, vocational training, technology education, professional competence of a social worker, conditions of efficiency, supervision, integration, learning by doing, tutor.

Введение

Несмотря на то что в странах Британского Содружества сложились многообразные модели высшей школы, для них характерно стремление к сотрудничеству и интеграции в масштабах объединения. В целом, там функционирует гармоничная, согласованная система образования, которую можно охарактеризовать как «упорядоченное многообразие». Возрастающая идентичность образовательных систем становится базой для реализации принятых в Британском Содружестве стандартов высшего образования во многих странах.

Все это проявляется в использовании системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам; в обеспечении трудоустройства выпускников и усилении конкурентоспособности системы высшего образования. Это в конечном счете стимулирует мобильность и создает условия

для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, исследователей.

Особенности подготовки социальных работников в странах Британского Содружества

Интернационализация образовательных программ, связанная с глобализацией экономической деятельности и интенсивной межкультурной коммуникацией, рассматривается в странах Британского Содружества как одна из главных тенденций развития образования и как одно из условий его эффективности, что, в свою очередь, определяет социальный заказ на стандартизацию профессиональной деятельности и квалификационных характеристик специалиста в области социальной работы. Интегративные тенденции реализуются посредством создания образовательных сетей,

которые включают высшие учебные заведения, придерживающиеся общих критериев обеспечения качества подготовки специалистов и осуществляющих интенсивный обмен студентами и преподавателями. В то же время образовательное пространство Британского Содружества представляет собой многообразную социокультурную систему.

В качестве условия эффективности профессиональной подготовки социальных работников в странах Британского Содружества можно выделить большое внимание к проблеме стандартизации образования и ее успешному решению.

Профессия «социальный работник» относится к так называемым помогающим профессиям, которые требуют хороших знаний практических технологий работы с клиентом, высокой степени самоорганизации и рефлексии в профессии, часто предполагают довольно длительный и непростой путь к профессиональной идентификации человека.

Многоплановость и многовариантность задач социальной работы предполагает профессиональную подготовку специалистов различных уровней и профилей для работы в социальной сфере. Социальная работа как профессия родилась из практики оказания социальной помощи нуждающимся слоям населения и опирается в решении данных проблем на междисциплинарный подход. И хотя до сих пор продолжают дискуссии относительно того, является ли социальная работа лишь областью прикладной деятельности или же она имеет свою специфическую научную парадигму, большинство специалистов полагают, что социальная работа – это самостоятельная область научного знания. Процесс самоопределения социальной работы как научной области и как учебной дисциплины еще далек от завершения. Одна из причин такой ситуации, по-видимому, связана с самой природой социальных и психосоциальных явлений, с их многогранностью, противоречивостью и динамичностью. Социальная работа как область социального изучения нуждается не столько в объяснении социальных ситуаций, сколько в их практическом разрешении, и поэтому особенно остро чувствует несовершенство соответствующего концептуального аппарата, что, безусловно, оказывает влияние на определение стратегии подготовки социальных работников, в том числе научных кадров в этой области.

Разработанный стандарт учитывает следующую специфику образования в области социальной работы в начале XXI в.:

- необходимость принимать во внимание воздействие глобализации на образовательные программы и практику социальной работы и социальной помощи;
- необходимость взаимодействия университетов на международном уровне;
- необходимость увеличения мобильности специалистов в области социальной работы и при перемещении из одной страны в другую;
- необходимость международного сотрудничества между студентами и в связи с этим комплектования обменных программ;
- необходимость транспарентности национальных образовательных стандартов и стандартов профессиональной деятельности.

Влияние глобализации на социальную работу как на профессиональную деятельность сказывается в том, что происходит:

- объединение рынков труда и образовательных услуг;
- сокращение государственного сектора в экономике и социальной сфере;
- увеличение роли менеджмента в предоставлении социальных услуг, что приводит к следующим последствиям:
 - трансформируется повседневная практика оказания услуг;
 - трансформируется природа отношений между социальным работником и клиентом;
 - снижается профессиональная автономия социального работника;
 - снижаются требования к уровню социальных услуг, что позволяет людям, не имеющим квалификации в социальной работе, выполнять задачи, ранее доступные только специалистам;
 - изменяются отношения между социальными работниками и их работодателями;
 - увеличивается бюрократический контроль за действиями социального работника;
- интернационализация социальных проблем, особенно таких, как бедность, миграция населения, сексуальное использование детей, проституция, торговля наркотиками;
- профессиональное обучение перестает быть «привязанным» к национальному

рынку труда и национальным образовательным стандартам, что, в свою очередь, требует гармонизации получаемых в вузах стран Содружества квалификаций, взаимного признания разных квалификаций; унификации профессиональных навыков [2, с. 140].

Россия, включаясь в процессы глобализации образовательных услуг, должна опираться на позитивный опыт мирового сообщества в области интернационализации образования и использования соответствующих ресурсов его оптимизации.

Следующим условием эффективности профессиональной подготовки социальных работников в странах Британского Содружества наше исследование позволило определить успешное решение проблемы интеграции результатов научных исследований в сфере социальной работы с процессом образования социальных работников.

Инновации, связанные с интеграцией исследований и образования, чрезвычайно актуальны именно для социальной работы и развития профессиональной подготовки кадров для этой сферы. Именно в сфере социальной работы образовательный процесс высшей школы всегда ориентирован и зависит от тенденций развития практики, здесь постоянно ведется мониторинг соответствия академической подготовки практике. В социальной работе определяющими являются прикладные, практико-ориентированные исследования, продиктованные стремлением получить поддержку правительства и социальный заказ.

Условием эффективности профессиональной подготовки социальных работников в странах Британского Содружества стали также разработанные и реализуемые технологии обучения, строящиеся на создании ситуаций опыта, размышления, поиска решений; постепенной трансформации знаний в активный процесс проектирования образовательного контекста, построенного на основе принципа «обучение через деятельность» (*learning by doing*) [8].

В условиях нарастания процессов мировой интеграции и взаимовлияния культур перед высшей профессиональной школой встает задача подготовки будущего специалиста, который должен не только обладать глубокими познаниями в выбранной области, но и уметь гибко их адаптировать к изменяющимся со-

циальным условиям, не просто быть специалистом, но и обладать коммуникативной культурой и потенциалом саморазвития, уметь принимать решения в динамично изменяющихся условиях деятельности. Такой запрос на подготовку специалистов потребовал в последние годы сместить акценты в профессиональном образовании с процесса обучения на результат. Итогом профессионального обучения все чаще называют не знания и умения специалиста, а его компетентность [4, с. 346]. Задачи современного образования все чаще формулируются не как воспроизводство некоторой модели специалиста с изначально заданными свойствами, а как формирование набора навыков, связанных с умением инициативно решать ключевые задачи, возникающие в профессиональной деятельности, и самостоятельно адаптироваться к изменяющимся условиям трудовой деятельности. Научное обоснование такого взгляда на обучение в современной педагогике и психологии можно представить как компетентностный подход.

Формирование профессиональной компетентности социального работника в процессе обучения в вузе может быть реализовано в том случае, если структура личностного потенциала будущего социального работника будет включать в себя: профессиональные знания, умения, навыки (квалификационный потенциал); работоспособность (психофизиологический потенциал); интеллектуальные способности (образовательный потенциал); креативные способности (творческий потенциал); способность к сотрудничеству и взаимодействию (коммуникативный потенциал); ценностно-мотивационную сферу (нравственный потенциал) [3, с. 126].

Важными условиями подготовки специалистов в области социальной работы являются профессиональная социализация студентов, которая включает в себя овладение необходимыми умениями, а также формирование нравственной позиции и этических принципов профессиональной помощи клиентам, в результате чего развивается чувство «принадлежности» к профессии.

Технология обучения социальной работе строится на основе приоритетов саморазвития студентов в образовательном процессе. Это достигается, как упоминалось выше, через создание ситуаций опыта, размышления, поиска решений и постепенную трансформацию

традиционных знаний в активный процесс проектирования образовательного контекста, построенного на основе принципа «обучение через деятельность». Реализации этого подхода в наибольшей степени способствует использование таких методов обучения, как метод анализа конкретных ситуаций (кейс-метод), тренинг, имитационные игры, проектные методы (исследовательские проекты, проектные мастерские и семинары). Эти методы позволяют интегрировать теоретические знания и реалии практической деятельности, приобрести опыт анализа профессионально релевантных ситуаций и расширить диапазон выбора стратегии профессиональных действий [9, с. 158–161].

Преподаватели большое значение придают экспериментальным заданиям, способствующим вовлечению студентов в реальный процесс познания, поскольку они представляют собой творческую связь науки и практики. Студенты могут извлекать ценные уроки даже из собственных ошибок, и такие уроки становятся ступеньками в процессе поиска новых знаний. Выбор преподавателем обучающих заданий осуществляется на основе междисциплинарных связей, соответствующих задачам образовательной программы в целом, а также задачам отдельных курсов и дисциплин. Реализуется связь между содержанием программ первого и второго годов обучения. Вводная часть программы «работает» на развитие ее специализированной части.

Во всех высших учебных заведениях подготовка социальных работников предполагает обучение сочетанию трех компонентов: базового теоретического обучения (его называют также академическим уровнем), теоретико-практического и практического уровней (производственная практика). На первом уровне студенты овладевают знаниями общественных наук (социальная политика, экономика, философия, социология, общая антропология), психологии (общей и специальной); медико-гигиенических и правовых наук, а также изучают специальные курсы (программы) по избранному направлению. Второй уровень включает в себя знание теории, концепции и моделей социальной работы; общих и специальных методов, приемов, форм и организации менеджмента социальной работы (включая избранные направления). Этот уровень имеет исключительно важное значение для формиро-

вания профессионально-личностных качеств будущего специалиста в области социальной сферы деятельности. Здесь активно используются интегративные курсы и формы обучения, которые соединяют в себе теорию и практику и готовят студентов к третьему уровню обучения – практической подготовке непосредственно на рабочем месте [3, с. 127].

В учебном процессе при подготовке на уровне специализации широко используются специальные курсы учебных дисциплин. Набор этих специфических курсов достаточно разнообразен и многовариантен. Однако ориентируются они на профессиональные стандарты, принятые национальными ассоциациями социальных работников, для оптимизации деятельности специалистов, специализирующихся для работы 1) с детьми, подростками, несовершеннолетними; 2) с правонарушителями и заключенными; 3) с пациентами медицинских и психиатрических учреждений (в системе здравоохранения); 4) с людьми с ограниченными возможностями; 5) с престарелыми; 6) с военнослужащими и их семьями; 7) в системе социального обеспечения; 8) с локальными сообществами людей, проживающих в городе или сельской местности, и др.

Содержание профессионально-образовательной программы не является чем-то раз и навсегда застывшим, оно может меняться, отражая требования и особенности экономической, общественной и культурной жизни государства. Поэтому программы достаточно мобильны и, как правило, могут изменяться даже в течение учебного года, от семестра к семестру.

Базовая теоретическая подготовка социальных работников осуществляется с помощью разных методов и технологий. Однако в большинстве университетов Великобритании активно используется интегративно-модульная технология. Интегративно-модульный подход в психолого-педагогическом процессе позволяет осуществлять перевод теоретического базиса учебных дисциплин в плоскость практики социальной помощи. Анализ обнаружил, что модуль рассматривается как способ интеграции содержания, форм и методов обучения, которые подчинены либо определенной теме учебного курса, либо актуальной научной психолого-педагогической проблеме. В высшей школе стран Содружества создают и применяют на практике системообра-

зующие модули, которые придают учебному процессу целенаправленность, целостность, последовательность, преемственность и универсальность. Это, в частности, относится к 1) профессионально-теоретическим и 2) профессионально-диагностическим модулям. В первом случае это необходимые знания по философии, этике (особенно профессиональной этике), социальной политике, экономике, истории, культурологии, социологии, праву, теории и методике социальной работы, психологии (общей и специальной), медицине. Во втором случае – это самоанализ уровня развития, самооценка, экспертная оценка, самокоррекция, тесты, т.е. все то, что способствует выявлению профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, личностного потенциала. В некоторых университетах созданы и активно используются профессионально-практические, профессионально-прогностические и оценочные модули.

Перспективное направление адаптации опыта социальной работы и подготовки специалистов в этой области для целей развития системы в нашей стране может быть связано с развитием междисциплинарных исследований, посвященных теории и практике социальной работы. Это обусловлено многолетними традициями фундаментализации образования, столь характерными для российской высшей школы.

Проведенное исследование позволило выявить еще одно условие эффективности профессиональной подготовки социальных работников стран Британского Содружества – создание системы супервизии посредством обеспечения преемственности и качества социальной работы, поддержание работоспособности и совершенствование персонала.

Супервизия в странах Британского Содружества часто рассматривается как одна из форм профессионального консультирования работников социальной сферы. Это уникальная форма повышения профессионализма, развивающая способность рефлексировать собственные конкретные профессиональные действия. Необходимо подчеркнуть, что супервизия – это инструмент развития профессиональной саморефлексии у сотрудников и руководящих работников в социальных и психотерапевтических сферах деятельности. Она одинаково хорошо подходит как для повышения компетентности еще недо-

статочно квалифицированных сотрудников, так и для поддержки высокопрофессиональных специалистов. Никакой другой метод не учитывает столь интенсивно субъективные компоненты профессионального взаимодействия. Кроме того, рефлексии подвергаются чувства, которые сопровождают взаимодействие, и установки по отношению к клиентам, коллегам и самому себе.

Супервизор – это преподаватель, который несет непосредственную ответственность за то, чтобы облегчить обучение и профессиональную подготовку студента в процессе производственной практики. Этот человек также оценивает выполнение студентом работы и дает рекомендации университету. В функции супервизора входят практическое обучение социального работника, контроль качества его работы, рабочие консультации по трудным случаям и консультирование психотерапевтической направленности для психологической поддержки специалиста и снятия его эмоционального напряжения. Таким образом, супервизор может в значительной степени способствовать повышению индивидуальной эффективности, помогая социальному работнику на всех этапах его профессионального становления и развития. В роли супервизора обычно выступает не просто профессионал своего дела, но человек, прошедший специальную для этого подготовку на основе различных форм повышения квалификации. Именно супервизор является центральной фигурой в обеспечении преемственности и качества социальной работы, а также в поддержании работоспособности и в развитии персонала. В качестве специфической предметной области супервизия рассматривается как осознание (понимание) сложной динамики взаимодействия между клиентами и специалистами, точнее между психосоциальными проблемами клиентов и действиями специалистов. На основе такого понимания могут быть сняты конфликты, психологические блокировки, раздражительность при работе с клиентами и выработаны более подходящие, альтернативные действия. Пригодность этих новых, альтернативных действий проверяется на последующих стадиях супервизии. Супервизия, которая стоит на переднем плане работы с клиентами или пациентами, ориентирована на изучение случаев. Кроме этой формы существуют и другие разновидности супервизии. Так, могут об-

суждаться проблемы взаимодействия между коллегами, сложности институциональных и организационных условий, иерархические столкновения и т.п. В качестве потенциальных тем консультирования могут рассматриваться профессиональные кризисы людей, возникающие при смене места работы, в ситуациях чрезмерно высоких требований или при угрозе безработицы [1, с. 88].

Можно выделить три различающиеся по своему целевому назначению и структурным признакам формы супервизии, а именно: индивидуальную, групповую и командную. При индивидуальной супервизии супервизант, т.е. консультирующийся человек, обсуждает свои профессиональные проблемы совместно с супервизором, т.е. консультантом. Индивидуальная супервизия – это откровенный коммуникативный процесс, в котором открыто могут анализироваться профессиональные промахи, недостатки и неудачи. Особой формой групповой супервизии является командная форма. Ее используют коллеги, которые работают в одной организации. В командной супервизии мы различаем два подтипа: супервизию, ориентированную на изучение конкретных случаев, и супервизию, ориентированную на процесс работы. Последняя отличается тем, что работа с клиентом в ней отходит на второй план, а в центре внимания находятся проблемы кооперации сотрудников.

Итак, говоря о супервизии, в социальной работе в странах Британского Содружества прежде всего имеют в виду определенный метод получения опыта профессиональной рефлексии. При этом супервизия имеет безусловное содержательное отличие от других форм консультирования – таких, например, как организационное консультирование и коучинг (т.е. содействие профессиональному развитию путем поддержки самостоятельной практической деятельности специалиста более опытным профессионалом). Различие парадигм состоит в том, что супервизия является базовым методом саморефлексии, осуществляемым в целях прояснения осознаваемых и неосознаваемых детерминант взаимодействия. Организационное же консультирование и коучинг можно отнести к инструментальному или стратегическому консультированию. Так, организационное консультирование ориентировано на реализацию коммерческих целей организации и административных интересов.

При этом консультант организации действует в качестве доверенного лица фирмы, где он прежде всего берет на себя обязательства повысить эффективность предпринимательского процесса. В случае коучинга в основном развиваются стратегии поддержки и адаптации сотрудников. По сравнению с супервизией в этих формах консультирования третье лицо, т.е. страдающий пациент или клиент, играет лишь второстепенную роль, в некоторых случаях он и вовсе не играет роли.

Условием для хорошей супервизии является ее понимание в качестве предметно ориентированного эмпирического метода, который раскрывает свой потенциал в процессе анализа конкретной интеракции между специалистом и клиентом. Кроме развития интерактивной компетентности у сотрудников супервизия способна выявлять индивидуальные данные и делать их доступными анализу, поэтому она особенно подходит для исследований сферы психосоциальной работы.

Следует признать, что супервизия может стать и отчасти уже стала вполне реализуемым и применяемым способом совершенствования подготовки социальных работников в России. В качестве одной из форм повышения профессионализма она могла бы развиваться также в рамках системы непрерывного образования работников социальной сферы. Это очень перспективное и, к сожалению, мало используемое у нас направление. Институт супервизорства, широко распространенный в странах Британского Содружества, пока еще недостаточно развит в отечественной социальной работе. Между тем именно супервизор является центральной фигурой в обеспечении преемственности и качества социальной работы, а также в поддержании работоспособности и развитии персонала.

В качестве следующего условия эффективности профессиональной подготовки социальных работников в странах Британского Содружества мы выделили тесную взаимосвязь теоретической и практической подготовки, которая во многом зависит от супервизора (руководителя практики). Руководителем производственной практики может быть социальный работник на местах практики, непосредственно контролирующий студента, или социальный работник из другого подразделения агентства, в котором студент проходит практику (комитет менеджмента или

реферирующая группа). В некоторых случаях возможно совмещение руководства, когда по договоренности студент формально имеет двух руководителей практики. Они могут быть двумя социальными работниками, распределяющими свои функции, потому что работают в разное время или занимаются различными направлениями социальной работы и могут обеспечить подготовку в различных сферах знаний, умений и навыков и т.д. Контроль над практической деятельностью студента выполняет такие функции, как воспитательная, консультативная и функция управления.

Необходимо отметить, что, конечно, есть и недостатки в системе социальной работы за рубежом. Как отмечает журнал «Community Care» (Великобритания), в последнее время в организациях отсутствует качественная супервизия, которая должна способствовать эффективной социальной работе, нацеленной на позитивные изменения, устранение стресса и профессиональное развитие. Неоднократные исследования и опросы выявляют, что супервизию не оказывают регулярно 25% социальных работников, и такая же доля специалистов не получала ее вовсе [11].

Обучение социальной работе в странах Содружества построено на основе тесной интеграции теории, практики и исследовательской деятельности в процессе обучения в вузе. Ключевая роль в формировании целостной системы профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность специалиста, отводится учебной и производственной практике, организация которой подчинена идее саморазвития и самоопределения будущего специалиста в деятельности. Это возможно, как показывает опыт стран Содружества, только если прохождение практики фокусируется на следующих принципах: обучение через опыт собственных профессиональных действий; их рефлексию в совместном обсуждении с инструктором, преподавателями и другими студентами; развитие личностного и профессионального самосознания и осознание собственных способов оказания влияния на клиентов и индивидуального стиля отношений путем применения новых знаний и способов действий [6].

Эффективность практической подготовки обеспечивается четкой координацией деятельности университетов и социальных агентств; интеграцией теории и практики в рамках ор-

ганизации собственной профессиональной деятельности студента в сочетании с ее рефлексивным анализом; разнообразием моделей практической подготовки, в частности творческим применением супервизии и проектных форм деятельности.

Цели производственной практики сводятся к тому, чтобы передать знания о специфике работы агентства (политика и административные процедуры агентства), научить оценивать потребности клиентов и социальные ресурсы (сети социальных ресурсов в данном районе; возможности данного агентства), сформировать способность устанавливать и поддерживать целесообразные профессиональные взаимоотношения, необходимые для решения проблем клиента (с коллегами – социальными работниками, с другими специалистами внутри междисциплинарной команды, с представителями организаций, институтов, органов власти), сформировать умения, направленные на помощь клиенту в выявлении и идентификации имеющихся проблем, выбора подходящего курса действий в их разрешении (принятие ответственности за проблему; инициирование процессов диагностики, анализа и разрешения проблемы клиента; применении теории на практике; использование необходимой документации; привлечение специалистов другого профиля), научить распознавать и уважать культурные и индивидуальные различия клиентов (через обсуждение различий с наблюдателями и персоналом агентства, приобретение опыта взаимодействия с различными типами клиентов, обсуждение этих различий), способствовать развитию личностного и профессионального самосознания студентов (через понимание и использование этического кодекса социальных работников, развитие адекватных личных и профессиональных ожиданий, самооценку собственных навыков, формирование системы личных ценностей).

Исследовательская же деятельность обучающихся позволяет повышать качество подготовки специалистов в области социальной работы через преодоление разрыва между теорией и практикой, являющегося одним из главных недостатков традиционных форм обучения, а это, в свою очередь, возможно только в рамках постоянной включенности студентов в реальную деятельность социальных служб, организаций, оказывающих социальную помощь и поддержку.

Ключевыми элементами в структуре профессиональной деятельности социального работника признаются профессиональные цели, ценности, знания и умения, реализующиеся в контексте одного из основных методов социальной работы – индивидуальной, групповой или общинной помощи. Таким образом, социальная работа как реальная практическая деятельность реализуется через взаимодействие социального работника с индивидом, группой или более крупной общностью.

Ведущими принципами организации социальной поддержки и социальной помощи являются взаимосвязанные принципы активизации (*empowerment*) и партиципации – участия (*participation*).

Принцип активизации предполагает активизацию и стимулирование собственного потенциала клиентов (будь то индивид, группа или территориальное сообщество), создание предпосылок для утверждения их субъектности, самостоятельного выбора траектории существования как способа действия в трудной жизненной ситуации; социальная помощь должна сопровождаться активизацией потенциала социальной среды. Это достигается через наделение клиента ресурсами влияния на власть, легитимизацию проблемы клиента как части более общей *социальной* проблемы, для решения которой необходимо инициировать процесс социальных изменений, реформ, затрагивающих интересы общества в целом.

Принцип участия в отечественной литературе иногда обозначают англоязычной «калькой» – партиципаторный принцип, или принцип партиципации [3]. Он непосредственно связан с логикой принципа активизации, раскрывает и технологизирует его содержание. Принцип партиципации означает прежде всего равноправное сотрудничество всех заинтересованных сторон в процессе принятия решений, направленное на взаимовыгодное разрешение проблемы. Принцип партиципации апеллирует к собственным внутренним ресурсам и потенциалу участников взаимодействия.

Индивидуальная включенность представляет собой базовый уровень эффективности работы. Если социальные работники в подразделении имеют самостоятельные участки влияния и слабо взаимосвязаны между собой, общая эффективность складывается именно из этих индивидуальных вкладов. Однако эф-

фективная работа группы зависит и от иных факторов – таких, как структурные характеристики группы, групповая динамика, коммуникация, психологический климат в коллективе и т.д. Основные закономерности и механизмы жизнедеятельности группы, применимые и для социальной сферы, хорошо изучены и учитываются руководителями. Проблемой групповой работы, на которую хотелось бы обратить особое внимание, является взаимодействие и сотрудничество специалистов при работе с клиентами. Особенно это касается междисциплинарных команд специалистов. На более высоком уровне эта проблема проявляется как «нескоординированность работы различных служб города», на которую указали руководители высшего звена, принимавшие участие в исследовании. Успешное взаимодействие специалистов возможно только при условии хорошей информированности о работе друг друга, а также при продуманной организации и координации рабочих функций. Обслуживание населения в соответствии с концепцией «одной двери» может выступить перспективной альтернативой очередям и многократным хождениям клиента по кабинетам социальных служб.

Важным условием эффективности профессиональной подготовки социальных работников в странах Британского Содружества принято считать наличие института тьюторства. Суть работы тьюторов заключается в индивидуальном и групповом консультировании студентов, а также в реализации сотрудничества и партнерства между университетом (школой, колледжем, факультетом) и агентствами социальной защиты.

Тьюторы, которые закреплены за каждым студентом, помогают определить насущные потребности студентов и способы удовлетворения этих потребностей. Студенты прикрепляются к тьютору в начале обучения. В конце первого года тьютор может быть заменен.

Индивидуальное тьюторство осуществляется регулярно по личной договоренности и является неотъемлемой частью процесса обучения. Тьютор обязан заниматься заданиями, чтением и обсуждением эссе (студенты обычно пишут не меньше двух эссе каждый семестр), обсуждать практику и посещать агентства, координировать студенческие работы в течение всего курса обучения. Студенты должны извещать своего тьютора обо всех

трудностях, которые могут повлиять на их учебную деятельность. Тьюторы обсуждают результаты эссе со студентами [3, с 129].

Обычно тьютор проводит консультации с группой своих студентов, но в случае возникновения трудностей студенты могут получить у него и индивидуальные консультации. Цель таких консультаций – помочь студентам оценить собственные успехи в обучении и определить потребности в учебе, чтобы соответственно корректировать программу. Собрания групп планируются дважды в семестр. На них студенты имеют возможность обсуждать программу, высказывать и передавать свои замечания факультетской администрации через своих представителей, которые присутствуют на ее заседаниях. Собрания, посвященные обзору программы, проводятся по завершении изучения каждого ее блока. На этих собраниях присутствуют преподаватели и представители студентов.

Безусловно, повышению качества подготовки специалистов по социальной работе способствует и понимание того, что преодоление разрыва между теорией и практикой, являющегося одним из главных недостатков традиционных форм обучения, возможно только в рамках постоянной включенности студентов в реальную деятельность социальных служб, организаций, оказывающих социальную помощь и поддержку. Обучение социальной работе в странах Содружества построено на основе тесной интеграции теории, практики и исследовательской деятельности в процессе обучения в вузе. Ключевая роль в формировании целостной системы профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность специалиста, должна быть отведена учебной и производственной практике, организация которой подчинена идее саморазвития и самоопределения будущего специалиста в деятельности [10]. Как показывает опыт стран Содружества, это возможно, только если прохождение практики будет фокусироваться на следующих принципах: обучение через опыт собственных профессиональных действий; их рефлексию в совместном обсуждении с инструктором, преподавателями и другими студентами; развитие личностного

и профессионального самосознания и осознание собственных способов оказания влияния на клиентов и индивидуального стиля отношений путем применения новых знаний и способов действий.

Заключение

Таким образом, ключевая роль в формировании целостной системы профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность специалиста, отводится учебной деятельности и производственной практике, организация которых подчинена идее саморазвития и самоопределения будущего специалиста в деятельности. Это возможно, как показывает опыт стран Содружества, только если прохождение практики фокусируется на следующих принципах: обучение через опыт собственных профессиональных действий; их рефлексию в совместном обсуждении с инструктором, преподавателями и другими студентами; развитие личностного и профессионального самосознания и осознание собственных способов оказания влияния на клиентов и индивидуального стиля отношений путем применения новых знаний и способов действий. Одной из наиболее эффективных форм сопровождения развития будущего специалиста по социальной работе является профессиональная супервизия, которую можно рассматривать как форму повышения профессионализма, развивающую способность рефлексировать собственные конкретные профессиональные действия, а также чувства, которые сопровождают эти действия, и установки по отношению к клиентам, коллегам и самому себе. Также важным условием эффективности профессиональной подготовки социальных работников в странах Британского Содружества является наличие института тьюторства.

Опыт подготовки и обучения социальных работников в странах Британского Содружества, особенно в его практическом аспекте, может представлять интерес для развития системы психолого-педагогической подготовки социальных работников и социальных педагогов в Российской Федерации.

Литература

1. **Еремينا Л. Ю.** Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса // Психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода: Материалы научно-практической конференции с международным участием (7 апреля 2011 г.). М.: МГПУ, 2011. 164 с.
2. **Кремнева Т. Л.** О специфике образовательного процесса по подготовке социальных работников в странах Британского Содружества // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2006. № 1(41). С. 136–141.
3. **Кремнева Т. Л.** Подготовка социальных работников в Великобритании // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 122–131.
4. **Кремнева Т. Л.** Методологические основы подготовки социальных работников в Новой Зеландии // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2004. Т. 10. № 1-2. С. 343–348.
5. **Лифинцев Д. В.** Современные модели групповой социальной работы (зарубежный опыт) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2007. № 11. С. 14–20.
6. **Приступа Е. Н.** Взаимодействие в системе международной социальной работы // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 2013. № 1. С. 193–200.
7. **Романова Е. С.** Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации студентов // Высшее образование в России. М., 2012. С. 61–67.
8. **Холостова Е. И.** Профессионализм в социальной работе: Уч. пособие для вузов. М.: Дашков и К, 2006. 236 с.
9. **Gibbons J.** The Teaching Team: Small Group Process in Social Work Education // Social Groupwork Monograph. 1992. Vol. 3. P. 66–76.
10. **Shardlow S., Payne M. (Eds.)** Contemporary Issues in Social Work: Western Europe. Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd., 1998.
11. <http://www.communitycare.co.uk/blogs/social-work-blog/2012/11/why-poor-supervision-is-damagi/>

References

1. **Eremina L. U.** Psycho-Pedagogical Support of the Educational Process // Psychological and Educational Support of Higher Education on the Basis of Competence Approach: Proceedings of the Conference with International Participation (7 April 2011). M.: Moscow State Pedagogical University, 2011. 164 p.
2. **Kremneva T. L.** The Specificity of Educational Process While Training Social Workers in the Countries of the British Commonwealth // Bulletin of the University of Tambov. Ser.: Humanities. 2006. № 1(41). С. 136–141.
3. **Kremneva T. L.** Training of Social Workers in the UK // Siberian Education Journal. 2005. № 4. С. 122–131.
4. **Kremneva T. L.** Methodological Bases of Training of Social Workers in New Zealand // Vestnik Tambov State Technical University. 2004. Vol. 10. № 1-2. С. 343–348.
5. **Lifintsev D. V.** Current Models of Group Social Work (Foreign Experience) // Bulletin of the Baltic Federal University after Kant. 2007. № 11. С. 14–20.
6. **Pristupa E. N.** Interaction in the System of International Social Work // Teacher Education in Russia. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. 2013. № 1. P. 193–200.
7. **Romanova E. S.** Psychological and Educational Support Professionalization of Students // Higher Education in Russia. M., 2012. P. 61–67.
8. **Kholostova E. I.** Professionalism in Social Work: Textbook for Higher Schools. M.: Dashkov and Co, 2006. 236 с.
9. **Gibbons J.** The Teaching Team: Small Group Process in Social Work Education // Social Groupwork Monograph. 1992. Vol. 3. P. 66–76.
10. **Shardlow S., Payne M. (Eds.)** Contemporary Issues in Social Work: Western Europe. Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd., 1998.
11. <http://www.communitycare.co.uk/blogs/social-work-blog/2012/11/why-poor-supervision-is-damagi/>

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТ И СТУДЕНТО В В ОРГАНИЗАЦИ И ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Львова С. В.
МГПУ, Москва

Статья посвящена организации волонтерского движения в образовательном пространстве Москвы на основе взаимодействия и социального партнерства разных субъектов и организаций.

Ключевые слова: волонтерское движение, школа волонтеров, организационные структуры деятельности волонтеров, приоритетные направления деятельности волонтеров.

A SOCIOLOGICAL STUDY OF STUDENTS ' ENGAGEMENT IN THE ORGANIZATION OF THE VOLUNTEER MOVEMENT

Lvova S. V.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the organisation of the volunteer movement in educational sphere of the city of Moscow on the basis of the interaction and social partnership of different subjects and organisations.

Key words: volunteering, school or volunteers, organisational structures of volunteers' activities, priority directions of volunteers' activities.

Введение

Волонтерское движение среди учащейся и студенческой молодежи стало самой востребованной формой активизации, организации и самореализации детей и молодежи. Поэтому все культурно-массовые, спортивные, научные мероприятия по развитию волонтерства в образовательных организациях и привлечение к этой деятельности учащейся молодежи и студентов должны иметь общие основания с любой социальной и педагогической работой школы, колледжа, университета. В контексте концепции движения волонтеров в высшем учебном заведении, колледже, школе понятие волонтерства как формы общественной деятельности, связанной с реализацией гуманистической позиции детей, подростков и юношества, органично связано с воспитательной работой, проводимой в образовательных организациях. Наиболее изученными аспектами данной проблемы являются формирование ценностной сферы, адаптации (С. В. Львова, О. В. Унру, Л. Ю. Овчаренко) [2, 3], психологического здоровья, способностей (Е. С. Романова, Б. М. Абушкин, Б. Н. Рыжов, О. В. Чибискова, Ю. В. Чельшева, Т. А. Шилова) [4–7].

Главным мотивом, побуждающим студентов к волонтерской деятельности, является желание быть социально-полезными. К дру-

гим значимым мотивам относятся: содействие изменениям в обществе; реализация собственной инициативы; поиск единомышленников. В целом, в основе деятельности волонтеров из учащихся и студентов вуза, колледжа или школы лежат потребности личности в самореализации [1].

Проект организации и развития волонтерского движения

Цель проекта: создание сети волонтерского движения в образовательном пространстве Москвы для обеспечения профессионально-прикладной деятельности студенческих волонтерских групп.

Основные задачи:

- воспитание у подростков и юношей чувства патриотизма, активной гражданской позиции, формирование нравственно-этических и лидерских качеств и др.;
- вовлечение молодежи в проекты, связанные с оказанием социально-психологической, социально-педагогической и непрофессиональной поддержки инвалидам, пенсионерам, общественным организациям и др.;
- поддержка инициатив подростков, юношей и девушек в реализации программ информационно-пропагандистской и профилактической направленности.

Направления проекта:

- создание концепции волонтерского движения в образовательном пространстве Москвы;
- формирование актива волонтерского движения;
- создание Координационного совета;
- создание Школы волонтера;
- определение приоритетных направлений работы;
- разработка и реализация волонтерских проектов, программ и других акций, которые должны актуализировать приоритетные направления добровольческой деятельности;
- подготовка и утверждение программ координации деятельности волонтерских отрядов (групп), волонтеров, осуществляющих свою деятельность под эгидой вуза или колледжа;
- создание взаимодействующей системы участников волонтерского движения в образовательных организациях города;
- разработка и реализация конкретных мероприятий, направленных на проведение отдельно взятых программ;
- взаимодействие с органами государства и общественными детскими молодежными организациями и объединениями, заинтересованными в деятельности волонтеров;
- подведение итогов по результатам реализованных программ за определенный период времени, а также обмен опытом работы отдельных волонтерских отрядов (групп), участников волонтерского движения;
- информирование учащихся и студентов о целях и задачах деятельности волонтеров, о мероприятиях, проводимых в рамках разработанных программ, проектов и т.д.

Организационные структуры деятельности волонтеров средне-специальных и высших образовательных учреждений Москвы могут быть представлены в виде волонтерских отрядов или команд и волонтерских объединений.

Процесс формирования и организации деятельности волонтерского объединения состоит из следующих основных этапов.

1. Создание концепции волонтерского движения в образовательном пространстве Москвы, Координационного совета, актива волонтерского движения, Школы волонтера.

2. Выявление инициативной группы, желающей принять участие в работе объедине-

ния. Путем различных педагогических и психологических методов исследования мнения общественности (опрос, тестирование, анкетирование и пр.) с учетом ценностных ориентаций необходимо выявить группу студентов, заинтересовавшихся идеей волонтерства. Проведение внутри объединения занятий Школы волонтера по **Программе подготовки волонтеров «Школа волонтера» (психологическое сопровождение деятельности волонтеров)**.

Разработка имиджа и стиля объединения (символики, атрибутики, формы, основы корпоративной культуры). Данный блок предполагает разработку визитной карты объединения, логотипа (символа, эмблемы), отличительного знака, девиза (слогана), флага, формы, свода правил и принципов (устава), Web-страницы и пр.), а также эскиза дневника волонтера.

3. Определение целей и потребностей членов объединения, направлений деятельности, системы поощрения. Участие волонтеров в приоритетных направлениях работы волонтерского движения. Сфера деятельности должна быть четко сформулирована на основе совместно составленной членами объединения и партнерами карты помощи.

Волонтерская организация понимается как объединение добровольцев, цель деятельности которых – решение социально значимых проблем. В общем виде ее можно представить как систему, объединяющую руководителей, кураторов и действующих волонтеров.

Руководитель волонтерского формирования обеспечивает координацию всей деятельности, подбирает сотрудников для кураторской работы, организует работу волонтеров по основным направлениям деятельности, обеспечивает связь с организациями, общественностью, средствами массовой информации, осуществляет социальный маркетинг и стратегическое планирование волонтерской деятельности вместе с кураторами и волонтерским активом. Кураторы помогают организовать деятельность волонтерских групп. Действующие волонтеры – молодые люди, объединенные в группы по принципу команды, которые прошли обучение по соответствующим программам стажировку под руководством куратора.

В качестве руководящего органа волонтерского движения может выступать **Экспертный совет**, сформированный на межведомственной основе, в который входят специалисты

Приоритетные направления деятельности волонтерского движения

Приоритетные направления деятельности				
Пропаганда здорового образа жизни. Сохранение здоровья нации	Социально-психологическая поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	Помощь детям-инвалидам	Донорство	Развитие и активизация молодежного социального проектирования (социальных инициатив)

по профилю деятельности волонтеров, психологи, специалисты по социальной работе, представители общественных организаций и председатель Координационного совета волонтерского движения.

Координационный совет объединяет руководителей волонтерских групп. Председатель Координационного совета выбирается на Координационном совете. Координационным советом разрабатывается и принимается Устав волонтерского движения; деятельность осуществляется в соответствии с утвержденной комплексной программой по развитию волонтерского движения. При Координационном совете создается и действует **Штаб – Школа волонтерского движения**, на базе которой организуются обучающие занятия для волонтеров.

Волонтерская деятельность осуществляется по нескольким направлениям, включающим: информационное (связь со СМИ и Интернетом), координационное (взаимодействие с различными организациями), организационное (подготовка и проведение мероприятий), аналитическое (анализ данных, полученных в результате деятельности) – см. табл. 1.

Направления деятельности

Первое направление связано с распространением понятия здорового образа жизни.

Здесь можно создавать и использовать программы по первичной профилактике наркозависимости в образовательной среде.

Цели таких программ – инициирование и развитие движения волонтеров по первичной профилактике наркотической и алкогольной зависимости.

Необходима разработка материала по подготовке и проведению тренингов и семинаров в целях привлечения волонтеров к самостоятельной работе в молодежной образовательной среде по следующим направлениям:

- знакомство с доступными сведениями о причинах, формах и последствиях употребления психоактивных веществ;
- представление альтернатив наркотизации;
- психологическая подготовка подростков, юношей и девушек к работе со сверстниками;
- обучение навыкам общения и работы с молодежью в вопросах профилактики употребления психоактивных веществ;
- выработка навыков преодоления жизненных трудностей.

Второе возможное направление работы подростков, юношей и девушек – социально-психологическая и иная поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Организация и проведение групповых и индивидуальных (игровых) занятий, наставничества, бесед, иных форм общения с детьми и подростками в целях их социальной адаптации. Взаимодействие с детскими домами Москвы и Московской области. Участие студентов в программе «Дети улиц».

Третье, не менее важное, направление деятельности волонтеров – помощь детям-инвалидам.

Участие учащихся и студентов в фестивалях, конкурсах, концертах, организованных для инвалидов и с участием инвалидов. Например:

- участие в фестивале «Надежда». Сообщество «Надежда» – фестиваль творчества детей с ограниченными возможностями здоровья;
- разработка проекта по созданию анимационных проектов с детьми-инвалидами и детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию;
- взаимодействие с реабилитационным центром «ПРЕОДОЛЕНИЕ». Это уникальный российский центр, специализированный круглосуточный стационар европейского уровня

Этапы реализации проекта

<i>I этап – предварительный</i>		
1	Организация работы группы по созданию проекта волонтерского движения в образовательном учреждении	Проведение заседаний Рабочей группы в целях выработки и утверждения концепции волонтерского движения в образовательном учреждении
2	Организация административного сопровождения проекта	Формирование актива волонтерского движения в образовательном учреждении Создание Координационного совета
3	Разработка концепции реализации мероприятий проекта	Определение основных целей, задач и перечня мероприятий по реализации проекта Определение ответственных исполнителей, сроков и ресурсов для реализации проекта
4	Разработка общей базы данных по общественным фондам, реабилитационным центрам, детским домам Москвы и Московской области, нуждающимся в помощи и поддержке	Составление списка организаций, нуждающихся в помощи Распределение между волонтерскими группами ответственности за взаимодействие с конкретными организациями
5	Разработка и запуск группы в соцсети «ВКонтакте» и информации на сайте образовательного учреждения	Основными целями создания сайта являются: <ul style="list-style-type: none"> ● информационное освещение деятельности совета по координации проекта; ● размещение информации о деятельности (ссылки на сайты) общественных организаций, потребностях детских домов, реабилитационных центров, детских фондов; ● размещение информации о результатах работы совета по координации проекта
6	Подготовка и выпуск презентационных материалов, посвященных реализации проекта	Информационное сопровождение проекта Выпуск буклета (брошюры), посвященного реализации проекта
<i>II этап – начальный</i>		
1	Организация Школы волонтера	Выявление инициативной группы, желающей принять участие в работе объединения (опрос, тестирование, анкетирование и пр.) Проведение занятий Школы волонтера Разработка имиджа и стиля объединения (символики, атрибутики, формы, основ корпоративной культуры)
2	Обобщение предыдущего опыта волонтерской работы	Обобщение существующей положительной практики по поддержке детских домов Обобщение опыта взаимодействия с детскими фондами Организация взаимодействия по программам поддержки детей-инвалидов
3	Развитие и активизация молодежного социального проектирования (социальных инициатив)	Организация и проведение конкурсов социальных проектов Реализация лучших проектов волонтерами образовательного учреждения

Таблица 2 (Продолжение)

4	Разработка основных программ по работе волонтеров с детьми и подростками	<p>Основные программы:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● по пропаганде здорового образа жизни; ● по профилактике наркомании, алкоголизма и табакокурения; ● программы социально-психологической поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; ● программы помощи детям-инвалидам; ● программы помощи детям, попавшим в сложные жизненные ситуации; ● программы спортивного развития детей, оставшихся без попечения родителей; ● программы культурного развития детей, оставшихся без попечения родителей; ● программа по донорскому движению; ● организация и проведение выездных мероприятий с детьми; ● определение направлений работы с центрами и реабилитации
<i>III этап – основной</i>		
1	Реализация волонтерскими отрядами конкретных программ совместно с общественными организациями, детскими домами, реабилитационными центрами, детскими фондами	

для инвалидов с тяжелыми ограничениями в передвижении и самообслуживании вследствие повреждения спинного мозга и детского церебрального паралича. Центр принимает на реабилитацию пациентов с 14 лет.

Четвертое важное направление – донорство.

Взаимодействие с благотворительными фондами, например с Благотворительным фондом помощи детям с онкогематологическим и иными тяжелыми заболеваниями «Подари жизнь». Учрежден 26 ноября 2006 г. актрисами Диной Корзун и Чулпан Хаматовой. Является юридическим лицом. Инициативная группа «Доноры – детям».

Пятое важное направление деятельности – активизация и развитие молодежного социального проектирования (социальных инициатив).

Проекты могут быть, например, по поддержке детских домов, по вопросам защиты прав ребенка и помощи детям-инвалидам, по отслеживанию их реализации, способствованию межрегиональному распространению положительного опыта реализации наиболее важных социальных проектов.

Рассмотрим этапы реализации проекта (табл. 2).

Привлечение к волонтерской деятельности играет важную роль в социализации участников движения, в формировании у них позитивных личностных качеств и ценностных установок.

Результаты и обсуждение исследования

В многочисленных исследованиях показана возможность изучения отношения к волонтерскому движению.

Методологической основой нашего исследования являлся принцип деятельности, состоящий в необходимости изучения выражения форм поведенческой активности в контексте волонтерской деятельности.

При исследовании отношения к волонтерскому движению мы разработали анкету и провели опрос участников третьего Съезда волонтеров реализации программы социального проекта «Волонтерский социальный корпус студенческой молодежи города Москвы на 2013–2015 гг.». Съезд волонтеров проходил 23–24 апреля 2015 г. на базе ДООЦ «Команда» по адресу: Московская обл., Истринский район, Бужаровское с/пос., пос. Гидроузла им. В. В. Куйбышева. Результаты опроса отражены в табл. 3–5.

Социально-демографические характеристики и респондентов. В исследовании приняли участие молодые люди: 59% женщин и 41% мужчин. Средний возраст опрошенных составил 18 лет.

Большинство респондентов (94%) указали в качестве региона проживания Москву и Московскую область. 74% участников исследования получают среднее профессиональное образование, 12% указали, что учатся в школе,

Таблица 3

Ответы на вопрос: «Как давно Вы занимаетесь волонтерской деятельностью?
Укажите Ваш стаж в качестве волонтера», %

Стаж волонтерской работы, месяцы	Пол		Итого
	Женский	Мужской	
1	–	13,5	5,1
2	5,8	3,8	5,1
3	4,7	5,8	5,1
4	1,2		0,7
5	–	1,9	0,7
6	9,3	15,4	11,6%
7	1,2	–	0,7
9	1,2	1,9	1,4
12	19,8	28,8	23,2
18	3,5	1,9	2,9
24	34,9	17,3	28,3
30	1,2	1,9	1,4
36	12,8	5,8	10,1
48	2,3	–	1,4
60 (5 лет)	2,3	1,9	2,2
Итого	100,0	100,0	100,0

13% учатся в высших учебных заведениях, и только 1% имеют высшее образование.

Преимущественно опрошенные (91%) получают образование на бюджетной основе. Только 9% респондентов отметили, что получают образование на коммерческой основе. Практически все (97%) респонденты обучаются (обучались) на очной форме обучения. Больше половины принимавших участия в исследовании волонтеров не имеет постоянного места работы (67%), 33% ответили, что трудоустроены. Свое материальное положение респонденты оценивают на 8 баллов из 10 возможных.

В среднем респонденты занимаются волонтерской деятельностью 1,5 года (табл. 3). 58% опрошенных ответили, что не являются членами волонтерских организаций. Официально состоят в волонтерской организации или волонтерском союзе 42% участников исследования. Большинство состоят в данной организации от одного года до двух лет.

Большинство респондентов ответили, что принимают участие в волонтерских мероприятиях часто или время от времени (табл. 4).

Респондентам предлагалось дать оценку (по 10-балльной шкале) современному состоянию волонтерского движения.

Максимально были оценены такие параметры, как возможность саморазвития и важность мероприятий (7 баллов). Было отмечено, что фактически отсутствует финансирование со стороны государства (5 баллов)

Продолжать волонтерскую деятельность планирует большая часть участников исследования. Однозначно ответили «да» 39%, «скорее да» – 39%. Однако 75% ответили, что не хотят, чтобы волонтерская деятельность стала их профессиональной деятельностью. Только 25% указали, что хотят, чтобы волонтерство стало их профессией.

Участникам исследования было предложено указать волонтерские мероприятия, в которых они чаще всего принимают участие (табл. 5). На основании полученных данных был составлен рейтинг наиболее популярных мероприятий:

Первое место по частоте участия занимают проекты, в организации и проведении спец-

Таблица 4

Ответы на вопрос: «Как часто Вы принимаете участие в волонтерских мероприятиях?», %

Частота участия в мероприятиях	Пол		Итого
	Женский	Мужской	
Постоянно	23,3	15,1	19,9
Часто	27,2	20,5	24,4
Время от времени	23,3	20,5	22,2
Редко	14,6	17,8	15,9
Первый раз	11,7	26,0	17,6
Итого	≈100,0	≈100,0	100,0

Таблица 5

Ответы на вопрос: «В каких волонтерских мероприятиях Вы чаще всего участвуете? Выберите не более трех вариантов ответа», %

Проекты	Женщины	Проекты	Мужчины
Проекты, в организации и проведении культурных мероприятий	61,1	Проекты, в организации и проведении спортивных мероприятий	35,1
Социальные проекты	53,4	Проекты, в которых волонтеры выступают в роли вожатых	34,4
Экологические проекты	33,0	Социальные проекты	32,7
Проекты, в которых волонтеры выступают в роли вожатых	31,1	Проекты, в организации и проведении культурных мероприятий	32,6
Защита животных и помощь животным	27,3	Просветительские акции	30,8
Проекты, в организации и проведении спортивных мероприятий	26,6	Экологические проекты	29,0
Просветительские акции	20,0	Защита животных и помощь животным	25,8
Донорство	16,5	Политические мероприятия	22,6
Политические мероприятия	15,9	Донорство	22,6
Строительные мероприятия	15,1	Строительные мероприятия	21,1

ифических культурных мероприятий – 21%. Второе место занимают экологические проекты – 15%. Третье место занимают социальные проекты – 13%.

Как удалось установить, длительность мероприятий не важна для волонтеров: 66% отмечают, что им все равно, краткосрочная будет программа или долгосрочная. Однако 28% респондентов стараются принимать участие в краткосрочных программах, длительность которых составляет от двух недель до одного месяца, и только 6% отмечают, что стараются принимать участие в долгосроч-

ных мероприятиях – длительностью один месяц и дольше.

Только 6% участников исследования принимали участие в качестве волонтеров в правительственных мероприятиях, таких как Олимпиада в Сочи, Форум «Селигер» и т.п.; 94% волонтеров участия в подобного рода мероприятиях не принимали.

Выводы

В работе проанализированы направления и содержание развития волонтерского движе-

ния. Разработаны предложения по развитию системы волонтерского движения в образовательных организациях путем повышения мотивации студентов, участвующих в волонтерской деятельности.

Предметом исследования выступила разработка модели организации волонтерского движения в образовательном пространстве Москвы на основе взаимодействия и социального партнерства разных субъектов и организаций.

Разработан инструментарий для исследования, включающий социологическую анкету и ряд психологических методик. Проведено пилотажное социологическое исследование заинтересованности студентов в разнообразных формах волонтерской работы.

В ходе исследования современного состояния организации волонтерского движения в Москве, мотивации выполнения волонтерской деятельности участниками этого движения, отношения к волонтерской деятельности участников образовательного процесса получены результаты, свидетельствующие о глубокой заинтересованности молодежи в разнообразных формах общественно значимой работы.

Для комплексного решения всех задач, стоящих перед российским волонтерским движением, предложена модель организации волонтерского движения в образовательном пространстве Москвы на основе взаимодействия и социального партнерства разных субъектов и организаций.

Литература

1. **Бидерман К.** Координация работы добровольцев и менеджмент волонтерских программ в Великобритании. М., 2009. С. 25–28.
2. **Львова С. В., Уру О. В.** Изучение самоотношения при формировании ценностной сферы подростков // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 49–53.
3. **Овчаренко Л. Ю.** Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде // Системная психология и социология. 2015. № 1(13). С. 44–56.
4. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология. 2015. № 1(13), С. 5–13.
5. **Рыжов Б. Н., Чибисова О. В.** Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 59–65.
6. **Чельшева Ю. В.** Психологическое сопровождение образовательного процесса в вузе // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2013. № 2(4). С. 56–58.
7. **Шилова Т. А.** Волевая активность как фактор усиленной самореализации // Самореализация личности в межкультурном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. С. И. Кудинова. М., 2012. С. 113–119.

References

1. **Biderman K.** Coordination of Volunteers and Management of Volunteer Programs in the UK. M., 2009. P. 25–28.
2. **Lvova S. V., Unruh O. V.** The Research of the Attitude to yourself in the formation of the Value sphere of Teenagers // System Psychology and Sociology. 2013. № 8. P. 49–53.
3. **Ovcharenko L. U.** The Problems of the Success of Social-Psychological Adaptation of teenagers in the Modern Environment // Systems Psychology and Sociology. 2015. № 1(13). P. 44–56.
4. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** The Psychological Health System as a Factor of Socialization of Students // System Psychology and Sociology. 2015. № 1(13). P. 5–13.
5. **Ryzhov B. N., Chibisova O. V.** Possibilities of the Development of Cognitive Abilities of Pupils in Profile Education // System Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 59–65.
6. **Chelysheva J. V.** Psychological Support of Educational Process in UNIVERSITY // News of Education and Science. Pedagogy. Psychology. Medicine. 2013. № 2(4). P. 56–58.
7. **Shilova T. A.** Volitional Activity as a Factor in the Enhanced-Realisation // Actualisation in Interculturalsphere: Materials of the International Scientifically-Practical Conferences / Ed. S. I. Kudinov. M., 2012. P. 113–119.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Овчаренко Л. Ю.
МГПУ, Москва

В статье рассматривается проблема эффективности ЕГЭ с точки зрения образовательной организации в современных условиях требований компетентностного подхода Федеральных государственных стандартов.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, ЕГЭ, эффективность, компетенции.

TEACHER'S PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN TERMS OF STUDENTS' NEW COMPETENCY-BASED LEARNING

Ovcharenko L. Yu.
MCTTU, Moscow

In this article the problem of efficiency of unified state exam in modern world and the requirements for the competence-based approach to Federal and State Standards of Education is discussed.

Keywords: psychological support, unified state exam, effectiveness, competence.

Введение

В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования отмечается, что формирование социального заказа в системе педагогического образования выражается в требованиях к подготовке нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному процессу образования в течение всей жизни. В свою очередь, компетентности педагога определяются функциональными задачами. В настоящее время психологическое сопровождение процесса формирования компетенций необходимо организовывать не только по отношению к обучающемуся, но и по отношению к учителю, являющемуся активным субъектом развития и формирования определенных компетенций у учащихся.

Концепция сопровождения учебного процесса

В последние годы не только в российской, но и в западной педагогике идет процесс глобального переосмысления подходов к обучению. Будущему гражданину уже недостаточно

только теоретических знаний – бурно развивающаяся наука приводит к их стремительному устареванию. Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности человека, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру является основой социальной успешности – вот что должно обеспечиваться современным высшим профессиональным образованием. Именно по этой причине педагогические и психолого-педагогические технологии все больше ориентируются на компетентностный подход.

Таким образом, успешность обучения, основанного на компетентностном подходе, можно проверить, не только ориентируясь не на имеющуюся у выпускника школы сумму знаний, но и проанализировав компетенции, которыми он обладает. Подобный анализ становится более чем актуальным, так как современные работодатели осуществляют подбор персонала также на основе компетентностного подхода.

Вот почему еще более актуальным становится изучение набора компетенций, которые формирует у учащегося школа, на выходе его из стен общеобразовательного учреждения. Общеобразовательные учреждения, как и высшая школа, переходят на обучение по Федеральным

образовательным стандартам третьего поколения. Вследствие этого важной становится преемственность школы и вуза в рамках вопроса формирования компетенций у учащихся на всех ступенях образования. ЕГЭ, с одной стороны, позволяет у каждого школьника выявить первоначальный набор компетенций – от умения применить всю широту и глубину знаний школьных учебных дисциплин при сдаче итогового экзамена до переноса данных знаний в вузы. Немаловажным является и вопрос соответствия компетенций школьника и требований вузов к минимальной готовности формировать компетенции уже у студента.

Нововведения в системе общеобразовательных учреждений предъявляют высокие требования к подготовке к экзаменам, к процедуре их прохождения. Успешность учебных результатов сдачи ЕГЭ выпускниками школ в настоящее время имеет важнейшее значение для дальнейшего обучения учащихся, в том числе в высших учебных заведениях. Школа и вуз заинтересованы в том, чтобы экзамены способствовали более полному раскрытию знаний и потенциала учащихся. Для этого ЕГЭ должен стать объективным показателем уровня знаний выпускников школ и давать возможность вузам составлять точное представление об уровне подготовки выпускников к обучению в том или ином учебном заведении. Оценить этот уровень поможет специализированная диагностика компетенций и уровня подготовки вчерашнего школьника к развитию новых профессиональных компетенций.

Главное богатство общества – человек, а конечным критерием экономического и социального прогресса выступает мера развития человека и удовлетворения его потребностей, развитие его творческого потенциала. Становится очевидным, что человек, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться к условиям, в которых происходит жизнедеятельность, прежде всего к совершенствованию той общности, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие субъекта. Увеличение психологических ресурсов и определение психологических усилий здесь имеют не меньшую значимость, чем социальные и экономические составляющие. Внедрение компетентностного подхода проис-

ходит именно в условиях активно меняющейся социальной среды. Студент на выходе из вуза должен обладать всеми компетенциями для успешной профессиональной адаптации и эффективности в будущей деятельности.

Психологизация образовательной среды в рамках компетентностного подхода позволит создать соответствующую базу (условия) для оптимального и успешного развития и формирования у студента компетенций, необходимых для обучения и профессионализации. Фактически выбор дисциплин для ЕГЭ уже очерчивает потенциально возможный круг профессиональных компетенций, которые субъективно выбирает выпускник [2]. Сам экзамен в форме ЕГЭ является измерителем как содержания знаний, умений и навыков, так и умения их применять. Помимо этого ЕГЭ может стать критерием оценки всех видов компетентностей – от инструментальных, межличностных и системных (Болонский процесс) до компетентностей, описанных Дж. Равеном и Спенсером-мл., М. Лайлом и др.

Это означает, что современная школа должна всерьез и по-настоящему становиться не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, профессиональных и компетентных людей. Залогом успешного формирования такой личности является подготовленная образовательная среда, способная ответить на современные запросы общества, в частности современный педагог, готовый активно формировать компетентного ученика – будущего высококлассного специалиста.

Сегодня цель школьного образования состоит не в создании идеальных условий для ребенка, предполагающих насыщенную знаниями окружающую среду, а в обеспечении разносторонней подготовленности подрастающего поколения к вступлению во взрослую жизнь. Одним из таких моментов являются разнообразные компетенции, основу которых закладывает образовательная среда. Прежде всего это способности к анализу и синтезу, к организации и планированию, базовые общие знания и общие знания по профессиям, коммуникативные навыки в родном языке, элементарные компьютерные навыки, навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников), способность решать проблемы, принимать решения [4].

Наряду с освоением академической программы школьник должен овладеть навыками самоконтроля и самооценки, разрешения конфликтов и сотрудничества, работы в команде и др. От социальной компетентности учащегося во многом зависит его физическое и психическое здоровье, успешность его самореализации как личности. Педагог в своей деятельности должен четко знать и понимать, как это делается. Задача психологического сопровождения педагога – сформировать и усилить мотивацию работы в новых условиях социальных отношений в образовании. Педагогу чрезвычайно важно самому быть активным носителем компетенций, которые являются фактически требованиями к подготовке современного успешного преподавателя.

Сейчас к современному педагогу предъявляется очень много требований. Учитель должен быть абсолютно универсальным в своей деятельности, отвечать огромному количеству требований и быть эффективным в работе с обучающимися разных категорий, их родителями, коллегами и администрацией [2].

Школьная психологическая служба способна, превратившись из «службы спасения» для проблемных детей в «службу развития», обеспечить адекватную возрасту программу личностного развития каждого учащегося в рамках компетентного подхода. Однако сейчас важно, чтобы психология в школе не только была ориентирована на обучающегося, но и помогала педагогу сориентироваться в современных требованиях к педагогической профессии.

Инновации в образовательном пространстве, например введение ЕГЭ, – какими бы необходимыми они нам ни казались – в любом случае приводят к тому, что изменяются (иногда в позитивную, иногда в негативную сторону) психологические состояния участников образовательного процесса, степень их уверенности в своих силах, усложняется характер взаимоотношений между учителем и школьниками. Иногда эти процессы могут приобретать характер открытых протестных реакций – их называют инновационными барьерами. В других случаях они протекают латентно, скрыто, оказывая свое разрушительное влияние не столь быстро, оставаясь при этом психологическими рисками. Школьная психологическая служба способна выстроить свою работу для сопровождения развития компетенций школьника, что позво-

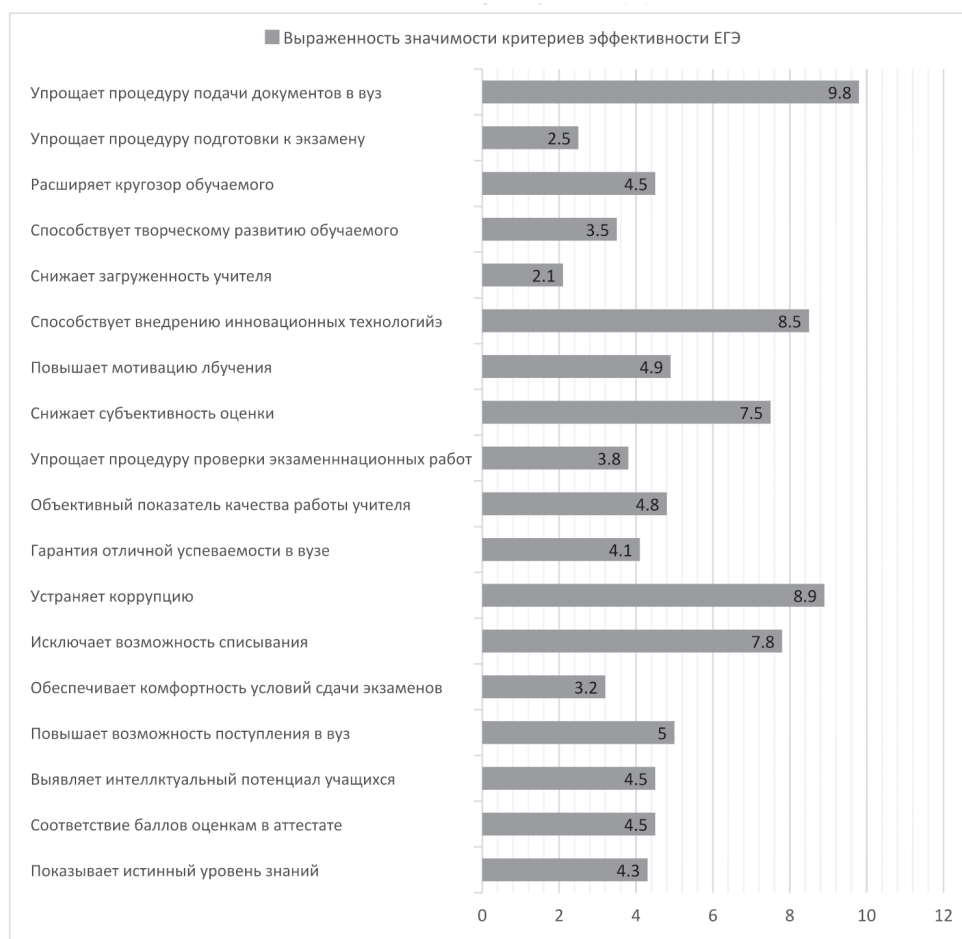
лит еще более грамотно и адекватно выбирать дисциплины для сдачи ЕГЭ и последующего поступления в вузы.

Инновационные риски способны серьезно нарушить психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса: детей, родителей, педагогов, администрации. Необходимо, во-первых, прогнозировать риски, во-вторых, по возможности минимизировать их, в-третьих, помогать людям справиться с теми изменениями, которые могут их травмировать или разочаровать, усиливая их психологические потенциалы. Психолог на всех этапах обучения школьника обеспечивает систему его психологического сопровождения. Для успешности реализации компетентного подхода необходимы знания об учащихся. Поэтому в рамках диагностического направления деятельности, осуществляемой психологом, можно получить исчерпывающую информацию об актуальных знаниях, умениях и навыках школьника, его мотивах и ценностях, иными словами, об имеющихся у него компетенциях и уровне их сформированности. Данная информация позволит построить оптимальную траекторию профессионализации будущего студента в целях приобретения новых и совершенствования имеющихся и необходимых для выбранной профессии компетенций.

Исследование эффективности ЕГЭ

Если обратиться к специфике деятельности образовательной организации, то стоит признать, что доминирующей функцией организации названного типа является именно формирование системы знаний, навыков и умений обучающихся. Соответственно основной целью образовательной организации выступает формирование определенного уровня знаний, чем выше который, тем эффективнее деятельность организации.

Одним из главных показателей, по которым проводится оценка уровня знаний обучающегося, является итоговый выпускной экзамен. Для общеобразовательных школ таковым выступает ЕГЭ. Результаты ЕГЭ представляют собой один из показателей при оценке эффективности образовательного учреждения. Вместе с тем стоит отметить, что сама процедура ЕГЭ, несмотря на относительно длительную историю ее использования, представляется противоречивой. Назовем только два аспекта.



Показатели эффективности ЕГЭ в образовательном процессе

1. Дискуссионность относительно эффективности и адекватности самих контрольно-измерительных материалов, используемых в качестве инструментария оценки уровня знаний. Данный пласт относится к методологической части формирования материала, предъявляемого выпускникам в качестве заданий, а также возможности действительно объективной оценки уровня знаний учащегося. Этот аспект в меньшей степени касается рассматриваемой проблемы данного исследования, хотя и не игнорируется в процессе дальнейшего анализа.

2. Противоречия относительно самой процедуры проведения ЕГЭ. Это, пожалуй, наиболее дискуссионная тема, обсуждаемая как общественностью, так и средствами массовой информации. Речь идет прежде всего именно об атмосфере, психологическом комфорте, в котором находятся участники процесса, прежде всего ученики. Именно данный пласт дискуссионного отношения и является основой для рассмотрения в статье.

Опрос, проведенный среди учителей московских школ, показывает неоднозначное видение ЕГЭ с точки зрения социальной эффективности испытания для формирования компетенций обучающихся. В результате введения ЕГЭ как основной формы итоговых испытаний экзамен противоречиво оценивается общественностью. ЕГЭ не всегда выполняет те функции, которые должны обеспечить надежность и валидность результатов обучения в школе.

Итак, необходимо отметить, что учительский корпус выделяет позитивные аспекты ЕГЭ (см. рисунок). Такая форма итоговых испытаний современна, сопряжена с развитием инноваций, устраняет коррупцию в школе, снижает субъективность оценки знаний учащихся. Однако наряду с этими, безусловно, позитивными сторонами ЕГЭ у него есть недостатки. Растет загруженность обучающегося и учителя. С одной стороны, облегчается процедура проверки самих экзаменационных работ, с другой стороны, усложняется тех-

нология сбора, комплектации, доставки работ в точку сбора, усложняется составления отчетной документации и т.д. Абсолютное большинство учителей отмечает негативный общественный резонанс вокруг ЕГЭ вследствие социально-психологических условий, в которых дети сдают экзамен (металлоискатели, видеокамеры, строгие взгляды «чужих» учителей и т.д.).

Основным показателем сформированности компетенций является умение применить на практике полученные знания. Существует связь между психологическими особенностями личности учащихся – выпускников школ и успешностью сдачи ими ЕГЭ. Таким образом, для реализации компетенций необходимо учитывать психологические личностные особенности школьников. Психологическими особенностями личности, оказывающими отрицательное влияние на успешность сдачи ЕГЭ, являются ярко выраженная мотивация избегания неудач, мотивация успеха с эффектом перемотивации, низкий уровень направленности на знания при слабой и средней направленности на отметку, низкий уровень притязаний, неадекватно высокий уровень притязаний, заниженная самооценка и повышенный уровень личностной тревожности. Данные особенности являются одними из основных при определении успешности учащихся и в процессе обучения, и непосредственно в процессе сдачи экзаменов. Мотивация успеха и избегания неудач – это две ведущие тенденции в деятельности, обеспечивающие во многом ее качество и эмоциональные переживания относительно достигаемого успеха. Таким образом, мотивация избегания неудач способствует восприятию ЕГЭ как тяжелого испытания с ожиданием негативного результата по сравнению со знакомым традиционным экзаменом. Мотивация успеха, несомненно, способствует получению высокого результата на любом экзамене. Однако в полной мере это происходит при средней сложности задания и при адекватной оценке своих возможностей. В ситуации заданий повышенной сложности (что вполне естественно для экзамена, тем более ЕГЭ) у учащихся может наблюдаться явление перемотивации, связанное с чрезмерным сосредоточением и желанием достичь успеха в любом случае. Данное обстоятельство может повлечь за собой снижение продуктивности результата деятельности, так как происходит

сдвиг с процесса деятельности на ее итог, что влечет за собой различные ошибки. Таким образом, очень сильная мотивация успеха у выпускников служит фактором, способствующим успешной сдаче ЕГЭ, а ярко выраженная мотивация избегания неудач значительно затрудняет получение положительного результата на экзамене. При этом для успешной сдачи традиционного экзамена учащимся достаточно обладать тенденцией стремления к успеху.

Говоря об уровне притязаний и самооценке, необходимо отметить их общую значимость для результата любой деятельности. В ситуации экзамена знание своих возможностей и умение правильно их оценивать играет важную роль. Поэтому адекватный уровень притязаний и самооценки является залогом успеха. Низкий уровень притязаний способствует снижению ожиданий в деятельности, что уменьшает ее результативность. Заниженная самооценка влечет за собой обесценивание результата деятельности («У меня все равно ничего не получится!»). Учащиеся с соревновательной самооценкой (быть лучшим, несмотря ни на что) рискуют снизить результаты деятельности вследствие перемотивации. Учащиеся с конфликтной самооценкой (низкая самооценка при высоком уровне притязаний) на недостаточно высоком уровне реализуют свои возможности, так как не верят в свои силы. Вместе с тем повышенные показатели уровня притязаний и самооценки влекут за собой повышение эффективности сдачи ЕГЭ.

Отмечается влияние уровня личностной тревожности учащихся на успешность сдачи ими ЕГЭ. Так, в большинстве своем учащиеся с повышенным показателем личностной тревожности менее успешно справляются с экзаменационными испытаниями в форме ЕГЭ, чем учащиеся с низким уровнем тревожности.

В ходе дискуссий неоднократно отмечалось, что введение ЕГЭ тесно связано с вопросами содержания школьного образования, в первую очередь с образовательными стандартами и базовым учебным планом. Понятно, что школа будет подстраивать свою деятельность под параметры новой аттестационной процедуры, что потребует модернизации образовательных технологий. При этом в качестве наиболее негативных моментов введения ЕГЭ фиксируется сужение объема содержания образования, сокращение лабораторных работ и практикумов, перевод образовательного про-

цесса в режим «натаскивания» учащихся на решение типовых тестовых заданий и зубрежки. В то же время необходимо отметить и явно позитивные моменты, которые в качестве аргументов приводят сторонники ЕГЭ. Как правило, они касаются корректировки отдельных аспектов содержания школьного образования на основе анализа результатов выполнения конкретных заданий ЕГЭ. Так, в аналитических отчетах, основанных на этих результатах, подготовленных Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ), сформулированы рекомендации по совершенствованию процесса преподавания русского языка, математики, физики, химии, биологии, географии, обществознания, истории, литературы, иностранных языков, информатики.

Следует подчеркнуть, что трансформация отдельных компонентов учебной деятельности в связи с введением ЕГЭ предполагает и определенные изменения как в профессиональной деятельности учителя, так и в его подготовке. Дело здесь не только в том, что педагог должен быть знаком с идеологией и процедурами тестирования. Вопрос здесь гораздо глубже, поскольку

в связи с введением ЕГЭ изменяются не только контролирующая фаза учебной деятельности, но и целевые ориентации образовательного процесса, предметное содержание учебных программ и методы освоения учебного материала.

Заключение

Таким образом, выделение в процессе подготовки к экзаменам групп учащихся, характеризующихся указанными выше психологическими особенностями, позволит проводить психолого-педагогическую работу, направленную на минимизацию отрицательного влияния данных особенностей на результативность сдачи выпускниками итоговых школьных экзаменов, что даст возможность учащимся выпускных классов более успешно и полно реализовывать свои знания, умения и навыки, демонстрировать приобретенные в школе компетенции в процессе экзаменационного итогового контроля знаний. Такая технология работы с обучаемыми должна сопровождаться подготовкой самого педагога, который сможет научить эффективности и успешности ученика.

Литература

1. **Еремина Л. Ю.** Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена (на примере ЕГЭ и традиционного экзамена): Дисс. ... канд. психол. наук. М: МГПУ, 2007. 252 с.
2. **Еремина Л. Ю.** ЕГЭ и традиционный экзамен // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 140–142.
3. **Морозова Т. Ю.** Преобразование представлений о смысле жизни в период кризиса 17 лет // Вестник московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2014. № 3. С. 73–79.
4. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7(1). С. 25–49.
5. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–24.
6. **Тютченко А. М.** Системный анализ некоторых психологических категорий, используемых в социальной работе // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 129–135.

References

1. **Eremina L. J.** Psychological Features of Students ' Personality and their Influence on Success of Passing the Final School Exam (Sample Exam and Traditional Exam): Diss. ... Candidate of Psychological Sciences. M: Moscow State Pedagogical University, 2007. 252 p.
2. **Eremina L. Y.** Exam and Traditional Exam // Higher Education in Russia. 2007. № 12. P. 140–142.
3. **Morozova T. Yu.** Transformation of Ideas About the Meaning of Life in Times of Crisis 17 // The Bulletin of Moscow State Regional University. Ser.: Psychological Science. 2014. № 3. P. 73–79.
4. **Romanova E. S., Barsegova L. I., Makshantsev L. V.** Key Aspects of Psycho-Pedagogical Support of the GEF in Secondary and Higher Education // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 7(1). P. 25–49.
5. **Ryzhov B. N.** System Foundations of Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–24.
6. **Tutchenko A. M.** System Analysis of Certain Psychological Categories Used in Social Work // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 129–135.

ЮБИЛЕЙ ЕВГЕНИИ СЕРГЕЕВНЫ РОМАНОВОЙ!



21 декабря 2015 г. – юбилей известного ученого и педагога, доктора психологических наук, профессора, Заслуженного учителя Российской Федерации, Почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации, лауреата премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреата премии Правительства Российской Федерации в области образования, Заслуженного работника высшей школы Российской Федерации, почетного профессора МГПУ, главного редактора нашего журнала **Евгении Сергеевны Романовой**.

Начало научной деятельности Евгении Сергеевны связано с Институтом психологии Академии наук СССР, где она выполняла ответственную работу ученого секретаря Общества психологов СССР. Научные интересы Евгении Сергеевны сосредоточились на психологии профессионального становления личности. В качестве заместителя генерального директора Всероссийского научно-практического центра профориентации и психологической поддержки населения Минтруда РФ Евгения Сергеевна проводила большую научную и практическую работу по организации психологической поддержки и профессиональной переподготовки трудоспособного населения Российской Федерации. Яркие личностные качества, блестящая эрудиция, высокая научная требовательность и замечательные организаторские способности позволили ей вместе с коллегами решить ряд важных для страны комплексных проблем профессионального развития выпускников школ и вузов, взрослого населения в период стремительной реорганизации политической и экономической жизни России.

Выдающийся научный, организаторский и педагогический талант Евгении Сергеевны оказался особенно востребован в высшей школе. Ряд лет она занимала должность декана факультета практической психологии МГПУ им. В. И. Ленина, а с 1995 г. полностью посвятила себя научно-педагогической деятельности в качестве декана факультета психологии Московского городского педагогического университета, а далее – директора Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, одновременно возглавляя кафедру общей и практической психологии Института.

У психологов, в том числе непосредственно работающих в школе, заслуженной популярностью пользуются написанные Евгенией Сергеевной и изданные под ее редакцией книги и практические пособия в области психологии профориентационной деятельности и психологического сопровождения профессиональной карьеры, психодиагностики, общей психологии и истории психологии, экспериментальной психологии.

На протяжении многих лет Евгения Сергеевна возглавляет Специализированный совет по защите диссертаций по психологии МГПУ. Ею подготовлено более 30 кандидатов и докторов наук. В современной отечественной психологии Евгения Сергеевна Романова является авторитетным ученым, создателем научной школы «Психологическое сопровождение гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса».

Сегодня Евгения Сергеевна – признанный авторитет в своей области. Она осуществляет научное руководство разработкой и внедрением многих программ по ведущим научно-исследовательским направлениям, реализуемым в Университете, Департаменте образования г. Москвы и Министерстве

образования и науки РФ. Она – постоянный участник многих международных и всероссийских научных, практикоориентированных проектов, грантов, конференций, семинаров.

Евгения Сергеевна Романова – член Президиума УМО по психологии; председатель комиссии по проведению экспертизы учебных планов и программ дополнительного профессионального образования г. Москвы; главный редактор Всероссийского периодического научно-практического журнала «Системная психология и социология»; член редакционной коллегии журнала «Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология».

Свой юбилей Евгения Сергеевна Романова встречает в расцвете творческих сил. Она – блестящий исследователь, прекрасный педагог, руководитель, наставник, организатор науки. Научный и организационный талант снискали Евгении Сергеевне заслуженную любовь, уважение и признание в научном сообществе, среди ее коллег, многочисленных учеников и студентов.

От всего сердца поздравляем **ЕВГЕНИЮ СЕРГЕЕВНУ РОМАНОВУ** с юбилеем, желаем крепкого здоровья, творческих успехов и неиссякаемой жизненной энергии!

Основные труды Е. С. Романовой

1. Психологические основы профессиографии, практикум (1990).
2. Графические методы в психологической диагностике (1992).
3. Психологический тренинг в области предпринимательства (1994).
4. Механизмы психологической защиты: Генезис. Функционирование. Диагностика (1996).
5. Портрет выпускника московской школы – 97 (1997).
6. Самодиагностика в ситуации профессиональной ориентации (2000).
7. Графические методы в практической психологии (2001).
8. Энциклопедия истории психологии: В 5 томах. Т. 1 (2001).
9. Работа психолога на телефоне доверия (2001, 2002).
10. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы (2003, 2004, 2006).
11. Энциклопедия истории психологии: В 5 т. Т. 2, ч. 1 (2003).
12. Энциклопедия истории психологии: В 5 т. Т. 2, ч. 2 (2004).
13. Энциклопедия истории психологии: В 5 т. Т. 3, кн. 1 (2005).
14. Психодиагностика: учеб. пособие для вузов (2005, 2008, 2009, 2011).
15. Экспериментальная психология: Уч. пособие для студентов вузов (2007).
16. Энциклопедия истории психологии: В 5 т. Т. 3, кн. 2 (2007).
17. Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 4, кн. 1 (2008).
18. О профессиях Московского городского педагогического университета (2010).
19. Энциклопедия истории психологии: В 5 т. Т. 4, кн. 2 (2010).
20. 147 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы (2011).
21. Учимся сотрудничать: комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья (2012).
22. Профессиональная ориентация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (2012).
23. Основы профориентации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (2015).
24. Психологическая экспертиза в педагогической области (2015).
25. Профориентационный путеводитель для родителей подростков с ОВЗ (2015).
26. Психологические грани семьи: психодиагностика (2015).
27. Проявление агрессивности современных подростков, ее профилактика (2015).
28. Проблемные вопросы адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в новой семье (2015).
29. Психологическое сопровождение профессиональной карьеры одаренных учащихся (2015).

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2015, № 4 (16)**



РОМАНОВА Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГАОУ ВО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 г. в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 г. в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna – Doctor of Psychology, Full professor. Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCTTU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of MCTTU, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич – доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 г. в области образования, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

RYZHOV Boris Nikolayevich – Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rizhov51@mail.ru



ЧЕЛЫШЕВА Юлия Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

CHELYSHEVA Yulia Vyacheslavovna – PhD (Pedagogics), Docent. Docent of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: cherishevauv@mgpu.ru



КОГАН Борис Михайлович – доктор биологических наук, профессор. Заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

KOGAN Boris Mikhailovich – Doctor of Biology, Full professor. Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: boriskogan@mail.ru



ЯКОВЛЕВА Анна Вадимовна – старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии ГАОУ ВО МГПУ.

YAKOVLEVA Anna Vadimovna – senior teacher of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: annayakovleva08@yandex.ru



ЧИБИСКОВА Оксана Владимировна – старший преподаватель кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

CHIBISKOVA Oxana Vladimirovna – senior teacher of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: chibiskova@mail.ru



НАБАТНИКОВА Людмила Петровна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

NABATNIKOVA Ludmila Petrovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: lpnabat@mail.ru



КАЛИШ Ирина Васильевна – аспирант кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

KALISH Irina Vasiljevna – Post-graduate student of the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: i.squirrel@mail.ru



СЕНКЕВИЧ Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности факультета психологии, социальной медицины и адаптационно-реабилитационных технологий Российского государственного социального университета.

SENKEVICH lyudmila viktorovna – PhD (Psychology), docent. Associate professor of the Department of Psychology of Labour and Official Activity of the Faculty of Psychology, Social Medicine and Adaptation-Rehabilitation Technologies of the Russian State Social University.

E-mail: lvsenkevich@mail.ru



СИРОТИН Вячеслав Павлович – кандидат технических наук, профессор департамента статистики и анализа данных Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

SIROTIN Vyacheslav Pavlovich – PhD (technical Sciences), professor of the Department of statistics and data analysis of the Higher School of Economics.



НАРЦИССОВА Стэлла Юрьевна – старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова».

NARTSISSOVA Stella Yuryevna – senior teacher of the Department of Psychology of the Plekhanov Russian University of Economics.
E-mail: n-stella-urevna@ya.ru



ИВАНОВ Денис Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВПО «НГПУ»).

IVANOV Denis Vasilievich – Ph.D (Pedagogics). Docent of the Department of General Psychology and History Psychology, FGBOU VO «Novosibirsk State Pedagogical University».
E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru



АНАНИШНЕВ Владимир Максимович – доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук. Профессор кафедры социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

ANANISHNEV Vladimir Maksimovich – Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Professor of the Department of Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: ananishnev@yandex.ru



ГОСТЕВ Александр Николаевич – доктор социологических наук, профессор. Профессор кафедры социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

GOSTEV Alexandr Nikolaevich – Doctor of Sociology, Full professor. Professor of the Department of Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: gostevan@inbox.ru



ДЕМИДОВА Светлана Сергеевна – преподаватель кафедры психологии Московского финансово-юридического университета.

DEMIDOVA Svetlana Sergeevna – teacher of the Department of Psychology of Moscow University of Finance and Law.
E-mail: dil1985@yandex.ru



ДЕМЧЕНКО Татьяна Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии НАЧОУ ВО Современной гуманитарной академии.

DEMCHENKO Tatyana Sergeevna – PhD (Sociology). Docent of the Department of Sociology of Modern Humanitarian Academy.
E-mail: tstarshinova@mail.ru



КРЕМНЕВА Татьяна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

KREMNEVA Tatiana Leonidovna – Doctor of Education. Professor of the Department of Psychological and Social Technologies of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: kremneva2004@mail.ru



ЛЬВОВА Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ по воспитательной работе.

LVOVA Svetlana Vladimirovna – PhD (Psychology), Docent, docent of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy director for the educational work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».
E-mail: lvova.c@mail.ru



ОВЧАРЕНКО Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент. Заведующая кафедрой психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО МГПУ.

OVCHARENKO Larisa Yurevna – PhD (Psychology), Docent. Head of the Department of Psychological and Social Technologies of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the of the State Educational Self-Governing Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: larisa_eremina@mail.ru



СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 4 (16) 2015

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин