

Федеральное агентство железнодорожного транспорта
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА I»
(ФГБОУ ВО ПГУПС)



**КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ,
КУЛЬТУРОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИИ,
КОНФЛИКТОЛОГИИ, ПРАВА И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Материалы
V Национальной с международным участием
научно-практической конференции**

***12–13 ноября 2020 года,
Санкт-Петербург***

**Санкт-Петербург
2021**

Федеральное агентство железнодорожного транспорта
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА I»
(ФГБОУ ВО ПГУПС)

**КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ,
КУЛЬТУРОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИИ,
КОНФЛИКТОЛОГИИ, ПРАВА И ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы
V Национальной с международным участием
научно-практической конференции

*12–13 ноября 2020 года,
Санкт-Петербург*

Санкт-Петербург
2021

УДК 1/14
ББК 87
К24

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор кафедры
общей психологии ФГБОУ ВО СПбГУ *В. М. Аллахвердов*;
доктор филологических наук, профессор кафедры
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС *М. В. Иванов*

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук, доцент, заведующий
кафедрой «Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС *Е. Ф. Яценко*;
доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС *М. А. Бендюков*;
доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС *Е. С. Ермакова*;
кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС *И. Л. Соломин*

Карминские чтения. Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, права и образования : материалы V Национальной с международным участием научно-практической конференции. 12–13 ноября 2020 года, Санкт-Петербург / под ред. Е. Ф. Яценко. – Санкт-Петербург : ФГБОУ ВО ПГУПС, 2021. – 285 с.

ISBN 978-5-7641-1633-4

В сборнике опубликованы материалы V Национальной с международным участием научно-практической конференции «Карминские чтения. Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, права и образования», проходившей 12–13 ноября 2020 года в Петербургском государственном университете путей сообщения Императора Александра I.

Авторы материалов: ученые, преподаватели, аспиранты и студенты вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Ярославля и Казахстана – рассматривают теоретические и практические аспекты психологии, философии, педагогики, права и истории. Статьи посвящены результатам исследований профессиональной и учебной деятельности, психологии личности, культуры, социальных отношений, предупреждения и разрешения конфликтов, научного познания, творчества, здоровья.

Издание адресовано психологам, социологам, юристам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам высших учебных заведений, руководителям и специалистам в сфере управления человеческими ресурсами.

Печатается по решению Ученого совета факультета «Экономика и менеджмент» ФГБОУ ВО ПГУПС.

УДК 1/14
ББК 87

ISBN 978-5-7641-1633-4

© ФГБОУ ВО ПГУПС, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Анисимова А. Д., Зиновьева Н. А.</i> Анализ понятия «тревога» в истории психологической науки	7
<i>Анисимова А. Д., Лаврик О. В.</i> Гипнотерапия: переход от мистики к науке	11
<i>Ануфриева Н. Ю., Усова Е. В.</i> Гражданско-правовая ответственность за причинение вреда органами государственной власти и их должностными лицами	14
<i>Бакурова Г. А., Коробкова Е. Н., Шибанова В. В.</i> Использование социокультурного пространства района в деятельности учреждений дополнительного образования. Социокультурный краеведческий проект «По ту сторону фонтанов»	21
<i>Бакушева А. В., Алексеева О. Ф.</i> Преимущества использования гештальт-подхода в психологическом консультировании	28
<i>Багринцев А. О.</i> Психологические особенности юридической профессии: на примере адвокатов	32
<i>Басенко В.В., Алексеева О. Ф.</i> Психологическое консультирование по вопросам адаптации детей при переходе на новую ступень дошкольного образования	42
<i>Белецкая Е. В.</i> Конфликты в период самоизоляции: современные тенденции	49
<i>Бендюков М. А.</i> Психологические проблемы дистанционного обучения	52
<i>Бернацкий Г. Г.</i> Объективность и субъективность права	58
<i>Бескоровайная Ю. В., Пономарева М. Ю.</i> Индивидуальный образовательный маршрут как средство профориентации и социализации учащихся театра-студии «Надежда»	63
<i>Буль Л. Л. Зиновьева Н. А.</i> К вопросу об особенностях формирования просодической речи у дошкольников	70
<i>Гаврюшкин Р. В., Асмаковец Е. С.</i> Профессиональная деятельность работников нефтегазовой и химической промышленности: постановка проблемы	77
<i>Гусева Е. А.</i> Психологические подходы к изучению творчества	81

<i>Додонова Е. В., Ярошенко Е. И.</i> Индивидуально-психологические особенности проявления девиантного поведения в подростковом возрасте.....	86
<i>Ермакова Е. С., Березнякова Е. А.</i> Связь эмоциональных и индивидуально-психологических характеристик юношей и девушек	91
<i>Ермакова Е. С., Бугрова С. М.</i> Связь эмоционального интеллекта и агрессивности юношей и девушек	96
<i>Иванов М. В.</i> Роль методологии гуманитарных наук в осмыслении культурных процессов современности.....	101
<i>Иванов М. В.</i> Сознание и судьба компьютерной метафоры когнитивизма	107
<i>Казначеева Н. Б., Бажанова Е. В.</i> Особенности тревожности и выбор копинг-стратегий у юношей и девушек.....	114
<i>Казначеева Н. Б., Скворцова К. А.</i> Особенности агрессивности и адаптивности у юношей и девушек.....	117
<i>Кайтукова З. Х., Говорова О. Ю.</i> Исследование связи детско-родительских отношений и особенностей личности подростков.....	122
<i>Калугина А. А., Шамиева В. А.</i> Роль эмпатии сотрудников ресторанного сервиса в процессе межличностного общения с гостями	128
<i>Ким Е. В.</i> Взаимосвязь ценностных ориентаций и чувства переживания одиночества у женщин Казахстана, не состоящих в браке	133
<i>Ксенофонтова Е. Г.</i> Человеческий фактор трактовок человеческого фактора.....	136
<i>Курагин Н. С., Прялухина А. В.</i> Невербальная манипуляция: теории и мнения	141
<i>Лаврик О. В.</i> Организация психологического консультирования по проблеме разрешения семейных конфликтов.....	146
<i>Меркулова Л. В., Рябоконт Н. Ю.</i> Психологические принципы и формы работы учителя по воспитанию российской гражданской идентичности.....	151
<i>Мулява О. Д., Маркушин А. Д.</i> Мотивация курсантов артиллерийской академии при изучении гуманитарных и социально-экономических дисциплин	157

<i>Николаева А. С., Карагачева М. В., Федосеева Е. М.</i> Психологические особенности молодых матерей, обратившихся в кризисный центр	163
<i>Новоселова С. В.</i> Профессиональное выгорание специалистов сферы управления персоналом: исследование и коррекционная работа	170
<i>Синельникова Е. С., Гайворонская А. А.</i> Жизнестойкость, жизненная позиция и особенности эмоциональной сферы больных сахарным диабетом второго типа компенсированной и декомпенсированной формы в зрелом возрасте	175
<i>Соломина Л. Ю.</i> Рефлексивная и исследовательская деятельность педагога дополнительного образования как актуальная задача содействия личностно-профессиональному самоопределению обучающихся	180
<i>Соломин И. Л.</i> Проблемы современного российского образования	188
<i>Степанова Л. Е., Меньшакова А. В.</i> Профилактика правонарушений среди подростков посредством игровых программ	200
<i>Французжан П. В., Мельникова А. А.</i> Образ отца у молодых людей с разным уровнем самоактуализации – подходы к проблеме и исследовательские задачи	204
<i>Хижаева А. А., Адмакина Т. А.</i> Актуальные проблемы диагностики нарциссического расстройства личности в практике психолога	208
<i>Хижаева А. А., Мельникова А. А.</i> Доминирование матери как фактор формирования беспомощности мужчины	214
<i>Царькова Е. Г.</i> Управления проектами при организации научной деятельности в вузе	219
<i>Церфус Д. Н., Лискова Л. А.</i> Особенности психологического благополучия и локус контроля студентов транспортного вуза.....	224
<i>Цымбалюк А. Э., Уткин А. В.</i> Теоретические подходы к содержанию карьерно важных качеств у студентов и молодых специалистов	230
<i>Шарипов Т. Б., Карагачева М. В.</i> Особенности профессионального выгорания и ответственного поведения сотрудников компании быстрого питания.....	236
<i>Шергина М. Л.</i> Психологические проблемы социального общения людей	238

<i>Шергина М. Л.</i> Психология в эпоху цифровой педагогики.....	244
<i>Якунин А. П.</i> Принцип субъекта и транспортная психология	250
<i>Ястребова А. А.</i> Исследование чувства одиночества у российских женщин.....	255
<i>Яценко Е. Ф., Вольнянская И. А.</i> Невротические реакции студентов транспортного вуза очной и заочной форм обучения	259
<i>Яценко Е. Ф., Позднякова А. А.</i> Самоактуализация, агрессивность и интеллект студентов транспортного вуза с высоким и низким уровнем самоактуализации.....	267
<i>Parkhomenko I. A., Dosmukhamedova Z. K.</i> Higher inclusive education in Kazakhstan	274
Сведения об авторах.....	279

Анисимова А. Д., Зиновьева Н. А.

Анализ понятия «тревога» в истории психологической науки

Ключевые слова: тревога, страх.

Все психологические подходы уделяют значительное внимание понятию тревоги. По словам Р. Мэй, тревога – это центральная проблема современной цивилизации [6].

Как указывает О. Ф. Алексеева с соавторами, способность управлять своими эмоциями (а управление невозможно без понимания сути) является одной из основ технологии личного здоровья [2]. В работе Г. И. Корчагиной с соавторами также показана высокая корреляция между общим уровнем саморегуляции и способностью ставить цели (как метакогнитивной способностью). Тревога – одна из основных эмоций человека, все психологические подходы и парадигмы уделяют ей значительное место именно потому, что ее регуляция крайне важна [13].

З. Фрейд (1925) развел объектный страх (Furcht) и иррациональную тревогу (Angst), соотнося страх с конкретными объектами и тревогу с внутренним состоянием человека, не привязанным к чему-то конкретному [9], и привел три формы страха, разделяя страх ожидания, фобии, связанные с реальной опасностью, и фобии, не имеющие под собой никакого основания.

В психоаналитическом подходе переживания, воспоминания и мысли человека, которые вызывают у него тревогу, оказываются вытесненными из сознания, и этот механизм вытеснения является одним из ключевых для формирования личности в психоаналитическом подходе [5].

Стоит отметить, что через 30 лет З. Фрейд изменил свои взгляды и стал считать, что тревога – это функция эго, и ее смысл в предупреждении человека о надвигающейся опасности. Тревога – это адаптационный механизм для выживания [9].

Еще до З. Фрейда человечество интересовалось тревогой и страхом, стоит отдельно отметить Кьеркегора, но именно З. Фрейд акцентировал тревогу в психологии, а не в философии. Для З. Фрейда тревога – это центральная проблема невроза [9]. Действительно, и сейчас мы видим, что у большинства людей, пришедших на психотерапию, высокая тревога.

Значимость тревоги в психоаналитическом подходе повышается из-за вытеснения как одного из ключевых механизмов психики по обработке тревоги, который, в свою очередь, приводит к другим проблемам. Но следует заметить, что на сегодняшний день нет эмпирических данных, подтверждающих эту точку зрения.

А. Адлер в своей индивидуальной теории личности рассматривал тревогу в качестве симптома невроза. И, говоря о ней, Адлер задает вопрос: какая основная функция тревоги? Тревога заставляет человека вернуться

в безопасность, но при этом вторичной выгодой тревоги являются манипуляции: «Эта женщина могла сказать: “Я испытываю тревогу”, – и до тех пор, пока не станет понятно, что тревогу можно использовать как средство управления другими людьми, смысл ее слов остается неясен» [1, с. 32].

Развивая идеи психоанализа, К. Юнг пошел дальше и считал, что тревога – это следствие вторжения иррациональных сил и идей коллективного бессознательного в сознание человека, страх перед ними [11]. Тревога – это один полюс состояния барьеров между человеком и иррациональным, их истончение, ведущее к психозу. Другой же полюс – полный отказ от иррациональной стороны – потеря творческого начала [11].

Радикальное отличие подхода К. Хорни от традиционного психоанализа в вопросе тревоги заключается в отказе от необходимости тревоги в психике. Вместо этого К. Хорни считает, что первопричина тревоги – в отсутствии ощущения безопасности в отношениях. При этом в неотрейдицистском подходе К. Хорни тревога является предшественником инстинктивных желаний. Импульсы и желания только тогда становятся «влечениями», когда их мотивирует и заряжает тревога. «Навязчивые влечения присущи невротикам; они рождаются из чувства одиночества, беспомощности, страха или ненависти и представляют собой попытку жить в окружающем мире, несмотря на эти чувства; их основной целью является не удовлетворение, но безопасность; они носят навязчивый характер по той причине, что за ними скрывается тревога» [10, с. 12–13].

К. Хорни полагает, что раз потеря безопасности в отношениях ребенок–родитель ведет к базовой тревоге, значит, и корни невротического поведения, в проблемах этих отношений. При этом сила тревоги растет вместе со значимостью смысла ситуации для человека.

Несмотря на то, что Фрейд называл тревогу «центральной проблемой невроза», он не вполне понимал, что тревога является динамическим фактором, мотивирующим достижение конкретных целей [10, с. 76]. Это хорошо коррелирует с современным представлением о компенсационных стратегиях.

Если К. Хорни считает, что тревога – следствие проблем в отношениях вообще и сцеплена с ненавистью, то Г. Салливан конкретизирует тревогу до следствия боязни неодобрения значимого другого (часто матери). Так, ребенок знакомится с тревогой еще в утробе матери, ощущая ее неодобрение.

Стоит отметить, что в процессе гипнотерапии клиенты часто вспоминают внутриутробный период и эмоциональный контакт с матерью, однако, исходя из статистики нашей практики и практики коллег, намного чаще, чем неодобрение матери, источником тревоги является непосредственно состояние матери или внешняя угроза.

Неодобрение матери может быть вследствие нежелательной беременности.

Компенсационной стратегией к тревоге, по Г. Салливану, является ограничение поведения ребенка до такого, которое вызывает одобрение родителей: личность возникает на основе потребности ребенка в управлении

тревогой. Ребенок вынужден делить все поступки на вызывающие одобрение и неодобрение. Переживание этих одобрений и неодобрений служит фундаментом для динамизма Я [8, с. 20].

Критично важная идея Г. Салливана в том, что ограничения, последовавшие из тревоги, создают также и рамки сознания, ограничивают человека и вызывают диссоциацию стремлений, ведущих к тревоге.

Этой идеей Г. Салливан предвосхитил когнитивный подход и выявил связь между эмоциями и когнициями. Во многих современных подходах эта идея фактически считается верной [8].

Подход Э. Фромма крайне похож, ключевое отличие в первоисточнике тревоги, по Э. Фромму, – это одиночество. Сам он в своих трудах это одиночество считает следствием западной культуры.

При этом Э. Фромм считает, что чувство отчуждения и тревогу невозможно ни переносить слишком долго, ни полностью разрешить [12].

Сравнивая концепции К. Хорни, Г. Салливана и Э. Фромма, стоит отметить еще одну важную идею Г. Салливана: «Напрашивается предположение, что все унижающие и презрительные мысли и поступки, которые позволяют человеку считать себя “лучше” другого, повышают его самооценку, если можно так выразиться, за счет партнера по общению, порождаются тревогой... Мы склонны подвергать резкой критике других, когда, как нам кажется, они демонстрируют то, чего мы сами втайне стыдимся и что мы надеемся скрыть от посторонних глаз» [8, с. 222].

Во всех этих подходах тревога является запускающим чувством к компенсациям, а идея, что мы отторгаем в других то, что у нас является нашей внутренней проблемой и нашей собственной болью, является, опять же, рабочей в большинстве современных психотерапевтических подходах. Также стоит отметить, что во всех трех подходах тревога – это социально детерминированное чувство (хотя по факту все три автора сводят социум к матери).

Р. Д. Лэйнг полагает первопричиной тревоги нарушения состояния «онтологически защищенной личности», уверенной в собственной и чужой реальности и идентичности. При потере такой уверенности человек проходит три вида тревоги:

1. Поглощение ощущается как риск быть понятым (т. е. постигнутым, настигнутым, схваченным), быть любимым или даже просто быть увиденным.

2. Разрывание. Онтологически неуверенный индивид может ощущать себя в качестве вакуума; реальность, в свою очередь, ощущается им наподобие газа, который может вторгнуться в вакуум, разорвав его.

3. Окаменение является мифологическим прототипом особой формы ужаса, вследствие которого можно превратиться в камень. На уровне межличностного общения это означает пониматься другим в качестве вещи, объекта.

Важным для понимания трудов Р. Д. Лэйнга является тот факт, что в основном он работал в качестве психиатра, в частности, с шизофрениками.

При этом идеи тревоги от манипуляций, объективизаций и отрицания самости являются вполне актуальными и современными. С предыдущей тройкой авторов подход Р. Д. Лэйнга родственен центральной линией – тревога есть следствие межличностных отношений [6].

Значительный вклад внесли и представители когнитивно-поведенческого подхода.

«Когда пациенты пытаются компенсировать, например, свою тревогу, они должны изменить свою жизнь и повернуться лицом к проблеме тревоги» [4, с. 17]. Эта идея и сейчас находит свое воплощение в современных стратегиях гипнотерапии – первым шагом к усилению и провокации проблемы часто является отказ от компенсационной стратегии.

При этом А. Бек, создавая свой когнитивный подход, придает большое значение конкретному наполнению эмоций и переживаний, уточнению визуальных образов пациента, связанных с тревогой, их фантазий. В дальнейшем эти концепции получают свое развитие в КПТ 2-й и 3-й волны и в НЛП [4].

Анализируя труды А. Бека, В. М. Астапов указывает, что различие понятий тревога–свойство и тревога–состояние у Бека подтверждается разными видами психосоматических проявлений у людей, а именно тем, что психофизические реакции могут приводить к психосоматическим расстройствам [3].

В формировании тревоги большое значение играют когнитивные факторы: оценка и переоценка опасности. Оценка опасности запускает состояние тревоги, а когнитивная переоценка регулирует его интенсивность, устойчивость и продолжительность.

Тревога представляет собой сложное понятие, поэтому разные авторы высказывают различные точки зрения на ее определение и причины. Однако, резюмируя проведенный выше анализ, можно говорить о том, что тревога – это психологический феномен, аффективное состояние, беспричинное беспокойство.

Библиографический список

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – Москва : Наука, 1978. – 63 с.
2. Алексеева, О. Ф. Технологии личного здоровья / О. Ф. Алексеева, В. В. Косинова, О. В. Лаврик. – Текст непосредственный // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – Москва : Издательство МГЭИ, 2019. – № 4. – С. 160–167.
3. Астапов, В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. Тревога и тревожность / В. М. Астапов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 156–165. – Текст : непосредственный.
4. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – Текст : непосредственный.
5. Глейтман Г. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг ; под ред. В. Ю. Большакова, В. Н. Дружинина. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 1247 с. – Текст : непосредственный.

6. Лэйнг, Р. Расколотое Я / Р. Лэйнг. – Санкт-Петербург : Белый кролик, 1995. – Текст : непосредственный.
7. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – Москва : [Б.И.], 2001. – 384 с. – Текст непосредственный.
8. Салливан, Г. С. Интерперсональная теория психиатрии / Г. С. Салливан ; перевод с английского. – Санкт-Петербург, 1999. – Текст : непосредственный.
9. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд ; [перевод Г. В. Барышникова]. – Санкт-Петербург : Азбука, 2018. – 448 с. – Текст : непосредственный.
10. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 464 с. – Текст : непосредственный.
11. Jung, Carl G. Collected papers on analytical psychology / Carl G. Jung. – London, 1920. – Text : visual.
12. Fromm, E. 1939. Selfishness and self-love / E. Fromm // Psychiatry. – Vol. 2, Pp. 507–523. – Text : visual.
13. Korchagina, G. I. Goal-setting as a metacognitive ability of personality / G. I. Korchagina, E. P. Ivutina, V. A. Derisheva [et al.] // Journal of Environmental Treatment Techniques. – 2019. – Vol. 7. – Т. 7. [Special Issue]. – Text : visual.

Анисимова А. Д., Лаврик О. В.

Гипнотерапия: переход от мистики к науке

Ключевые слова: гипноз, гипнотерапия.

Сложно представить себе, как давно появился гипноз. Как писал К. М. Варшавский, даже в те времена, когда такого слова не существовало, о внушениях можно было прочесть в религиозных текстах вне зависимости от веры и народности. Библейские чудеса, например, можно также считать действием гипноза. Гипноз развивался вместе с тем, как развивалось само человечество и, по сути, не отделим от него [2].

Рожнов в своей работе «Гипноз от древности до наших дней» даже указывает на существование гипноза «раньше, чем началась цивилизация, на заре превращения гоминид в Homo Sapiens, ибо и в царстве животных встречаются аналоги гипноза» [3].

Многие исследователи считают, что человечеству гипноз известен со времен Древнего Египта. Древнейшим источником информации является «Магический папирус», созданный приблизительно в III в. до н. э. В этом документе шестнадцатый столбец описывает особый ритуал прорицания.

Уотерфилд Робин писал: «Возьмите мальчика и посадите его на новый кирпич лицом к лампе; закройте ему глаза и семь раз повторите те вещи, что написаны выше, прямо над его головой. Заставьте его открыть глаза, затем

спросите: “Видишь ли ты свет?” Если он скажет вам: “Я вижу свет в пламени лампы”, тотчас же выкрикните девять раз “Хэйэ”». Спросите его обо всем, что хотите знать» [4].

Кроме этого, гипноз уже тогда использовался с терапевтическими целями.

Существовало такое явление, как «инкубация – проведение одной или двух ночей у религиозного святилища. Подобное происходило и в египетских храмах, особенно посвященных Изиде или Серапису» [4].

Больные приходили в храмы и проводили там ночь, желая увидеть сон, который поможет им исцелиться.

Подтвержденному научному исследованию гипноз начал подвергаться в 1784 году, когда Французская академия наук создала комиссию по исследованию теории магнетизма Месмера. Стоит отметить, что комиссия сочла, что флюиды и животный магнетизм – ошибочная и нерабочая теория. В заключение высказали следующее: «Воображение без магнетизма вызывает конвульсии... Магнетизм без воображения не вызывает ничего» [1].

Сложно говорить о конкретном моменте появления гипнотизма на западе, однако именно деятельность Антона Мейсмера привлекла наибольшее внимание к гипнозу, в том числе, создав существующие и сейчас предрассудки.

Несмотря на то, что решение комиссии было не утешительное, Мейсмер своей теорией лишь пытался объяснить устройство мира с точки зрения материализма, исходя из доступных ему на тот момент знаний.

Мейсмер, имея диплом врача, ничем не выделяется и долгое время лечит своих пациентов традиционными способами, однако однажды, вылечив Франциску Остерлин с помощью специальных магнитов, он создает свою теорию, исцеление в которой происходит за счет чего-то куда более важного.

«Магнетический флюид – вот то, что одушевляет тело и отвечает за здоровье и болезни; если он в равновесии, то мы здоровы, а если мы больны, значит, что-то случилось с флюидом. Магнетический флюид внутри нас общается нам “животный магнетизм”» [4].

Флюиды имеют особые свойства. Например, с помощью передачи их от больного к здоровому можно вылечить человека. Так и должно происходить исцеление, по мнению Мейсмера.

Описание экспериментов Мейсмера заставляет нас считать, что периодически он действительно воспроизводил состояние гипноза у некоторых своих клиентов и многих действительно исцелил таким образом.

Знаменитый последователь Мейсмера А. де Пуисегюр случайным образом совершил открытие искусственного сомнамбулизма, и сначала он назвал его «совершенным», потом «мейсмерическим сомнамбулизмом» или «магнетическим сном», чтобы отличить его от спонтанного сомнамбулизма (самой глубокой гипнотической стадии).

Он отошел от материалистической идеи Мйесмера и провозгласил основной тактикой работы с пациентами не передачу флюидов, а веру. Таким образом, истинный принцип успешного магнетизма заключен в следующем девизе: «Хотеть и верить».

«Вот все, что нужно оператору для эффективной работы. Может быть, магнетический флюид и существует, а может быть, – и нет, для практических целей это не имеет ни малейшего значения. Даже если флюид и существует, все равно нужна воля оператора, чтобы передавать его: посредством рук магнетизера он переходит к пациенту» [4].

Вскоре мейсмеризм был дискредитирован. Мужчина-мейсмерист, проводящий сеансы магнетизма на молодой женщине – высшим обществом это воспринималось скорее как перфоманс и увеселительное мероприятие. Со временем появились попытки политизировать теорию магнетизма, ведь, по мнению революционеров, Академия наук – лишь политическая пешка, полностью отражающая мнение правительства.

Все это наложило отпечаток на дальнейшее развитие гипноза. Так, теория врача Джеймса Брейда, который перевел гипнотизм в научную сферу, была раскритикована коллегами.

Брейд объяснял гипнотические состояния с помощью «моноидеизма» – власти одной идеи. Необходимо просто заменить идею на более благоприятную, и испытуемый излечится. Такая точка зрения нашла отражение во многих современных психотерапевтических подходах.

Важным открытием является то, что именно он отметил, что человек не может под гипнозом делать то, что считает неприемлемым.

В 1882 г. Французская академия наук признала гипноз и его лечебную ценность. Стоит отметить Ж.-М. Шарко как одну из ключевых фигур той эпохи исследования гипноза.

Шарко выделил три важные стадии гипноза: летаргию, каталепсию и сомнамбулизм. Он пришел к выводу, что гипноз – это искусственно вызванное изменение нервной системы, которое достигается только у истерических больных и проявляется в трех различных фазах.

Шарко эффективно справлялся с истерией посредством лечения верой. Так велики были его слава и престиж, что ему стоило только завоевать доверие пациентки и чуть приободрить ее, и половина битвы была уже выиграна. Вторая часть состояла из разных форм лечения, которые могли иметь и физическую составляющую, но все-таки главной была психология, которая и лечила.

Мысль Шарко о том, что гипноз может быть полезен лишь в отдельных, исключительных случаях, тогда как в подавляющем их числе он, будучи родствен истерии, окажет вредное ослабляющее воздействие на нервную систему больного, была большинством врачей и исследователей (в том числе и русских гипнологов) отвергнута, признана несостоятельной.

Хотя ему и удалось придать гипнозу респектабельность, многие книги по гипнотизму неизменно недоброжелательно высказываются о Шарко; его

важные труды по неврологии почти не упоминаются, его заблуждения относительно гипноза выставляются на первый план.

Несмотря на это, мы можем говорить о том, что Шарко был тем исследователем гипноза, на ком тенденция приписывать этому состоянию эзотерическую окраску сменилась. Именно Шарко смог превратить гипноз в законный предмет научного исследования.

Библиографический список

1. Бине, А. Животный магнетизм / А. Бине, Ш. С. Фере. – Санкт-Петербург : Издательство А. С. Суворина, 1890. – 408 с. – Текст : непосредственный.
2. Варшавский К. М. Гипносуггестивная психотерапия / К. М. Варшавский. – Ленинград : Медицина, 1973. – 192 с. – 400 с. – Текст : непосредственный.
3. Рожнов В. Е. Гипноз от древности до наших дней / В. Е. Рожнов, М. А. Рожнова. – Москва : Советская Россия, 1987. 304 с. – Текст : непосредственный.
4. Уотерфилд Р. Гипноз. Скрытые глубины: История открытия и применения / Р. Уотерфилд. – Москва : АСТ, 2006. – Текст : непосредственный.

Ануфриева Н. Ю., Усова Е. В.

Гражданско-правовая ответственность за причинение вреда органами государственной власти и их должностными лицами

Ключевые слова: правоотношения, правовой акт, порядок возмещения вреда.

«По мнению А. В. Сушко, для формирования единой позиции, устраняющей имеющиеся спорные моменты, необходима воля законодателя, которая может быть выражена путем внесения изменения (дополнения) в ст. 1 БК РФ, дополнив перечень правоотношений, регулируемых БК РФ, правоотношениями, возникающими из причинения вреда физическому или юридическому лицу в результате незаконных действий (бездействия) государственных органов, органов местного самоуправления или должностных лиц этих органов по ведомственной принадлежности, в том числе в результате издания актов органов государственной власти, органов местного самоуправления, не соответствующих закону или иному правовому акту» [13].

Из статьи 1071 Гражданского кодекса Российской Федерации следует, что возмещение ущерба, причиненного органом власти и его должностным лицом возмещается соответственно за счет казны соответствующего муниципального образования, а от ее имени выступают соответствующие финансовые органы. Как полагает ряд ученых, применение фразы «от имени казны» является неудачным, поскольку это словосочетание порождает формирование к казне отношения как к субъекту ответственности. Это в свою очередь противоречит самому понятию «казны», которое закреплено в Гражданском

кодексе Российской Федерации. Казна – это средства бюджета, имущество соответствующего образования. «Казна» рассматривается в законодательстве не как субъект права, а как часть имущества, материальная база, которая позволяет публично-правовым образованиям участвовать в гражданско-правовых отношениях.

Положение Гражданского кодекса о том, что финансовые органы представляют казну публично-правового образования, имеет недостатки на практике: так как финансовый орган не знаком со спецификой работы органа, причинившего вред, вследствие чего не может быть в полном объеме представлена в суде обоснованная позиция. Также, например, отсутствует обратная связь между действиями (бездействиями) органов власти и их должностными лицами, которые причинили вред, и взыскиваемым ущербом. В результате для субъектов административной ответственности нет никаких негативных последствий. Помимо вышесказанного, на финансовый орган ложится огромная нагрузка, что впоследствии сказывается на защите интересов казны и приводит к проигрышным делам. К тому же эта деятельность, например, Министерства финансов Российской Федерации в соответствии с Положением о Министерстве финансов Российской Федерации, утвержденным постановлением Правительства РФ от 30 июня 2004 г. № 329, не является профильной и не соответствует его задачам и целям.

Таким образом, целесообразнее было бы в законодательстве определить ответчиком по делу само лицо, действием или бездействием которого был причинен вред, а именно уполномоченный государственный орган.

Исходя из статьи 16 Гражданского кодекса Российской Федерации во взаимосвязи со статьями 1069 и 1070 Гражданского кодекса Российской Федерации, вред возмещается за счет казны, от имени которой выступают соответствующие финансовые органы. Данное положение не препятствует привлечению в качестве ответчика уполномоченного государственного органа, который причинил ущерб. Это позволит обеспечить устойчивость причинно-следственной связи. При привлечении к делу только финансового органа ответчик и тот, кто причинил вред, не совпадают. То есть необходимо в дело привлекать ответчика и финансовый орган, так как он является заинтересованным лицом в деле.

В законодательстве также существуют такие пробелы, как определение не размера возмещения вреда, а именно порядка, так как при одинаковых обстоятельствах дела размер возмещения ущерба судом может быть определен различным. Отсутствие единого нормативно-правового акта, который регулирует порядок определения размера возмещения ущерба, причиненного органом власти, его должностным лицом, провоцирует отсутствия единообразия подхода к определению компенсации, в том числе морального вреда, что противоречит принципам справедливости. Также в законодательстве не регулируется обращение пострадавшего за возмещением вреда до или после оспаривания акта.

Для устранения пробелов законодательства можно предложить ряд действий по внесению изменений в нормативно-правовые акты (рис. 1).

«В целом изложенные положения и предложения могут послужить основой для дальнейшего совершенствования института гражданско-правовой ответственности за вред, причиненный властными органами и их должностными лицами, совершенствования механизма защиты прав и законных интересов граждан и юридических лиц в правоотношениях с публично-правовыми образованиями. Также полученные выводы могут применяться для решения практических вопросов в данной сфере» [10].

Статья 53 Конституции Российской Федерации «гарантирует право на возмещение государством вреда, причиненного любыми незаконными действиями (бездействием) органов государственной власти или их должностных лиц» [1].

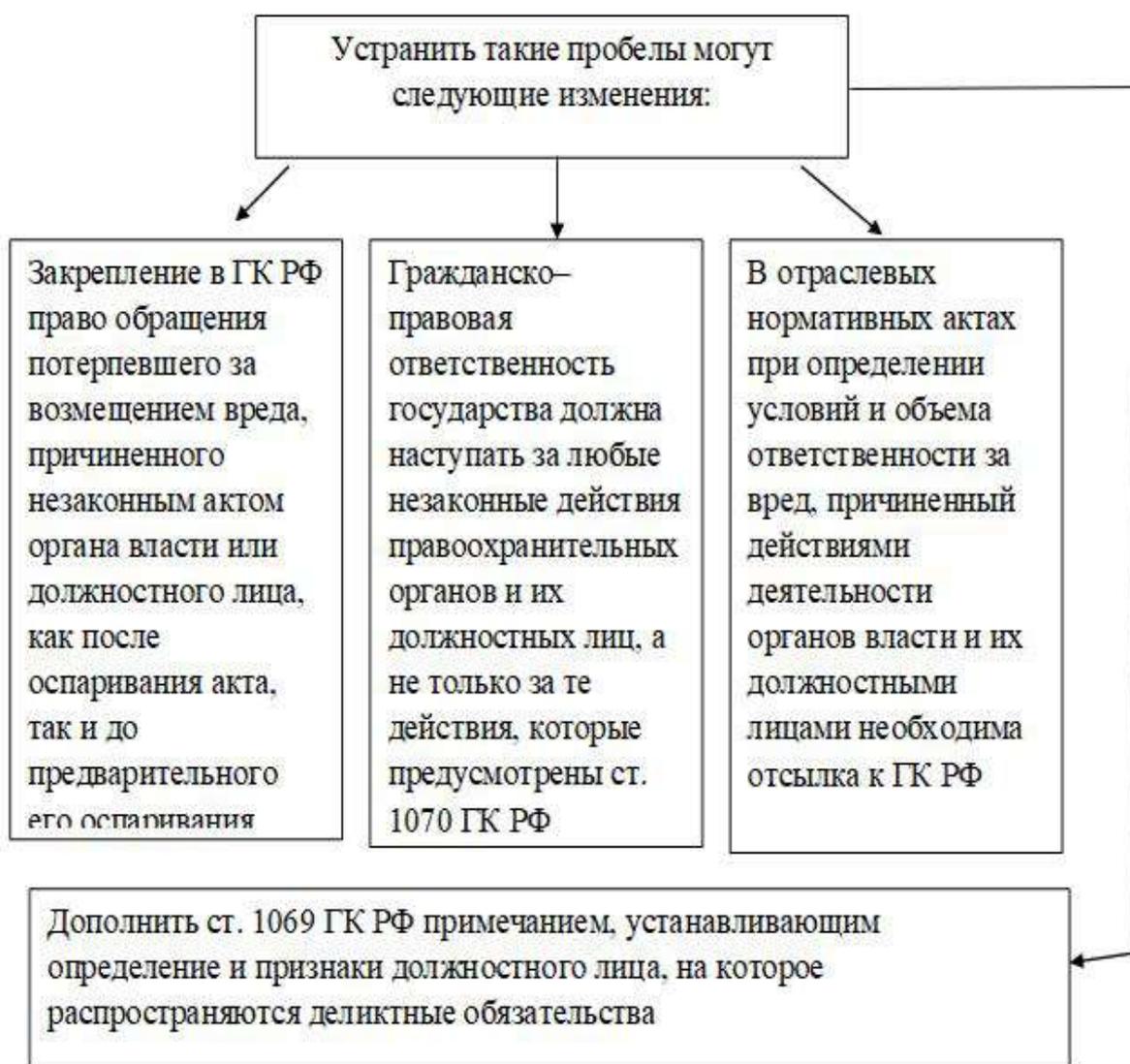


Рис. 1. Меры по совершенствованию законодательства в области гражданско-правовой ответственности органов власти и их должностных лиц [10]

«В результате незаконных действий гражданам может быть причинен как материальный, так и моральный вред. Компенсация морального вреда, согласно доктринальному толкованию, является одной из форм гражданско-правовой ответственности» [11]. Возмещение морального вреда регулируется положениями статей 151, 1099, 1100, 1101 Гражданского кодекса Российской Федерации.

Пунктом 2 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 20.12.1994 № 10 «Некоторые вопросы применения законодательства о компенсации морального вреда» «под моральным вредом понимаются нравственные или физические страдания, причиненные действиями (бездействием), посягающими на принадлежащие гражданину от рождения или в силу закона нематериальные блага (жизнь, здоровье, достоинство личности, деловая репутация, неприкосновенность частной жизни, личная и семейная тайна и т. п.), или нарушающими его личные неимущественные права (право на пользование своим именем, право авторства и другие неимущественные права в соответствии с законами об охране прав на результаты интеллектуальной деятельности) либо нарушающими имущественные права гражданина» [5].

«Учитывая, что вопросы компенсации морального вреда регулируются рядом законодательных актов, введенных в действие в разные сроки, суду в целях обеспечения правильного и своевременного разрешения возникшего спора необходимо по каждому делу выяснять характер взаимоотношений сторон и какими правовыми нормами они регулируются, допускает ли законодательство возможность компенсации морального вреда по данному виду правоотношений и, если такая ответственность установлена, когда вступил в силу законодательный акт, предусматривающий условия и порядок компенсации вреда в этих случаях, а также когда были совершены действия, повлекшие причинение морального вреда.

Суду следует также устанавливать, чем подтверждается факт причинения потерпевшему нравственных или физических страданий, при каких обстоятельствах и какими действиями (бездействием) они нанесены, степень вины причинителя, какие нравственные или физические страдания перенесены потерпевшим, в какой сумме он оценивает их компенсацию и другие обстоятельства, имеющие значение для разрешения конкретного спора» [5].

Сейчас на практике существует такое понятие, как презумпция причинения морального вреда неправомерными действиями. То есть пострадавшему не нужно доказывать суду, что он понес какой-либо моральный вред, но у самого правонарушителя есть возможность доказать, что потерпевший не понес каких-либо страданий вследствие нарушения его прав.

Так, в решении Железнодорожного районного суда г. Красноярска говорится, что «с учетом того, что истец подвергнут уголовному преследованию в качестве подозреваемого, в отношении него было применено задержание, связанное с содержанием в ИВС, суд полагает, что требования истца

о компенсации морального вреда подлежат удовлетворению. При этом не требуется каких-либо иных доказательств причинения морального вреда, поскольку сами факты уголовного преследования и содержания в ИВС причиняют нравственные страдания, в связи с чем факт причинения им морального вреда предполагается» [8].

Братский городской суд Иркутской области отметил, что «лица, подвергшиеся незаконному привлечению к уголовному преследованию, во всех случаях испытывают нравственные страдания, в связи с чем факт причинения им морального вреда предполагается; факт причинения нравственных страданий истцу, незаконно подвергшемуся уголовному преследованию, не нуждается в подтверждении дополнительными доказательствами» [7].

Согласно части 1 статьи 1101 Гражданского кодекса Российской Федерации «компенсация морального вреда осуществляется в денежной форме». Как считает ряд авторов, «законоположение не должно рассматриваться в качестве запрета сторонам достигнуть соглашения об иной форме компенсации причиненного вреда, например путем приобретения товаров или оказания услуг» [9].

Одна из форм компенсации морального вреда, согласно части 1 статьи 136 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации, – это ситуация, когда «прокурор от имени государства приносит официальное извинение реабилитированному за причиненный ему вред» [4].

«Если обратиться к международному опыту, то ЕСПЧ располагает большей свободой при выборе формы возмещения морального вреда. Например, само признание судом нарушения европейской конвенции в отношении заявителя может являться достаточной формой компенсации понесенного морального вреда» [12, с. 187].

Законодательство не определяет ни пределы размера компенсации морального вреда, ни формулы расчета такого вреда. В Гражданском кодексе Российской Федерации, в абзаце 2 статьи 151 установлен ряд критериев, применение которых и является базой для расчета денежной суммы компенсации. «При определении размеров компенсации морального вреда суд принимает во внимание степень вины нарушителя и иные заслуживающие внимания обстоятельства. Суд должен также учитывать степень физических и нравственных страданий, связанных с индивидуальными особенностями гражданина, которому причинен вред» [2]. Эти положения дополняются частью 2 статьи 1101 Гражданского кодекса Российской Федерации, в которой сказано, что «размер компенсации морального вреда определяется в зависимости от характера причиненных потерпевшему физических и нравственных страданий, а также степени вины причинителя вреда в случаях, когда вина является основанием возмещения вреда. При определении размера компенсации вреда должны учитываться требования разумности и справедливости» [3]. Кроме того, «размер компенсации зависит, в том числе и от объема причиненных истцу нравственных или физических страданий и не может быть поставлен в зависимость от размера удовлетворенного иска о

возмещении материального вреда, убытков и других материальных требований» [5].

Если лицо подвергалось уголовному преследованию, то в соответствии с пунктом 21 Постановления Пленума Верховного суда Российской Федерации от 29 ноября 2011 г. № 17 «при определении размера компенсации морального вреда реабилитированному судом необходимо учитывать, в том числе, продолжительность судопроизводства, длительность и условия содержания под стражей, вид исправительного учреждения, в котором лицо отбывало наказание, и другие обстоятельства, имеющие значение при определении размера компенсации морального вреда, а также требования разумности и справедливости» [6].

При анализе практики судов о назначении компенсации морального вреда зачастую судьями необоснованно занижена сумма компенсации. Поэтому существует необходимость зафиксировать в законодательстве предельные суммы и уточнить критерии определения размера компенсации. Это позволит пострадавшему убедиться в том, что государство в первую очередь защищает права и свободы граждан и это является его высшей ценностью.

Также для того, чтобы избежать долгое судебное разбирательство и последующий сложный и иногда существенно затратный процесс исполнения судебного решения возможно ввести внесудебный порядок взыскания убытков в ситуациях, когда подлежит возмещению только реальный ущерб и имеется вступившее в законную силу судебное решение, подтверждающее факт незаконных действий государственных органов и их должностных лиц.

Так, например, при совершении административного правонарушения или причинении вреда незаконными действиями должностных лиц (органов), установить предельный размер суммы взыскания – 100 тыс. руб., ввести в Кодекс об административных правонарушениях Российской Федерации положение, согласно которому ущерб мог быть взыскан одновременно с рассмотрением вопроса об административной ответственности. Досудебное разбирательство в таком случае рассматривалось соответствующим органом исполнительной власти. В остальных случаях вопрос решался бы по общим правилам.

Библиографический список

1. **Российская Федерация. Законы.** Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12.12.1993; с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ: от 30.12.2008 № 7-ФКЗ: от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. 04.08.2014. № 31. – С. 4398. – Текст : непосредственный.

2. **Российская Федерация. Законы.** Гражданский кодекс Российской Федерации : часть первая от 30.11.1994 № 51-ФЗ [ред. от 03.08.2018] / Собрание законодательства РФ, 05.12.1994, № 32, с. 3301. – Текст : непосредственный.

3. **Российская Федерация. Законы.** Гражданский кодекс Российской Федерации : часть вторая: от 26.01.1996 № 14-ФЗ (ред. от 29.07.2018) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2018) / Собрание законодательства РФ, 29.01.1996, № 5, с. 410.

4. **Российская Федерация. Законы.** Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 31.07.2020) / Собрание законодательства РФ, 24.12.2001, № 52 (ч. I), с. 4921.

5. **Российская Федерация. Законы.** Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 20.12.1994 № 10 «Некоторые вопросы применения законодательства о компенсации морального вреда» (ред. от 06.02.2007) / «Российская газета», № 29, 08.02.1995.

6. **Российская Федерация. Законы.** Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 29.11.2011 № 17 (ред. от 02.04.2013) «О практике применения судами норм главы 18 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации, регламентирующих реабилитацию в уголовном судопроизводстве» / «Российская газета», № 273, 05.12.2011.

7. **Российская Федерация. Законы.** Решение Братского городского суда Иркутской области от 08.06.2017 по делу № 2-1875/2017 // Судебные и нормативные акты РФ : сайт. – URL: <https://sudact.ru/regular/doc/LTk0AearvoVX/> (дата обращения: 25.10.2020). – Текст : электронный.

8. **Российская Федерация. Законы.** Решение Железнодорожного районного суда г. Красноярск от 23.11.2017 по делу № 2-3745/2017 // Судебные и нормативные акты РФ : сайт. – URL: <https://sudact.ru/regular/doc/5v3EVpQL7OHU/> (дата обращения: 25.10.2020). – Текст : электронный.

9. **Российская Федерация. Законы.** Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации. В 2 т. Т. 1. Части первая, вторая ГК РФ / под ред. Т. Е. Абовой, А. Ю. Кабалкина. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт. – 2011. – 926 с.

10. Гайнулова Д. Проблемы ответственности за вред, причиненный органами государственной власти и местного самоуправления / Д. Гайнулова // Человечество, общество и государство в современном мире. – 2016. – С. 145–150.

11. Гражданское право : учебник / Под ред. А. П. Сергеева, Ю. К. Толстого. – Москва : Проспект, 1997. – 850 с.

12. Коробейникова Т. С. Вопросы применения норм о компенсации морального вреда, причиненного незаконными действиями правоохранительных органов / Т. С. Коробейникова // Актуальные проблемы науки и практики. – 2018. – С. 184–190.

13. Пути совершенствования государственного аппарата в Российской Федерации. – URL: <https://studref.com/388798/pravo> (дата обращения 16.08.2020). – Текст : электронный.

Бакурова Г. А., Коробкова Е. Н., Шибанова В. В.

**Использование социокультурного пространства района
в деятельности учреждений дополнительного образования.
Социокультурный краеведческий проект
«По ту сторону фонтанов»**

Ключевые слова: социокультурный проект, педагогические технологии, воспитание, историко-культурное развитие молодежи.

Единственный путь к овладению социальным наследием – реальное приобщение ребенка к тем видам деятельности, которые «позволили цивилизации стать тем, чем она является» (Дж. Дьюи). Содержание образования не должно быть ориентировано исключительно на усвоение «абстрактных» истин при абсолютизации развития когнитивных способностей; оно должно отдавать приоритет занятиям конструктивного характера. И вполне понятно, что предельно прагматичный «метод проектов» оказался приемлемым и востребованным педагогическим инструментом [4]. В современном мире различные виды проектирования, организованного как практическая исследовательская, творческая деятельность, широко внедряются в педагогическую практику основного и дополнительного образования.

Социокультурное проектирование, как отмечается в тематической педагогической литературе, выступает одним из ведущих направлений по организации досуга в сфере дополнительного образования. Этот вид деятельности представляет широкие возможности для продуктивного творческого мышления, он «способствует реализации потенциала подрастающего поколения, развитию коммуникативного пространства, организации продуктивного времяпрепровождения. Проектная деятельность выступает как органичное сотрудничество детей и педагогов» [1, с. 30].

Качественный проект социокультурной направленности в системе дополнительного образования должен:

- иметь практическую значимость;
- подразумевать проведение детьми самостоятельных исследований;
- быть в одинаковой мере неожиданным как в процессе работы над ним, так и при ее завершении;
- быть гибким в направлении работы и скорости ее реализации;
- подразумевать возможность решения актуальных проблем;
- давать участнику возможность учиться в соответствии с его способностями;
- содействовать проявлению навыков, способностей участника при решении задач более широкого масштаба;
- способствовать созданию коммуникативного пространства между его участниками;

– обладать объективной или субъективной новизной и иметь личную или общественную значимость [2, 3].

Отвечая этим требованиям, использование педагогами социокультурного пространства своего края, города, района для организации проектной деятельности детей является органичным и обоснованным. Особенно если этот город и его окрестности – такой крупный туристский, научный и учебный центр, средоточие памятников мировой архитектуры и дворцово-паркового искусства, как Петергоф.

Петергоф – город, известный стране и миру, прежде всего, своими фонтанами и уникальными садово-архитектурными ансамблями Верхнего и Нижнего парка. Но это лишь малая часть того, что составляет культурное наследие этого современного города, который продолжает динамично развиваться, органично соединяя в едином пространстве прошлое и настоящее.

Рассматриваемый в данной статье социокультурный краеведческий проект «По ту сторону фонтанов» нацелен на популяризацию сведений о малоизвестных событиях истории города, а также достопримечательностях Петергофа и его окрестностей, не входящих в топ знаменитых петергофских памятников. Он адресован жителям Петродворцового района Санкт-Петербурга, а также туристам, посещающим территорию Петергофа.

Отличительной характеристикой Проекта является его культурно-образовательный характер – его создателями являются школьники Петродворцового района Санкт-Петербурга, которыми осуществлена большая исследовательская работа, предполагавшая и освоение инновационных PR и IT-технологий. Целью данной работы, ее педагогическим ориентиром стало формирование у молодого поколения локальной идентичности – чувства сопричастности истории своего города, его традициям и культуре и готовности нести ответственность за их сохранение. Одним из значимых эффектов реализации данного проекта стала разработка педагогических социально-культурных технологий, позволяющих перенести практику социокультурного проектирования в образовательную деятельность.

Инициатором Проекта является государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга», который объединяет всех заинтересованных лиц и координирует их работу.

Реализацию проекта осуществляют дети и подростки, проявляющие интерес к прошлому и настоящему своего города (края), имеющие желание участвовать в социокультурных инициативах. Это группы школьников 5–11 классов, сформированные по любому принципу: учащиеся одного класса или учебного заведения; участники социальных клубов и волонтерских движений; участники творческих студий и объединений, коллективов учреждения дополнительного образования. Обязательное условие – наличие педагога или «воспитывающего взрослого», который берет на себя функции организатора работы.

Проект «По ту сторону фонтанов» имеет долгосрочный характер. Работа над ним началась в 2018 году, и ежегодно запускаются отдельные подпроекты, реализуемые в рамках учебного года – с сентября по май.

В соответствии с целями и задачами Проект имеет три направления реализации, каждое из которых поддерживается отдельными подпроектами. Их тематика тесно связана с актуальными проблемами жизни города, школы, горожан и уточняется в начале каждого учебного года.

Направление 1. «Петергофский променад» – создание условий для активного освоения города и его не самых известных достопримечательностей разными категориями жителей Петродворцового района и туристами.

Направление 2. «Петергоф: непрошедшее время» – разработка социокультурных акций и мероприятий, нацеленных на активизацию памяти о тех или иных страницах истории Петергофа и его окрестностей.

Направление 3. «Волонтеры Петергофа» – популяризация событий в социальной и культурной сфере города, ориентированных на детскую, подростковую и молодежную аудиторию, а также инициирование подобных событий.

Рассмотрим работу в указанных направлениях на примере подпроектов, реализованных в 2019/20 учебном году.

Петергофский променад. Подпроект «Петергофские котопрогулки»

Цель подпроекта: привлечь внимание жителей города к культурному потенциалу территории Петродворцового района, обратить их внимание на объекты, как хорошо знакомые, но не включенные в историко-культурный контекст, так и малознакомые. Данный подпроект является продолжением социокультурной практики, отработанной в рамках эксперимента в 2018/19 учебном году и связанной с созданием серии интерактивных путеводителей по Петергофу, Стрельне и Ломоносову.

Чтобы преодолеть стереотип восприятия города, как хранителя единственного памятника – уникального Петергофского дворцово-паркового ансамбля, необходимо было предложить жителям города и туристам широкий спектр маршрутов, включающих значимые, но не растиражированные в средствах массовой информации объекты. В качестве подобных объектов могут рассматриваться дворец Бельведер, парк Александрия, Колонистский парк, усадьбы Петергофской дороги, исторические храмы и церкви Петергофского благочиния и иные. Еще более важно – обратить внимание жителей города на те памятники культурного наследия, которые они видят в повседневной жизни, зачастую даже не подозревая об их историко-культурной значимости. За фасадами знакомых с детства зданий почты, вокзала, кинотеатра, пансионатов и жилых домов живет история города, его память, которая объединяет людей и делает их единым сообществом – жителями города Петергофа.

Важной чертой созданных путеводителей является их интерактивный характер, позволяющий путешественнику самому выстраивать маршрут, искать ответы на вопросы, знакомиться с дополнительными источниками по мере необходимости. «Сопровождают» участников путешествия знаменитые петергофские коты, появившиеся не так давно в одном из скверов города, что нашло отражение в названии всего подпроекта. В течение двух лет инициативными группами были созданы и апробированы пять интерактивных путеводителей.



Рис. 1. Тематические обложки интерактивных путеводителей

Петергоф: непрошедшее время». Подпроект «По ту сторону блокады

Цель подпроекта: актуализация памяти о трагических страницах истории Петродворцового района в подростковой и молодежной среде, трансформация этой памяти в ценностную категорию современного поколения жителей района.

Данный подпроект получил свое начало в 2020 году, в связи с всенародным празднованием 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. И это, конечно, стало значимым поводом, чтобы обратиться к страницам военной истории своего города. У жителей Петергофа, Стрельны, Ораниенбаума, как и у всех ленинградцев, память о войне тесно связана с памятью о блокаде. Однако блокадная история этих пригородов отличается от ленинградской, хотя теснейшим образом соприкасается с ней. Ученикам было предложено вспомнить эту историю и «рассказать» ее на страницах календаря. В результате реализации проекта был издан календарь, содержащий информацию о значимых датах петергофской военной истории, проведена презентация отдельных страниц календаря, приуроченная к празднованию дня полного освобождения Ленинграда от фашисткой блокады.



Рис. 2. Обложка календаря «По ту сторону блокады: Петергоф и окрестности»

Работа над блокадным календарем показала востребованность и актуальность подобных форм привлечения школьников к культуре памяти. Ежегодно 27 января проводится множество мероприятий, посвященных этой дате – линейки и марши памяти, возложение цветов, встречи с ветеранами, конкурсы и творческие вечера. Но, несмотря на масштабность празднования, мы все чаще сталкиваемся с тем, что для молодежи этот праздник приобретает формальный характер. Чем больше удаляются от нас трагические годы, тем сложнее удержать память о них и все труднее передать эту память новым поколениям, которые зачастую не имеют опыта общения с ветеранами и знают о войне и блокаде только из учебников. Настоящее время требует разработки проектов и акций, которые были бы нацелены не столько

на расширение информации о трагическом прошлом, сколько на ее осмысление и эмоциональное сопереживание. Подпроект «По ту сторону блокады» предполагает включенность его участников в процесс «реконструкции» памяти в процессе создания календаря, повествующего о том, что довелось пережить жителям ленинградских пригородов – Петергофа, Стрельны, Ораниенбаума в годы войны.

«Волонтеры Петергофа». Подпроект «Петергоф. Утерянные страницы»

Цель подпроекта: инициировать культурное событие в пространстве города, призванное включить как можно большее количество участников и ориентированное на осмысление ценности культурного наследия и собственной ответственности за его сохранение.

В 2020 году Петергоф отметил 315-ю годовщину со дня основания. Эта дата стала точкой отсчета для разработки проектов, связанных с актуализацией культурного наследия города и преобразования его из памяти прошлого в знаковый факт настоящего. Для того чтобы подобная трансформация произошла, необходимо коренным образом изменить позицию участников подобных проектов – перевести их из разряда «статистов» в «деятели», самостоятельно определяющих тематические границы проекта, формы и способы его реализации в современных реалиях.

Подпроект «Петергоф: утерянные страницы» подразумевает организацию волонтерской практики, нацеленной на популяризацию неизвестных большинству жителей города достопримечательностей Петродворца, утерянных в годы войн и революций. Задача – привлечение активных школьников и молодых людей к жизни города в целом и к празднованию Дня города, в частности, за счет участия в масштабной уличной выставке.

В ходе реализации подпроекта был организован конкурс среди школьников и творческих коллективов по «реконструкции» одного из утраченных петергофских памятников. Реконструкция включала воссоздание облика памятника (рисунок, обработанная фотография или фотоколлаж) и представление информации о памятнике, изложенной в доступной форме (эссе), объясняющее выбор данного объекта для конкурсной работы. Прошел выбор лучших работ и создание на их основе «уличных баннеров», каждый из которых включает «реконструкцию» памятника, краткую информацию о нем, QR-код с записью небольшой «аудиоэкскурсии» по данному объекту. Была создана виртуальная галерея на основании представленных работ.

В целом социокультурный краеведческий проект «По ту сторону фонтанов» решает несколько значимых задач: культурную – обогатить представления горожан и гостей города о Петергофе, его культурно-историческом наследии и современной жизни; социальную – объединить молодежь вокруг решения городских социальных проблем; образовательную – создать условия для становления локальной идентичности подрастающего поколения.



Рис. 3. Примеры экспонатов галереи

Библиографический список

1. Апажихова, Н. В. Социокультурное проектирование как одно из ведущих направлений в сфере дополнительного образования / Н. В. Апажихова, М. И. Долженкова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2017. – Т. 22. – Вып. 4 (168). – С. 30–36.
2. Буйлова, Л. Н. Дополнительное образование в современной школе / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова. – Москва : Сентябрь, 2005. – 192 с.
3. Зуев, С. Э. Социально-культурное проектирование / С. Э. Зуев – Ижевск : Альтернатива, 2003. – 156 с.
4. Савинков, А. Проект, проектирование и «проектное обучение» в современном образовании / А. Савинков // Школьный психолог. – 2007. – № 23. – С. 6–10.

Бакушева А. В., Алексеева О. Ф.

Преимущества использования гештальт-подхода в психологическом консультировании

Ключевые слова: гештальт-терапия, консультирование, методы, техники, психотерапия, гештальт-психология.

Гештальт-терапия в настоящее время – одно из самых динамично развивающихся и эффективных направлений психотерапии. Оно может быть представлено как синтез идей экзистенциализма, гештальт-психологии, психоанализа и телесной терапии, но, по сути, оно представляет собой совершенно самостоятельную и целостную систему идей и практических методов, завоевавшую в мире много сторонников.

Гештальт-терапия – это в значительной мере биологически ориентированное направление психотерапии. Человек в гештальт-терапии предстает как целостный организм, т. е. существование психики и поведения невозможно рассматривать отдельно от реальной телесной жизни человека. Именно благодаря этому возможна психотерапевтическая работа в области психосоматической медицины.

Основными задачами всякого организма являются поддержание гомеостаза и развитие. Для этого организму необходим постоянный обмен с окружающей средой, причем как на биологическом, так и на социальном и психологическом уровне. Гомеостаз и является основообразующим понятием в гештальт-терапии. Гомеостаз – это способность открытой системы сохранять постоянство своего внутреннего состояния посредством скоординированных реакций, направленных на поддержание динамического равновесия. Применительно к любой живой системе, принцип гомеостаза подразумевает, что организм так или иначе стремится сохранить свое жизнеспособное состояние.

По отношению к человеку это происходит посредством потребностей и различных критериев, которые заложены в нашей психике, мозге, организме.

Важнейшими элементами гештальт-терапии являются развитие сознания своего состояния и поведения и развитие ответственности пациента. Сознание и ответственность – это основы эффективной психотерапевтической работы; только в этом случае возможно восстановление нормальной работы функции «Я» и, соответственно, восстановление нормального, полезного для организма обмена с окружающей средой.

Гештальт-терапия основывается на реальности окружающего мира. Психотерапевт, работающий в этом направлении, обращает внимание в первую очередь на актуальное состояние пациента, на те проблемы и переживания, которые существуют у пациента. Этот принцип сформулирован

в гештальт-терапии как принцип «здесь и теперь» и используется для того, чтобы выделить наиболее важное в данный момент переживание – фигуру – и определить направление и форму психотерапевтической работы.

Основные методы и техники гештальт-терапии

Существует тесная связь между способами выхода из ситуации и способами преодоления состояния посттравматического стресса (устранение и избегание любых напоминаний о травме, погруженность в работу, стремление войти в группу взаимопомощи) с успешностью последующей адаптации. Было установлено, что наиболее эффективными являются две стратегии:

1) целенаправленное возвращение к воспоминаниям о травмирующем событии с целью его анализа и полного осознания всех обстоятельств травмы;

2) осознание носителем травматического опыта значения травматического события.

Первая из этих стратегий была использована при разработке психодинамических моделей, описывающих процесс развития посттравматического стрессового расстройства и выхода из него как поиск оптимального соотношения между патологической фиксацией на травмирующей ситуации и ее полным вытеснением из сознания. При этом учитывается, что стратегия избегания упоминаний о травме, ее вытеснения из сознания, безусловно, является наиболее адекватной острому периоду, помогая преодолеть последствия внезапной травмы. При развитии постстрессовых состояний осознание всех аспектов травмы становится непременным условием интеграции внутреннего мира человека, превращения травмирующей ситуации в часть собственного бытия субъекта.

Другой аспект индивидуальных особенностей преодоления посттравматического расстройства – когнитивная оценка и переоценка травмирующего опыта – отражен в когнитивных психотерапевтических моделях.

Когнитивная оценка травмирующей ситуации, являясь основным фактором адаптации после травмы, будет в наибольшей степени способствовать преодолению ее последствий, если причина травмы – в сознании ее жертвы, страдающей посттравматическим расстройством, приобретет экстернальный характер, будет лежать в неличностных особенностях человека.

В этом случае сохраняется и повышается вера в реальность бытия, в существующую рациональность мира, а также в возможность сохранения собственного контроля над ситуацией. Главная задача при этом – восстановление в сознании гармоничности существующего мира, целостности его когнитивной модели – справедливости, ценности собственной личности, доброты окружающих, так как именно эти оценки в наибольшей степени искажаются у жертв посттравматического расстройства.

В содержание детской психотерапии выделяются эффективными две принципиальные тесная ориентации, имкоторые когнитивных можно происходит отнести и к Основные гештальт-терапии:

- работа непосредственно с ребенком;
- работа с его социальным окружением (в первую очередь, с семьей и детским коллективом). Остановимся подробнее на методах непосредственной работы с ребенком.

Существует несколько классификаций методов психотерапии. Так, по форме работы с любыми объектами психотерапии, в том числе и детьми, выделяют индивидуальные и групповые методы. Преимущество группы в работе с детьми заключается в том, что она представляет собой своеобразный островок мира, в котором можно исследовать поведение и опробовать его новые формы. Групповая работа создает идеальную обстановку для детей, нуждающихся в освоении навыков социальных контактов. В группе ребенок может осознать, как он взаимодействует с другими детьми, научиться брать на себя ответственность за свои поступки, испробовать новые формы поведения.

Принято выделять следующие группы методов работы с детьми в психотерапии:

- игровая терапия;
- рассказывание историй;
- графические и скульптурные художественные методы;
- поведенческие техники.

В. Оклендер [1] описывает следующие методы:

- рисуночные методы (рисование на заданную тему, на свободную тему, групповой рисунок, живопись с помощью пальцев, с использованием ног);
- скульптурные методы (поделки из глины, пластическое моделирование, поделки из теста, дерева, коллажи, карты и т. п.);
- сочинение рассказов, поэзия – методы по развитию сенсорного опыта;
- драматургическое творчество (разыгрывание сцен, релаксация, медитация, движения тела);
- игровая терапия (игры с песком, куклами, и т. п.).

Будучи представителем гештальт-терапии, В. Оклендер в своей классификации методов работы с детьми сохраняет основные методы, применяемые в любом психотерапевтическом направлении (художественные и скульптурные методы, сочинение рассказов, стихов и игровую терапию), не рассматривает поведенческие методы и выделяет отдельно особые методы: драматургическое творчество и методы по развитию сенсорного опыта.

Психологическое консультирование как профессия – относительно новая область психологической практики, выделившаяся из психотерапии. Психологическое консультирование – область практической психологии,

целью которой является оказание консультантом психологической помощи клиенту в ходе специально организованной беседы, направленной на осознание клиентом сути проблемы и способа ее решения. Любой вид консультирования не может быть свободен от теоретической модели желаемых или возможных изменений, которые претерпевает клиент в процессе работы с консультантом. На практике мы сталкиваемся, прежде всего, с людьми, испытывающими трудности в повседневной жизни. Так, молодежь сегодня испытывает не только трудности на работе и неурядицы в семье, но и все чаще и чаще демонстрирует неустроенность личной жизни. При этом в структуре целеполагания современных молодых людей создание семьи далеко не на первых позициях среди жизненных целей. А если взять школьников, то это плохая успеваемость, недостаток уверенности в себе, недостаток самоуважения, мучительные колебания в принятии решений, трудности в завязывании и поддержании межличностных отношений со сверстниками.

Преимущества гештальт-терапии в психологическом консультировании в том, что по критериям эффективности и научной академичности гештальт-подход имеет более солидную техническую базу и серьезную теорию личности. Гештальт-терапия требует меньше времени, чем другие известные направления терапевтической практики. Гештальт традиционно предполагает баланс между вмешательствами «напрягающего» и поддерживающего характера. Гештальт-эксперимент в психологическом консультировании может начинаться при соблюдении ряда условий, когда между психологом и клиентом состоялся контакт. Эффекты работы в гештальт-подходе долговременны и устойчивы, он позволяет ясно выделять насущные потребности и, соответственно, ставить более четкие цели, что, в свою очередь, ведет к более успешным решениям, поскольку предполагает не столько поиск причинно-следственных связей, сколько опору на собственные резервы и ресурсы внешней среды. Следствием успешного эксперимента становится возможность выбора: подчиниться обстоятельствам или настаивать на своем. Клиент начинает все глубже осознавать, каким образом он сам формирует отношения и затевает конфликты.

Применительно к рекламе, интернет-ресурсам гештальт-эффект можно понимать как подачу предлагаемого объекта в виде кусочка мозаики, которого не хватает для полноты изображаемого счастья. В эту концепцию укладывается и принцип планирования маркетинговых коммуникаций «из всех ствол», когда достигается эффект синергии. При этом, как известно, задействованные рекламоносители взаимно усиливают друг друга. Гештальт-подход подсказывает, например, что нельзя позиционировать свою компанию как поставщика элитных услуг, если ни месторасположение, ни здание, где расположен офис, ни подготовка персонала, ни его внешний вид не соответствуют высшему уровню. Если речь идет о наружной рекламе, то ее расположение надо рассматривать с учетом местности. Архитектурные, исторические, культурные, технические и другие объекты будут

восприниматься одновременно с рекламным щитом и влиять на оценку рекламы. При размещении рекламного объявления в прессе контекст будут задавать материалы, размещенные непосредственно рядом с ним (статьи, рисунки, фотографии, чужая реклама).

Главный вывод из гештальт-принципа: необходимо уделять серьезное внимание фону, окружению, сопутствующим впечатлениям – всему, что будет связано с представлением потребителя о вашей компании и ее продукции.

Библиографический список

1. Демидова Т. А., Сойко В. В. Структура и содержание процесса анализа в гештальт-подходе // Таврический журнал психиатрии. – 2015. – № 4.

Багринцев А. О.

Психологические особенности юридической профессии: на примере адвокатов

Ключевые слова: морально-нравственные ориентиры, эмоциональная выдержка.

Интегрированный формат исследования при наличии множества идей и точек зрения, основные аспекты которых взяты воедино, способен привести к детальному рассмотрению адвокатской деятельности применительно к ее индивидуальным сторонам и в контексте общего понимания сути деятельности, факторов успешности и аспектов профессионального развития.

Специфика современных условий, в которых адвокаты осуществляют профессиональную деятельность, обусловлена, в первую очередь, нормами законодательства РФ, которые исходят из необходимости поддержания высокого уровня компетентности представителей адвокатской профессии, сосредоточения в ее кругах специалистов, обладающих особыми качествами и взглядами на окружающую действительность, способных воздерживаться от тех или иных негативных проявлений своей личности. В этой связи, Федеральный закон «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ» содержит перечень обстоятельств, которые могут послужить причиной для прекращения статуса адвоката [17]. В свою очередь, Кодекс профессиональной этики адвоката устанавливает ряд требований к поведению адвоката, которые он обязан неукоснительно соблюдать в своей профессии [8]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что нормативное регулирование адвокатской деятельности в настоящее время носит довольно жесткий характер, накладывая на ее субъекта обязанность следования определенным правилам поведения не только в рамках своей профессии, но и за ее пределами. Профессиональная деятельность адвоката, в первую очередь, основана на широком

спектре нравственных ориентиров, которыми должен руководствоваться адвокат при выполнении своих обязанностей. По сути, современные условия функционирования адвокатов в рамках своей профессии характеризуются и наличием менее полной свободы проявления их личности, выражения собственной точки зрения, отношения к тем или иным процессам, в отличие от юристов, которые не обладают подобным статусом [2]. Наличие статуса адвоката накладывает отпечаток на психоэмоциональное состояние его обладателя, способствует ощущению им некоего психологического прессинга со стороны общества и государства. С одной стороны, можно сказать, что человек при выборе данной профессии осознавал все ее сложные аспекты, что исключает актуальность ведения каких-либо дискуссий относительно целесообразности и обоснованности существующих норм права, регулирующих деятельность и поведение адвокатов. Однако, с другой стороны, важно понимать, что современное законодательство не является совершенным, а потому в определенных ситуациях те или иные действия адвоката могут трактоваться с разных точек зрения. Таким образом, в подобных условиях адвокату все сложнее достигать успешности в рамках своей профессии, поскольку он не всегда может быть уверен в том, каким образом может быть расценен тот или иной его шаг [4].

Говоря о современных условиях адвокатской деятельности, нельзя не упомянуть также значительный аспект ее общественного восприятия. Вообще, применительно к психологическим особенностям адвокатской профессии стоит отметить, что исследования в области данной тематики в настоящее время распространены недостаточно широко. Вероятно, это связано со специфическими чертами адвокатской деятельности, суть которых можно четко осознать путем частого наблюдения за ее практической составляющей. Также сложности вызывает факт большой занятости представителей данной профессии, что влияет на возможность проведения различных опросов с целью выявления особых черт данной профессии. [18]. Вероятно, что на отсутствие большого количества исследований в области данной сферы могла повлиять стереотипная составляющая, укоренившаяся в современном обществе, согласно которой адвокат априори воспринимается однозначно как успешный, состоятельный человек. Зачастую этими аспектами современное представление людей об адвокатах и ограничивается.

Многие люди склонны доверять поверхностным суждениям о данной профессии, которая ассоциируется у них, в первую очередь, с престижностью, материальным благосостоянием, широким спектром влиятельных связей. Действительно, исходя из уровня востребованности данной профессии на рынке труда и ее высокой значимости в условиях современности, можно согласиться с данными представлениями. Однако вопрос об уровне материальной составляющей, во-первых, является достаточно дискуссионным и основанным на специфике конкретных аспектов индивидуального харак-

тера, а, во-вторых, это является лишь одной стороной, по которой невозможно сделать достоверный вывод об особенностях данной профессии. В плане успешности профессиональной деятельности материальный аспект, безусловно, имеет значение и является одним из ее внешних показателей, но также есть еще и другие, не менее значимые. Справедливости ради стоит заметить, что, исходя из существующих детальных исследований специфики данной профессии, современные представления об адвокатуре и представителях данной профессии могут различаться в зависимости от ситуативных обстоятельств, с которыми тот или иной человек, выражающий свою оценку, мог столкнуться на определенном этапе своей жизни [10]. Одни люди в общем смысле воспринимают адвоката, как грамотного специалиста широкого профиля с высоким уровнем интеллекта, стремящегося помочь человеку в сложной жизненной ситуации, руководствуясь исключительно морально-этическими соображениями и совестью. Другие воспринимают адвоката, как человека, для которого материальная выгода имеет преобладающее значение, склонного к обману и мошенничеству. Стоит признать, что в современной социальной среде вторая позиция бытует в доминирующем смысле. Это обстоятельство, безусловно, может быть связано с недобросовестной деятельностью адвокатов, которые «бросают тень» на адвокатское сообщество в целом. Данный формат отношения к адвокатам является результатом длительного исторического периода, характеризующегося наличием политики с обвинительным уклоном [6]. Значимость адвоката на определенном отрезке времени была на довольно низком уровне и стала возрастать относительно недавно в связи с изменением законодательных направлений. На отношение к адвокатам влияли различные образы культуры и искусства, в которых его образ зачастую приобретал негативную окраску. Данные представления надолго закрепились в сознании общества. При этом для определенной категории людей деятельность адвоката остается благородной, честной и высокозначимой, приносящей огромную пользу, как отдельным лицам, так и обществу в целом. Безусловно, важно рассматривать профессиональную деятельность адвокатов с учетом существующего негативного оттенка, даже если его обоснованность может быть поставлена под сомнение. Так или иначе, вполне допустима мысль о том, что данная профессиональная деятельность не может быть охарактеризована лишь с позиции положительных сторон для субъекта, ее осуществляющего. Принимая во внимание противоречивый характер и специфические черты данной профессии, важно понимать, что выявление психологических факторов успешности профессиональной деятельности адвокатов носит, в большей степени, индивидуальный характер [1]. Несомненно, в условиях неоднозначного восприятия данной профессии адвокат испытывает трудности в ее успешном овладении.

Раскрывая суть адвокатской деятельности применительно к современным условиям, стоит сделать акцент на экономической и социальной сферах

жизни общества. В этом смысле важным является то, что низкий уровень дохода населения и отсутствие эффективных способов решения данной проблемы в совокупности обуславливают и наличие невысокой востребованности помощи адвокатов на возмездной основе. В свою очередь, отсутствие потенциальных клиентов напрямую влияет на уровень успешности адвоката не только в материальном, но и в профессиональном смысле [9]. В подобных условиях увеличивается степень недоверия к адвокату и часто проявляется необоснованный контроль за его действиями со стороны самого клиента, опасаящегося за возможное несоответствие объема оплаченного гонорара результату, который будет достигнут. Это объясняется тем, что в условиях низкой платежеспособности клиенты более щепетильны и недоверчивы к работе адвоката и характеру осуществляемых им действий, что негативно сказывается на его внутреннем состоянии и эффективности выполняемых обязанностей [5].

Среди отечественных исследователей, изучающих особенности деятельности адвокатов, немало тех, которые считают, что ей и, собственно, самим адвокатам, присущ некий дуализм. Об этом свидетельствует специфика и своеобразие данной деятельности, которая заключается в постоянном взаимодействии с другими представителями социума, характеризующимися индивидуально-психологическими свойствами, различным уровнем воспитания, социального положения, системой взглядов, спецификой мироощущения [8, 9, 11]. В этой связи адвокат становится объектом всей полноты воздействия социальной перцепции. С одной стороны, адвокат призван представлять интересы человека, защищать их всеми законными способами, несмотря на личностную характеристику своего клиента. С другой стороны, априори являясь духовно обогащенной личностью с четкими морально-этическими убеждениями, адвокат сталкивается с невозможностью внутреннего игнорирования определенных обстоятельств поведения своего доверителя. В таком случае возникает существенный риск развития когнитивного диссонанса, что, однозначно, скажется на эмоциональном фоне адвоката и создаст препятствия для эффективного выполнения им своих обязанностей. Таким образом, данная противоречивость деятельности адвоката обуславливает проблему достижения успешности в этой профессии. Тем не менее, высокая значимость обладания таким качеством личности, как «хитрость», также указывает на дуализм деятельности адвоката и, как следствие, на возможное развитие когнитивного диссонанса.

В этой связи интерес представляет мнение ученых О. Г. Власовой, Н. Г. Мещериной, которые указывают, что деятельность адвоката характеризуется наличием объективных и субъективных начал. С одной стороны, адвокат в своей деятельности нацелен на установление фактов объективного характера, которые имеют основополагающее значение в защите прав своего доверителя. С другой стороны, адвокат так или иначе испытывает

привязку к личностным аспектам, принимая во внимание собственную оценку внутренних качеств представляемых им доверителей. В этом проявляется субъективная сторона данной профессии [4]. Справедливо заметить, что такая ситуация наиболее распространена при осуществлении деятельности адвоката в рамках уголовного судопроизводства. Тем не менее, также обоснованно считать, что наличие специфического контингента может сопутствовать защите интересов по абсолютно разным категориям.

В своем исследовании О. Г. Власова, Н. Г. Мещерина также подчеркивают высокую значимость нравственных аспектов личности адвоката. Представляется, что такой подход является обоснованным, учитывая главные направления данной деятельности. Безусловно, адвокатская деятельность предполагает обязательное наличие знаний, навыков и умений, без которых невозможно оказывать квалифицированную юридическую помощь. Адвокат должен обладать определенными способностями к данной деятельности, хорошей памятью, четкостью дикции, умением анализировать, выстраивать логическую цепочку, сопоставлять факты. Однако значимостью необходимого качественного развития психофизиологических свойств адвокатская профессия не ограничена [4]. В первую очередь, адвокат должен обладать набором личностных качеств определенного рода, которые будут способствовать положительному взаимодействию с клиентами, другими людьми, с которыми он контактирует в связи с выполнением своих обязанностей. Духовное обогащение, развитые нравственные составляющие – это своего рода фундамент, на котором строится адвокатская деятельность. Развивая в себе интеллектуальные способности, получая необходимые юридические знания и опыт, но игнорируя морально-нравственные ориентиры, адвокат не только создаст себе препятствия для успешного профессионального развития, но и подобным отношением может оказать негативное влияние на исход ситуации для своего доверителя, интересы которого он представляет [2].

Наличие дуализма, о котором ранее шла речь, может иметь и положительный оттенок в том случае, если адвокат проникается высокой долей симпатии к своему доверителю. Исходя из природы человеческой психики, данный факт будет являться стимулирующим обстоятельством для приложения большого количества усилий адвокатом с целью достичь благоприятного результата для своего клиента. Однако с идеалистической точки зрения от наличия или отсутствия как таковой симпатии к клиенту не может зависеть уровень оказания юридической помощи, так как это противоречит предназначению адвоката и его деятельности [6]. Адвокат должен осуществлять все возможные действия в рамках закона для защиты прав своего доверителя, вне зависимости ни от каких аспектов личностного характера. Однако, с практической точки зрения, психологическая составляющая любого индивида не может находиться под постоянным контролем со стороны со-

знания. Поэтому для достижения успешности в профессиональной деятельности адвоката главным образом необходимо соблюдение определенного баланса [5].

Говоря об особенностях профессиональной деятельности адвокатов, ранее упомянутые авторы четко указывают, что к ним относятся такие, как необходимость принятия важных решений, характеризующихся сложностью с точки зрения нравственных аспектов, конфликтность профессии, взаимодействие с индивидами, отличающимися по психологическим параметрам, публичность выступлений, частота критических ситуаций, сложность выбора эффективной стратегии представительства интересов при наличии влияния совокупности различных факторов, периодическая неизбежность использования творческого подхода для решения нестандартных ситуаций [3, 5, 8, 9, 11]. Авторы также указывают, что по результатам проводимых опросов с целью выявления основных качеств личности адвоката, необходимых в данной профессии, в большинстве случаев респонденты отмечали, что к ним относятся честность, добросовестность, порядочность, стремление к справедливости. Также к числу профессионально-значимых качеств относят интеллектуальные способности, креативность, развитость речи, хорошую память, психологическую устойчивость, активность, самоконтроль, наблюдательность, усидчивость, проницательность, ответственность. Большой интерес по результатам данного исследования вызвало определение «хитрости» в качестве необходимых личностных качеств адвоката. Исходя из общественного отношения к такому качеству, как «хитрость», можно заметить, что оно в целом имеет негативную оценку. Однако стоит признать, что зачастую данное качество необходимо в целях решения различных жизненных задач, порой даже и в рамках выживания в конкретной ситуации. Поэтому справедливо будет заметить, что данное качество может иметь двойственный характер.

Адвокатская деятельность связана с умением принимать важные решения в короткие сроки. При этом такие решения должны вести к достижению положительного конечного результата. В связи с этим адвокат должен обладать способностью к анализу, прогнозированию исхода того или иного события. Адвокат в своей деятельности руководствуется законом, сложившейся судебной практикой, морально-этическими аспектами, но при этом он профессионально автономен [7]. В этом состоит положительная сторона его деятельности, однако правильность его решений, по сути, не контролируется, хотя, от них зависит исход важных сфер жизни его клиентов, поэтому важно понимать, что адвокат должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности.

На протяжении всей своей карьеры адвокат взаимодействует с разного рода людьми, что является неотъемлемой частью его деятельности. Это обуславливает необходимость развития коммуникативной составляющей и соответствующих личностных качеств, без чего адвокатская деятельность априори не может быть успешной.

Многими авторами, в частности, проводившими исследования в области правовых дисциплин, признается высокая значимость психологической науки в области влияния на регулирование правоотношений. Также не подвергается сомнению тесная связь психологических и юридических наук. Исходя из того, что психология как научная дисциплина направлена на изучение психической деятельности человека, а деятельность любого юриста построена на регулярном взаимодействии с обществом и отдельными ее представителями, важная роль психологической составляющей в деятельности адвоката становится еще более очевидной [10, 11, 13]. Так, например, известный современный практикующий адвокат Ю. Ю. Чурилов, имеющий существенный практический опыт и являющийся автором многих книг, в которых подробно раскрываются особенности адвокатской деятельности, считает, что профессиональное развитие в данной сфере немислимо без проявления должного интереса к психологической составляющей. По мнению данного автора, адвокатская деятельность наполнена сильно развитым аспектом коммуникативности и обширностью разнообразных сопутствующих областей. Таким образом, одной из особенностей данной деятельности является то, что адвокату приходится развивать спектр своих знаний не только в юридической плоскости, но и в рамках других сфер, которые необходимо осваивать по причине сопутствующего характера широкого круга важных вопросов. Причем адвокату необходимо развивать спектр своих знаний в непрерывном режиме, используя любую возможность получения новой информации, так как любые сведения могут оказать благоприятное воздействие на решение той или иной юридической задачи [15].

Возвращаясь к вопросу о коммуникативности и обязательной психологической составляющей в профессии адвоката, стоит отметить, что для такого специалиста необходимы навыки психологического наблюдения, анализа вербального и невербального поведения оппонентов и любых лиц, с которыми адвокат взаимодействует, выполняя свои обязанности. Адвокат должен уметь находить контакт с любым представителем общества, несмотря на уровень внутренней симпатии, испытываемой к нему. Мимика, жесты, тембр голоса, речь – это те атрибуты проявления личности, по которым адвокат способен сделать детальные выводы. Каждый человек индивидуален в своем проявлении, что, безусловно, находит отражение в его поведении, действиях, поступках. Адвокат должен учитывать, что каждый человек имеет свой темперамент и набор личностных качеств, это в совокупности может свидетельствовать об его уникальности или индивидуальности. Исходя из природы адвокатской деятельности, можно предположить, что представители именно данной профессии в большей степени сталкиваются с таким разнообразием индивидуально-психологических проявлений. Также автор считает, что для адвоката весьма важными являются развитая речь (широкий словарный запас), мышление и память. Исходя из этого, высокая базовая значимость роли гнозиса и праксиса в существенной степени

применима и по отношению к адвокатской деятельности. Перечисленные выше аспекты являются одними из факторов успешности профессиональной деятельности адвокатов. Также известный адвокат указывает на конфликтный характер данной профессии. В этой связи он подчеркивает важность таких личностных качеств адвоката, как коммуникабельность, общительность, честность и открытость. Также автор выражает довольно оригинальную точку зрения относительно факторов, влияющих на положительный эмоциональный фон. По его мнению, важную роль в данном вопросе играют регулярные физические нагрузки, способствующие поднятию настроения, уровня активности, снижению уровня нейротизма, в целом позитивно влияющие на психологическое состояние индивида [15].

Наряду с другими исследователями указанный автор также предлагает учитывать высокую степень подверженности адвоката профессиональной деформации и эмоциональному выгоранию. Профессиональная деформация заключается в наличии воздействия на адвоката специфики его профессии, перемен возрастного характера в его личности, и проявляется в неверном восприятии поведения и поступков других людей, неадекватности реакции на окружающие события, внешности, манере общения. Профессиональная деформация наносит ущерб адвокатской деятельности, негативно влияя на качество ее результата, а также личность и состояние самого специалиста. Эмоциональное выгорание, как замечает автор, характеризуется подобной степенью ущерба для адвоката и осуществляемой им деятельности. Оно имеет некоторое отличие от профессиональной деформации, однако также несет негативную окраску в части оказываемого эффекта. Кроме того, эмоциональное выгорание имеет более широкий круг распространения, поэтому под его воздействием может оказаться каждый адвокат. Данное явление подразумевает отрицательное воздействие уровня нагрузки и ответственности сотрудника на его эмоциональную составляющую. Эмоциональное выгорание не возникает за рамками профессиональной деятельности, в то время как профессиональная деформация обладает эффектом влияния на все сферы жизни специалиста. Автор указывает, что эмоциональное выгорание адвоката подразумевает наличие трех основных стадий: 1) проявление отрицательного уровня эмоций, сопряженного с тревожностью, неудовлетворенностью; 2) носящее открытый характер негативное отношение к доверителям, людям, с которыми адвокат вынужден взаимодействовать по роду своей деятельности; 3) потеря интереса к своей деятельности, проявление равнодушия к результату, проблемам своих клиентов [12, 14, 16].

В этой связи адвокат должен помнить о необходимости периодического отдыха, способности к расслаблению и умению эффективно противодействовать стрессу.

О распространенности конфликтных ситуаций в юридической профессии также упоминает российский исследователь В. П. Вепрев, который подразделяет их на классическую (обе стороны конфликта стремятся занять

в нем доминирующее положение), одностороннюю (наличие конфликта осознается только одной стороной), мнимобесконфликтную (отсутствие осознания конфликта при наличии ярко выраженных его признаков), мнимоконфликтную (наличии иллюзии конфликтности). В этой связи отмечается, что умение сохранять выдержку, проявлять уважение к другой стороне коммуникации играет важную роль в сохранении благоприятного климата любой интеракции в рамках осуществления адвокатской деятельности [3].

Согласно исследованию Л. А. Скабелиной, по результатам анонимного опроса представителей адвокатской профессии, большинство предпочло бы обратиться к психологу для оказания психологической помощи своему клиенту в случае такой необходимости. Данные результаты свидетельствуют о высоком уровне осознанности среди адвокатов и в очередной раз подчеркивают значимость психологической составляющей в их деятельности. Таким образом, психологическое сопровождение является важным атрибутом в исследуемой деятельности [16].

Таким образом, говоря о современных условиях адвокатской деятельности, в первую очередь, следует исходить из жесткого характера ее регламентации и неоднозначного отношения к данной профессии со стороны общества. При этом важно учитывать индивидуальность опыта того или иного человека, который на определенном этапе своей жизни имел возможность взаимодействовать с представителем данной профессии. В этом смысле огромное значение имеют все обстоятельства такого взаимодействия и собственно его результат. Выделяя важные современные условия адвокатской деятельности, необходимо ориентироваться и на уровень экономического развития страны, социального обеспечения населения, которые оказывают непосредственное воздействие на уровень успешности деятельности адвокатов.

Анализируя небольшое количество существующих исследований, можно заметить, что особенности профессиональной деятельности адвоката заключаются в необходимости развития определенных личностных качеств, обязательном формировании духовных взглядов на окружающую действительность, высоком уровне ответственности за судьбу человека и непосредственном характере воздействия на нее принимаемыми решениями и осуществляемыми действиями. Данная профессия устроена таким образом, что успешное овладение ею предполагает следование нормам права и морали, несмотря на возникающие противоречия между ними.

В целом из приведенных исследований видно, что в профессиональной деятельности адвоката и ее успешности ведущую роль играют личностные факторы, а также морально-нравственные ориентиры. Профессиональная деятельность адвоката в современных условиях предполагает наличие некоторой проблематики, одной из которых является двойственность данной профессии, требующей от него систематического проявления эмоциональной выдержки и развития коммуникативной составляющей.

Библиографический список

1. Агапов В. С. Психолого-правовые инварианты профессиональной деятельности адвокатов / В. С. Агапов, В. Н. Гагарин, А. В. Кириченко // Акмеология. – 2015. – № 3 (55). – С. 21–24.
2. Арпентьева М. Р. Психологическое сопровождение адвокатской деятельности / М. Р. Арпентьева // Советник юриста. – 2015. – № 7. – С. 29–45.
3. Вепрев В. П. Психологические аспекты преодоления конфликтных ситуаций между адвокатом и следователем / В. П. Вепрев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 1 (32). – С. 32–34.
4. Власова О. Г., Исследование психологических особенностей труда адвоката в контексте задач профессиональной подготовки специалистов / О. Г. Власова, Н. Г. Мещерина // Известия ТРТУ. – 2006. – № 13 (68). – С. 120–123.
5. Гагарина К. Н. Социально-коммуникативная компетенция адвоката / К. Н. Гагарина, А. В. Кириченко // Акмеология. – 2015. – № 3 (55). – С. 53–54.
6. Казун А. П. Социальные и экономические факторы независимой деятельности адвокатов в современной России : дис. ... канд. социол. наук / А. П. Казун. – Москва, 2018. – 226 с.
7. Качановская Е. В. Психолого-акмеологическое консультирование как фактор развития профессиональной автономности адвоката / Е. В. Качановская // Развитие профессионализма. – 2016. – № 1 (1). – С. 61–62.
8. Кодекс профессиональной этики адвоката (принят I Всероссийским съездом адвокатов 31.01.2003) (ред. от 20.04.2017) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 11.10.2020).
9. Копылова Н. В. Психологические характеристики субъекта труда как факторы успешности профессиональной деятельности / Н. В. Копылова // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 4. – С. 46–52.
10. Мещерина Н. Г. Развитие профессионально значимых качеств личности будущего адвоката в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Мещерина. – Ставрополь, 2005. – 256 с.
11. Минин Д. С. Эмоционально-личностные предикторы психического выгорания адвокатов в различных видах судопроизводства : автореф. ... канд. психол. наук / Д. С. Минин. – Санкт-Петербург, 2016. – 24 с.
12. Николаева Д. С. Психология профессиональной деятельности адвоката в современной России / Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–22 октября 2015 года. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2015. – С. 244–246.
13. Поздняков Н. Н. Акмеологические технологии в профессиональном становлении адвоката // Акмеология. – 2014. – № S1-2. – С. 263–264.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2010. – 720 с.
15. Самоучитель начинающего адвоката. – 3-е издание, дополненное и переработанное / Юрий Чурилов. – Москва : АСТ, 2019. – 576 с. – (Библиотека юриста).
16. Скабелина Л. А. Психологические аспекты адвокатской деятельности : монография / Л. А. Скабелина. – Москва : Авторитет, 2012. – 229 с.

17. **Российская Федерация. Законы.** Федеральный закон от 31.05.2002 № 63-ФЗ (ред. от 29.07.2017 «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 11.10.2020).

18. Чуйкова Т. С. Личностные факторы профессионального поведения адвокатов в современных условиях труда / Т. С. Чуйкова, Д. Р. Латыпова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2017. – № 3 (43). – С. 68–72.

Басенко В. В., Алексеева О. Ф.

Психологическое консультирование по вопросам адаптации детей при переходе на новую ступень дошкольного образования

Ключевые слова: дошкольное образование, адаптация, агрессивность, психологическое консультирование.

По мнению многих ученых, задача детского психологического консультирования заключается преимущественно в конструктивных изменениях социальной ситуации развития ребенка, которых можно достичь двумя путями:

- через изменение характера внешнего воздействия на ребенка (отношение окружающих, воспитание, жизненные условия);
- через изменение отношения самого ребенка к этому воздействию (изменение личностных смыслов, оценок, установок).

В настоящее время актуальна тема творческого подхода при адаптации детей в дошкольном образовании, психологического просвещения родителей.

Дошкольное детство является временем, когда закладывается фундамент психического, нравственного и физического здоровья. От того, в каких условиях будет проходить дошкольный период, во многом зависит будущее ребенка.

Детский сад – учреждение для общественного воспитания детей дошкольного возраста. Детские сады как тип учреждений существуют в большинстве стран и являются обычно первым звеном в системе народного образования (не считая образования, полученного от родителей).

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования определило ряд новых функций в психолого-педагогическом сопровождении участников образовательных отношений в дошкольных образовательных учреждениях. Психологизация дошкольного образования в контексте стандарта дошкольного образования предполагает повышение уровня психологической компетентности всех

взрослых, взаимодействующих с ребенком. Основными направлениями работы в рамках психологизации образовательного процесса являются психологическое просвещение; психологическая профилактика; психологическая диагностика; психологическая коррекция и развитие; организационно-методическая деятельность и психологическое консультирование [1].

Психологическое консультирование – направление профессиональной деятельности психолога, которое выделилось в качестве самостоятельной сферы деятельности наряду с такими традиционными формами работы психолога, как исследовательская работа, преподавание психологии, психодиагностика, психологическая коррекция, профилактика и просвещение.

Ю. Е. Алешина, рассматривая психологическое консультирование в контексте методов психологического воздействия, отмечает сложность его точного определения. По ее мнению, специфика консультирования выступает в сравнении его с психологической коррекцией и психотерапией. Она определяет психологическое консультирование как «...непосредственную работу с людьми, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа» [4, с. 5].

Психологическое консультирование в детском саду осуществляется в форме оказания психологической помощи при решении определенных проблем, с которыми обращаются родители, воспитатели и администрация ДОУ, предполагает активную позицию консультируемого, совместную работу над имеющимися проблемами, поиск эффективных способов их решения; работу с педагогами и родителями, выполняемую в рамках психологического консультирования и системы повышения квалификации.

Психоземциональные и поведенческие расстройства у детей дошкольного возраста в период адаптации родители отмечают как не имеющие явной причины, неадекватные реакции, отказ от выполнения предписаний, по отношению к которым ранее не возникало противодействия. Такого рода предписания обозначаются терминами «социальная норма» и «социальная ценность». Социальные нормы и ценности являются регуляторами социального поведения людей. Социальная норма – это модель должного, общезначимое правило поведения, установленное социальными группами и обществом.

По С. И. Ожегову, адаптация – это приспособление организма к изменяющимся внешним условиям.

Тревожные дети часто беспокоятся, имеют большое количество страхов, возникающих в тех ситуациях, в которых ничего не грозит. Часто такие дети имеют сниженную самооценку, чувствительны к неудачам. На занятиях они зажаты, напряжены, стеснительны в проявлении инициативы, в то время как в играх со сверстниками проявляют активность. Имеют болезненное самолюбие, могут проявлять враждебность.

«Тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние беспокойства, испытывать страх и тревогу, в специфических социальных ситуациях», – по определению Р. С. Немова [5, с. 23]. По мнению Л. С. Выготского, тревожность – это длительное, глубокое эмоциональное переживание, которое связано с жизненно-важными потребностями и стремлениями индивида [6, с. 28].

Негативные проявления у детей могут быть скрытыми и открытыми, т. е. проявляться в поведении. Иногда они носят инструментальный характер, могут быть способом самозащиты или удовлетворением в достижении цели и выражаться в приемлемой форме. Негативные проявления в адаптации могут играть важную роль (в данном случае не берется во внимание агрессия как нанесение ущерба себе или другим и не рассматривается как состояние злобы). В зависимости от темперамента, реакция детей будет разной при выходе из зоны комфорта.

Гипотеза исследования – адаптация детей к новым условиям на новой ступени дошкольного образования может сопровождаться повышением агрессивности и тревожности.

Психологическое консультирование родителей, дети которых находятся в процессе адаптации к новым условиям дошкольного образования, может иметь эмоционально-поведенческую специфику, требующую разработки алгоритмов консультирования и рекомендаций.

Исследование проводилось в МДОУ №1 «Колобок» в г. Лыткарино.

Было исследовано 25 детей в возрасте 4 лет в период перехода на новую ступень дошкольного образования и их родители.

В исследовании применялись следующие методы:

Тест «Несуществующее животное» (методика М. З. Дукаревич) [7, с. 42; 89].

Тест «Картинки» (методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной) [7, с. 39; 54].

Опрос «Классификация психологических проблем дошкольника» (А. Л. Венгера). – [7, с. 7].

Результаты исследования при помощи методики «Несуществующее животное» отражены на рис. 1 и в таблице 1.

Результаты, представленные на рис.1, показывают, что в исследуемой группе 12 % детей демонстрируют высокий уровень агрессивности, а больше половины детей (52 %) – средний уровень агрессивности.

Результаты исследования агрессивности в зависимости от пола ребенка, наглядно представленные в таблице 1 (по критериям М. З.Дукаревич), показывают, что у мальчиков уровень агрессивности значительно выше, чем у девочек. Мальчиков, обладающих высоким уровнем, – 15,4 %, средним – 53,8 %, низким уровнем – 30,8 %, а девочек с высоким уровнем – 8,3 %, средним – 50,0 %, низким – 41,7 %.

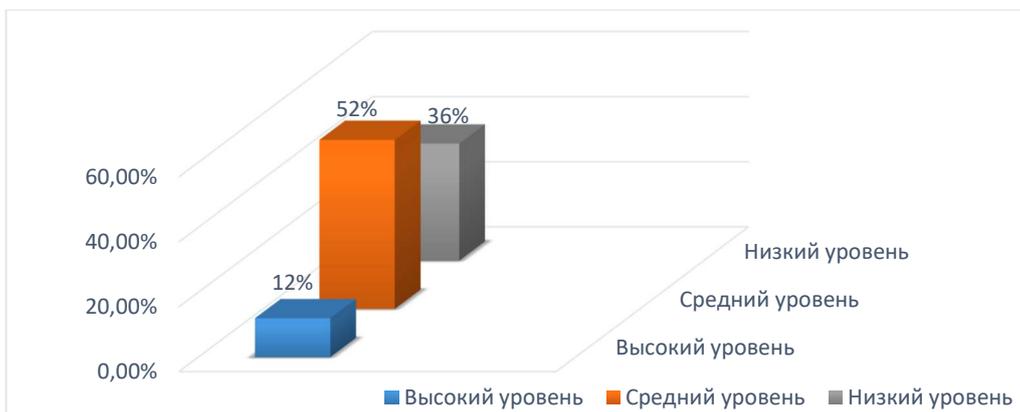


Рис. 1. Показатели уровня агрессивности дошкольников по критериям М. З. Дукаревич

Таблица 1

Исследование уровня агрессивности, по критериям М.З.Дукаревич, в зависимости от пола детей (в %)

Мальчики			Девочки		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
15,4	53,8	30,8	8,3	50,0	41,7

Результаты исследования при помощи методики «Картинки» отражены на рис. 2 и в таблице 2.

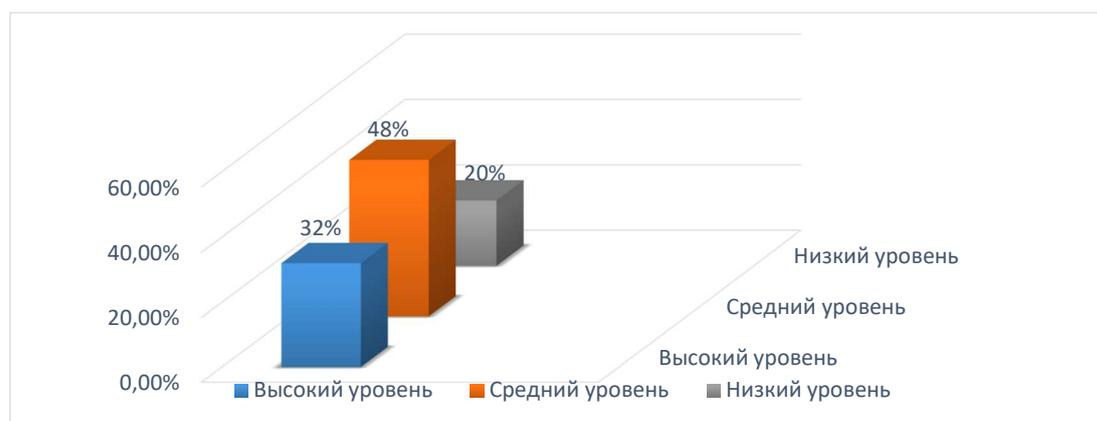


Рис. 2. Показатели уровня агрессивности дошкольников, по критериям Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной

Показатели уровня агрессивности дошкольников, по критериям Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной, представленные на рис. 2, подтверждают результаты показателей агрессивности, полученные при помощи методики М. З. Дукаревич: высокий уровень агрессивности в исследуемой группе дошкольников составляет 32 % детей, средний уровень – 48 %, низкий – 20 %. Также исследование агрессивности при помощи критериев

Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной в зависимости от пола ребенка показало аналогичные результаты.

Таким образом, большинство детей в обследованной группе детского сада в переходный период адаптации демонстрируют средний уровень агрессивности.

Таблица 2

Исследование уровня агрессивности по критериям Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной в зависимости от пола детей (в %)

Мальчики			Девочки		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
46,2	46,2	7,7	16,7	50,0	33,3

Опрос родителей обследуемых детей по методике «Классификация психологических проблем дошкольника», по А. Л. Венгеру, был направлен на выявление тревожных проявлений в поведении ребенка в период адаптации. Этот опрос позволил определить и конкретизировать психологические проблемы дошкольников.

Результаты исследования при помощи опроса отражены на рис. 3 в табл. 3.

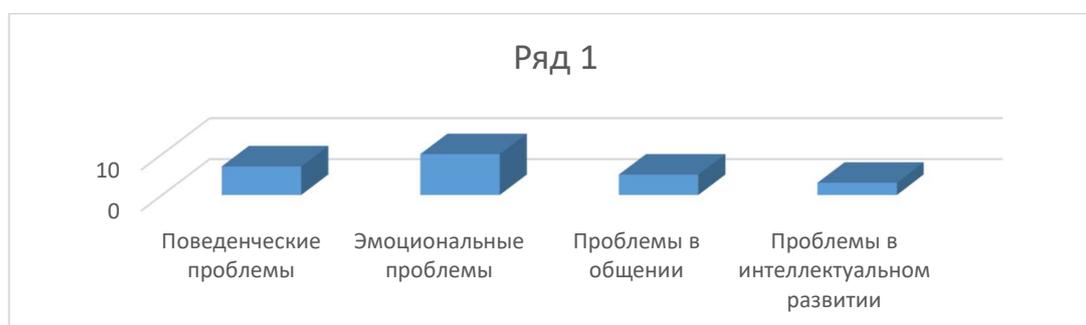


Рис. 3. Классификация психологических проблем дошкольника, по А. Л. Венгеру

Таблица 3

Запросы родителей по выявлению проблем ребенка

№	Типы запросов	Количество положительных ответов родителей %
1	Связанные с поведением	28
2	Связанные с эмоциональными проблемами	40
3	Связанные с общением	20
4	Связанные с интеллектуальным развитием	12

Результаты, полученные при опросе родителей, показывают, что среди проблем, волнующих родителей, на первом месте находятся эмоциональные проблемы и проблемы, связанные с поведением детей. Проблемы, связанные с общением, интеллектуальным развитием также имеют место, но в меньшей мере.

Таким образом, исследования выборки детей дошкольного возраста в период перехода на новую ступень образования показали, что большинство испытуемых имеют средний показатель тревожности. При этом проявления тревожности у мальчиков и девочек разные. В разных тестах тревожность у дошкольников была разной. Например, в тесте «Картинки» (методика Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной) выявился высокий уровень агрессии, что может говорить о неумении находить способы выхода из конфликтных ситуаций, коммуницировать и о беспомощности в общении со сверстниками.

Тест М. З. Дукаревич, в котором задействовано творческое воображение детей, «Несуществующее животное» показал преимущественно низкий и средний уровни тревожности.

Результаты исследования показали, что у мальчиков уровень агрессивности значительно выше, чем у девочек по всем проведенным методикам.

Можно сделать вывод, что тревожность и другие негативные проявления не являются устойчивыми чертами характера дошкольников и могут быть обратимы при помощи соответствующих психолого-педагогических мероприятий. Существует возможность снизить тревожность, если педагоги и родители, воспитывающие детей, будут соблюдать нужные рекомендации.

В исследовании родителей на предмет типологии запросов на психологическое консультирование были выявлены две ключевые проблемы: эмоциональное и поведенческое нарушение у детей в период адаптации к новым условиям на новой ступени развития.

Выявлены негативные проявления по показателям исследований. Это подтверждает гипотезу о том, что адаптация детей к новым условиям на новой ступени дошкольного образования может сопровождаться повышением агрессивности и тревожности.

Выводы

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть применимы:

1. Для разработки методов преодоления дезадаптации детей при переходе на новую ступень дошкольного образования.
2. Для разработки алгоритмов работы с родителями.
3. Для формулировки общих психологических рекомендаций.

Важно помочь дошкольнику совладать с личной эмоциональной реакцией, связанной с новыми событиями, и восстановить эмоциональное равновесие. Это достигается внешним контролем, проявляющимся в реакции окружающих.

Полагаем, что в преодолении трудностей может помочь творческий процесс в приемах педагогического воздействия: умение находить средства во взаимодействии, подбадривать, поощрять, напоминать правила застенчивым детям, использовать игровые приемы в работе с детьми с негативными проявлениями (агрессия, каприз, упрямство), внедрить правила в игры.

Педагогу и родителям лучше коммуницировать с ребенком через Я-сообщение, через активное слушание внутреннего мира ребенка, его чувств. Педагог должен способствовать развитию личности ребенка в различных областях дошкольной деятельности: репетиции, театральная деятельность, игры, беседы, ситуативные разговоры, спортивные состязания, творческие занятия. Установленные правила должны быть понятны детям. Особенности регуляции поведения могут закрепляться через повышение ответственности, в рамках возрастных особенностей детей, активные игры, темп занятий, дисциплинарные меры, степень прогнозирования поведения, ситуацию конкуренции – это дает снижение уровня тревожности, формирует конструктивные реакции в проблемных ситуациях, развивает эмпатию и адекватный уровень самооценки.

Различные виды арт-терапии предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития.

Библиографический список

1. Закон Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Типичные психологические проблемы дошкольников. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5654.
3. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Л. Браммер ; пер. с англ. В. Абабкова, В. Гаврилова. – Санкт-Петербург : Сова ; Москва : Эксмо, 2002. – 624 с.
4. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – Изд. 2-е. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. – 208 с.
5. Немов Р. С. Основы психологического консультирования : учебник для студенческих педвузов / Р. С. Немов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
6. Выготский Л. С. Овладение вниманием//психология развития человека. – Москва : Смысл; Эксмо, 2011. – 464 с.
7. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1 – Москва : Генезис, 2001 – 160 с.

Белецкая Е. В.

Конфликты в период самоизоляции: современные тенденции

Ключевые слова: изоляция, личностное развитие.

Пандемия COVID-19 потрясла весь мир и поставила все и всех с ног на голову. 49 % сотрудников малых и средних предприятий столкнулись с конфликтами на работе: из-за режима самоизоляции и нерабочих дней многие предприятия останавливали производство или существенно сокращали его объемы, не платили заработную плату и увольняли персонал (согласно подсчетам экспертов Научно-мониторингового центра при Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов, количество уволенных составило около 4 млн человек!). Это спровоцировало рост новых очагов конфликтности. Некоторые, потеряв работу и оставшись наедине с самим собой, уходили в тихое пьянство, другие, не выдержав эмоционального и психологического давления и напряжения, ругали власть, полагая, что она довела их до такого состояния, используя различные мессенджеры, будь то ватсап, вайбер, «В контакте» или «Одноклассники». И, как следствие, были привлечены к уголовной ответственности.

Самоизолирование и применение других мер, доставляющих дискомфорт, повлекли за собой последствия в разных сферах, в том числе и в институте семьи. Такая радикальная мера, как режим самоизоляции, послужила проверкой на прочность многих супружеских пар. Все это говорит об актуальности данной темы.

В связи с пандемией повседневная жизнь радикально изменилась, и подавляющему большинству пар пришлось очень тяжело. Как выяснилось, отношения между людьми (будь то супруги или просто люди, проживающие под одной крышей) очень поверхностны. Из-за стремительности современного мира и темпа жизни близкие люди привыкли уделять друг другу не более двух часов в день на общение. Все остальное время тратится на работу, встречи с друзьями, бытовые заботы, прогулки, рыбалку, охоту и т. д. И даже если семейные пары проводят более двух часов в день вместе, это происходит вне четырех стен, в которые их пришлось запереть на несколько месяцев. В семьях с несовершеннолетними детьми родители познали все «прелести жизни», включая дистанционное обучение и развитие дошкольников на дому. Они осознали в полной мере, как много внимания и времени требуется их детям. А тем, кому повезло больше и кому удалось сохранить работу, им к заботам о детях прибавились еще и обязанности дистанционной работы.

Каждый человек индивидуален и уникален по-своему. И каждый реагирует на режим самоизоляции по-разному. Мужчина несет на себе груз ответственности по вопросам материального обеспечения, но если он оказывается уволенным или отправленным в вынужденный отпуск, это тяжело

скажется на его психологическом состоянии. Психоэмоциональное состояние женщины также находится под угрозой, поскольку она вынуждена взять на себя все дела по дому, заботу о детях и их обучении.

Сложно сказать, кому в данной ситуации легче или тяжелее: вопрос риторический. У людей разные темпераменты, разные характеры, происходят столкновения на бытовой почве, кто-то кому-то не уступает, один считает, что ему достается больше, чем другому, и т. д. Все это усугубляется бесконечными сообщениями об экономическом кризисе, о миллионах смертей от ковида по всему миру, о возможном будущем чипировании людей и создании резерваций для больных и отказывающихся от принудительного вакцинирования. На одном канале твердят: наденьте маски, перчатки, тут же на другом канале рассказывают, какой вред она наносит, а если и не наносит, то насколько она бессмысленна. На третьем утверждают, что коронавирус – пандемия, искусственно созданная мировым правительством для установления нового мирового порядка, что Covid-19 является прогнозируемым результатом включения вышек 5G и разрушения иммунной системы людей и животных. Как может вести себя нормальный здравомыслящий человек и что при этом думать и чувствовать после того, как прочитает следующее: «Сначала вышки 5G включили на полную мощность, и люди падали как мухи прямо на улицах. После этого дозы стали уменьшать, но это наглядный пример того – ЧТО можно сделать с людьми, просто повернув на максимум регулятор мощности облучения любой вышки. Все симптомы коронавируса идентичны симптомам воздействия на человека микроволнами. Микроволны 5G, проникающие даже через бетонные стены, обезживают организм (высушивают клетки, сворачивают белок), нагревают тело человека и поднимают температуру. Организм человека на 70 % состоит из воды, и мощное излучение 5G поглощает кислород гемоглобина, из-за чего человек начинает задыхаться и может погибнуть». Когнитивный диссонанс в чистом виде. Людей медленно сводят с ума. Тот, кто в маске, начинает бросаться на того, кто ее не надел. Люди просто начитают звереть. Недавнее убийство одного родителя волгоградской школы за оскорбление, нанесенное ему в родительском чате, просто шокирует!

Очень сложно в такой ситуации не сойти с ума. Поэтому необходимо выработать определенную стратегию пребывания дома в условиях изоляции.

Во-первых, необходимо распланировать свой день. То, что ты должен оставаться дома, не дает тебе права целый день валяться в постели или в пижаме ходить от холодильника до обеденного стола и обратно. Каждый должен заниматься своим делом, не мешая другому.

Во-вторых, найти себе дело по уму и с пользой, которое обязательно должно нравиться и не выводить из равновесия. Для кого-то это чтение, для кого-то рисование или вышивание. Активность должна быть не только умственная, но и физическая, поэтому очень важно двигаться, это улучшает настроение и положительно сказывается на психике.

В-третьих, что является самым главным, не позволять новостям негативно влиять на ваше мировосприятие и мироощущение. Не стоит судорожно стучать по кнопкам пульта и выискивать информацию о новом количестве заболевших и умерших. В данной ситуации пословица «меньше знаешь – крепче спишь» как нельзя кстати.

Хотелось бы сказать и об этике поведения. Нужно постараться войти в положение другого, сдерживать себя, попробовать быть более снисходительным как к другому, так и к самому себе. Не стоит заниматься самокопанием (а времени для этого у всех сейчас предостаточно).

Конечно, следует учитывать и условия проживания людей. Кто-то живет в загородном доме на большом участке земли и имеет возможность для активного времяпрепровождения вне стен дома, а кто-то проживает в многоквартирной высотке, и хорошо, если площадь квартиры достаточно большая, а ведь большинство людей живут в одно-, двухкомнатных квартирах. И зачастую семьи, проживающие в таких квартирах, многочисленны. Таким образом, пресловутый квартирный вопрос продолжает оказывать влияние на качество жизни людей.

При этом можно сказать, что данная проблема находится в поле зрения властей. В настоящее время в нашей стране запущены многочисленные целевые программы по улучшению жизненных условий наших граждан, такие как раздача многодетным семьям бесплатных участков земли для индивидуального строительства, льготное ипотечное кредитование и т. п. Таким образом, решение жилищного вопроса также может способствовать снижению градуса напряженности и разрядки конфликтных ситуаций в семьях.

Также немаловажным является работа над личностным развитием индивидуума. Необходимо понимать, что условия, в которых оказались люди в настоящее время, были созданы не по желанию властей, а в результате распространения новой вирусной инфекции. При этом существует ряд теорий об искусственном происхождении и умышленном распространении этого заболевания. Современные средства массовой информации полны статей и видеороликов, подтверждающих эти теории.

Человеку с тонкой душевной организацией, легко внушаемым и пожилым людям трудно разобрать, где истина, где ложь и сложно отделить зерна от плевел. Отсюда возникает вопрос о нахождении для каждого человека точки опоры, которая будет соответствовать его убеждениям, его мировоззрению, его пониманию картины мира. Одной из таких точек опоры могут стать близкие люди, друзья. Они, как никто другой, понимают наши чувства, потребности и чаяния. Порой их советы оказываются той панацеей, которая способна помочь преодолеть тягостные моменты. Сплоченная семья, равнодушное окружение – тоже опора. Люди, у которых сильна связь с родными, близкими людьми, с друзьями, намного счастливее и здоровее, а понимание и поддержка в семье защищают нас от жизненных невзгод и помогают справляться с ударами судьбы с меньшими потерями.

Но у человека должна быть и внутренняя опора. Это наши ценности и ориентиры по жизни, представления о нравственности, наши внутренние обязательства перед самими собой. Опора на самого себя – это тот самый чудодейственный источник, который питает самооценку и дает устойчивость в сопротивлении трудностям. Уверенный в себе человек мало зависит от окружающих.

Но не стоит путать понятия «опираться на самого себя» и «отказываться от помощи окружающих». Вы просто рассчитываете в жизни на самого себя, не ждете, что кто-то будет вас опекать и решать за вас ваши проблемы. При этом вы будете оставаться в контакте с окружающими, разделяя с ними радости жизни.

Мы живем не в изолированном мире, и очень важно понимать то, что мы должны на самом деле – обществу, родным, близким, друзьям. Человек, отрицающий свой долг, не будет счастлив, он будет изолирован как от внешних, так и от внутренних опор. Человек в силах воспитать сам себя, опираясь при этом на истинную силу духа, а не на свое эго.

Бендюков М. А.

Психологические проблемы дистанционного обучения

Ключевые слова: дистанционное обучение, эмоциональный мозг, неокортекс, ситуация обучения, хронотоп, значимый другой.

В настоящее время человеческая цивилизация находится на пороге фундаментальных перемен, вызванных так называемым «концом капитализма». Президент России В. В. Путин, выступая на пленарной сессии клуба «Валдай» 22 ноября 2020 года, сказал: «Коронавирус не отступил и представляет до сих пор серьезную угрозу. А этот тревожный фон у многих лишь усиливает ощущение, что начинается какое-то совсем другое время, что мы не просто на пороге каких-то кардинальных перемен, а тектонических сдвигов, причем во всех сферах жизни» [1]. Эти изменения остро ощущаются в образовательной практике, в частности в форме дистанционного обучения в транспортном вузе [2]. И сегодня педагогической общественности уже очевидно, что данная форма обучения – это нечто совсем иное, новое и радикально отличающееся от традиционной педагогической практики формирования общей и профессиональной компетентности. Теперь, когда период острой адаптации к «удаленке» уже прошел, можно утверждать, что прямой перенос способов предоставления учебной информации, даже в режиме онлайн, невозможен, поскольку социальная ситуация и хронотоп процесса обучения радикально иной. Полагаю, что сегодня мы еще не готовы к разработке новых способов и методических приемов, позволяющих не потерять качества образования и, прежде всего, потому, что мы не в полной мере осознаем специфику этих изменений.

Данная работа представляет собой попытку рефлексии изменений процесса обучения в дистанционном формате на основе знаний психологической науки и смежных дисциплин.

В качестве концептуальной основы мы используем модель «триединого мозга», предложенную американским врачом и нейрофизиологом П. Маклином [3]. Основная идея автора состоит в том, что человеческий мозг состоит из трех относительно независимых частей, которые могут самостоятельно организовывать целенаправленное поведение. Каждый новый уровень появлялся как следствие эволюции и привносил в поведение что-то новое. Данные системы расположены одна над другой, т. е. это не отделы и не полушария.

Глубинная, т. е. близкая к спинному мозгу, самая маленькая по объему и старая по возрасту часть мозга – это так называемый рептильный мозг (также известный как «R-комплекс»). Это название отражает тот факт, что данные структуры доминируют в мозге рептилий. П. Маклин предполагает, что рептильный мозг отвечает за типичное инстинктивное поведение, связанное с агрессией, доминированием, территориальностью и инстинктивно-ритуальным поведением. Он отвечает за базовые функции, необходимые для выживания: инстинкты, стремление к удовлетворению основных потребностей (еда, размножение, самосохранение и защита и т. д.). В частности, эта часть мозга отвечает за реализацию врожденных (генетически передаваемых) форм поведения известных как 5F (замирание; суета / беспокойство); бегство; борьба; оцепенение). Контролировать и тем более осознавать, актуальную деятельность этих отделов мозга мы практически не можем, в том смысле, что нейрофизиологические и биохимические процессы в организме, связанные с этими реакциями, запускаются автоматически. Однако вышележащие отделы мозга могут блокировать это поведение.

Второй мозг – лимбический, или эмоциональный; он же «мозг млекопитающих». Здесь в основе организации поведения лежат эмоции. Психологам известно, что базовые эмоции высших животных и человека являются врожденными. К их числу относятся такие переживания, как радость, интерес, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе / страдание, стыд, вина (теория дифференциальных эмоций К. Изарда). В свою очередь, формы поведения на основе эмоциональных процессов осваиваются в процессе индивидуальной жизни, через базовый способ обучения высших животных: копирование через подражание «значимым другим» и запоминание. Это обучение происходит в процессе индивидуального развития (взросления) и представляет собой негенетическую передачу опыта поколений. Контроль за таким поведением хотя и возможен, но также весьма затруднен. Это так называемые «импульсивные действия».

Третий мозг – неокортекс, или новая кора, которая у человека составляет большую долю коры головного мозга. Новая кора отвечает за мышление, речь, сенсорное восприятие, интеллектуальное развитие, самосознание,

интеллект. Здесь появляется идея времени, как выражение необходимой для выживания способности проектировать поведение в будущем, опираясь на осознанные воспоминания и прошлый опыт.

С точки зрения организации поведения смысл возникновения и развития неокортекса в том, чтобы в ситуации, когда формы поведения свойственные рептильному и эмоциональному мозгу (врожденное поведение и формы, приобретенные через механизм подражания) оказываются неэффективными для достижения цели выживания – создать («придумать») новое, уникальное поведение. Такая возможность резко повышает шансы на выживание. Собственно, доказательством этого тезиса служит человеческая цивилизация. Действительно, даже по официальным данным численность нашего биологического подвида *Homo Sapiens Sapiens* на Земле составляет почти 8 миллиардов, в то время как наших ближайших биологических «родственников» шимпанзе (генетические различия с человеком около 1 %), не обладающих столь мощным неокортексом, всего около 300 тысяч.

Укажем, что данная модель работы мозга и психики весьма упрощенная и относится, скорее, к моделям практической психологии. Однако в целом модель «триединого мозга» не противоречит данным нейронауки и академической психологии. Более того, схожую модель предложил советский психолог А. Р. Лурия, который говорил о трех функциональных блоках мозга.

Первый блок – активации и тонуса. Анатомически он представлен сетевым образованием в стволовых отделах мозга – ретикулярной формацией, которая регулирует уровень активности коры от бодрствующего состояния до утомления и сна. Полноценная деятельность предполагает активное состояние человека, лишь в условиях оптимального бодрствования человек может успешно воспринимать информацию, планировать свое поведение и осуществлять намеченные программы действий.

Второй блок – приема, переработки и хранения информации. Он включает в себя задние отделы больших полушарий. Блок имеет иерархическое строение и состоит из корковых полей трех типов: первичные принимают и перерабатывают импульсы от периферийных отделов, во вторичных происходит аналитическая переработка информации, в третичных осуществляется аналитико-синтетическая обработка информации, поступающей от разных анализаторов.

Третий блок – программирования, регуляции и контроля. Блок расположен преимущественно в лобных долях мозга. Здесь ставятся сознательные цели, формируются программы собственной активности, осуществляется контроль за их протеканием и успешностью выполнения.

Интересно, что еще в 1923 г. русский психолог В. А. Вагнер в своей работе «Биопсихология и смежные науки» отмечал, что рассмотрение психики человека как интегральной целостности не соответствует фактам сравнительной психологии. Поэтому он предлагал выделять три слоя психики,

которые функционируют относительно независимо друг от друга: рефлекс, инстинкты и разум.

Возвращаясь к модели «триединого мозга» П. Маклина, укажем, что в этой модели главным звеном, которое организует поведение, выступает не неокортекс, а эмоциональный мозг. Для этого есть ряд эволюционных причин. Во-первых, неокортекс необходим для формирования уникального поведения в ранее не встречавшейся (уникальной) ситуации. Иными словами, «включение» высших психических функций эволюционно целесообразно лишь в ситуациях, где врожденные формы поведения и поведение, освоенное через подражание, не приводят к успеху. Во-вторых, мозг человека представляет собой орган с крайне высокими (в сравнении с собственным весом) энергозатратами. При этом неокортекс, среди других отделов мозга, самый энергозатратный. В свою очередь, инстинктивное стремление к экономии энергии направлено на снижение энергозатрат и на то, чтобы организовывать поведение наиболее энергоэффективно. В этом смысле всегда выигрывают рептильный и лимбический мозг. Более того, оценку актуальной внешней ситуации и выбор поведения первыми осуществляют рептильный и лимбический мозг (короткий нейронный путь от внешних рецепторов) и, следовательно, «разумное» поведение менее доступно, чем инстинктивное или эмоциональное. В-третьих, в неокортексе отсутствует нейромедиаторная «система мотивации», побуждающая живое существо к поведению и, соответственно, к энергозатратам. Основным нейромедиатором этой системы выступает дофамин, источником которого является часть экстрапирамидной системы, так наз. *substantia nigra* (черная субстанция), находящаяся в области четверохолмия среднего мозга. Не будет преувеличением сказать, что именно эмоциональный мозг «принимает решение» о том, «включатся» ли в той или иной ситуации высшие психические функции (понятийное мышление, сознание, волевой процесс и пр.)

Вышесказанное позволяет определить различия в психологических и нейрогуморальных механизмах, задействованных при обучении в традиционной классно-урочной (лекционной) системе и в обучении в дистанционном режиме [4].

Первое, на что следует обратить внимание, это разрушение привычного хронотопа обучения. Напомним, что хронотоп в психологии понимается как «закономерная связь пространственно-временных координат». (термин введен А. А. Ухтомским). Большой психологический словарь так описывает это понятие: «Ухтомский исходил из того, что гетерохрония есть условие возможной гармонии: увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, а значит и в сроках выполнения отдельных элементов, образует из пространственно разделенных групп функционально определенный «центр»».

В нашем случае очевидно, что ситуация традиционного обучения организована как актуальное взаимодействие учащихся с педагогом, который

оценивается эмоциональным мозгом учащихся как «значимый другой». Действительно, единство пространственных и временных параметров ситуации, где педагог находится перед учащимися, проявляет коммуникативную активность, дисциплинирует учащихся в проявлении их поведенческой активности, распоряжается, контролирует и имеет на это право (возможность наказания), а также другие очевидные параметры данной ситуации, позволяют эмоциональному мозгу учащихся воспринимать педагога как эволюционно успешного индивида («значимого другого»). Соответственно, эмоциональный мозг активизирует необходимые ресурсы (мотивация, внимание, память, интерес как эмоциональный процесс и т. п.) для запоминания поведенческих паттернов. В случае если педагог умело выстраивает баланс между чем-то уже известным и новым (неизвестным, непонятым), естественной реакцией будет «включение» высших психических функций понимания, осознания и пр. Если педагог не может выстроить этот баланс в своем выступлении (либо нового слишком много, либо слишком мало), возникает скука (как снижение интереса и мотивации), и учащийся переключается на другие субъективно значимые действия. Ситуация знакомая любому педагогу.

В режиме дистанционного обучения формирование привычного «хронотопа обучения» крайне затруднено. Действительно, даже в режиме онлайн возможно лишь обеспечение единства времени, но не места. Кроме того, в режиме онлайн резко редуцируются невербальные и паравербальные сигналы педагога доступные учащемуся. В существенной степени затруднен контроль за их поведением. Это затрудняет субъективную оценку педагога как «значимого другого» и, как следствие, понижает мотивацию к освоению учебного материала. В качестве иллюстрации приведем пример обычного учебного занятия, например, лекции. Любому педагогу известно, что чем дальше от него находится учащийся, тем меньше он вовлечен в учебный процесс, чаще отвлекается и занимается «личными делами», не относящимися к актуальной ситуации обучения. В нашем контексте причина этого в том, что количество коммуникативных сигналов от «значимого другого», которые воспринимаются эмоциональным мозгом данного учащегося как обращенные к нему лично, редуцированы. К слову, сам педагог также находится вне привычного хронотопа, что, несомненно, влияет на его поведение в сторону снижения активности и вовлеченности в коммуникативный процесс обучения.

Другой характерной особенностью дистанционного обучения следует признать повышенные требования к когнитивным способностям и высшим регуляторным процессам (воля). Как было указано выше, неокортекс не обладает собственной мотивационной системой и по сути не предназначен для непрерывной работы в течение долгого времени. Напомним, что эволюционно неокортекс (точнее префронтальная кора) должна создавать новое поведение в уникальной, ранее не встречавшейся ситуации. Понятно, что

такие ситуации не возникают постоянно и непрерывно, т. е. эволюционной необходимости в постоянной работе префронтальной коры попросту нет. Многочисленные исследования показывают существенные спады интеллектуальной активности и работоспособности высших психических функций через 20 мин; далее через 40–45 мин; через 90 мин. И далее, через 3–3,5 часа. Когда «хронотоп ситуации обучения» активизирующий эмоциональный мозг, не формируется, вовлеченность в учебную ситуацию может поддерживаться только за счет волевых процессов – воспитанной в процессе социализации способности к самопринуждению. Совместное действие высших познавательных и регуляторных процессов резко повышает нагрузку на префронтальную кору и ускоряет ее утомление. В результате учащийся, даже физически присутствующий на онлайн-занятии, лишь имитирует учебное поведение. Представляется, что многочисленные жалобы учащихся на перегруженность учебными заданиями в дистанционном режиме обучения и являются следствием объективного переутомления новой коры.

Таким образом, даже на основании описанных выше психологических и нейрофизиологических особенностей дистанционного обучения, можно утверждать, что перенос традиционного обучения в удаленный формат радикально меняет ситуацию обучения, что в свою очередь требует серьезных научных исследований по разным направлениям. Действительно, в этом тексте мы не затронули таких важнейших психических процессов как память (вопрос о том, как усваивается и в какой форме хранится учебная информация); внимание; динамика мотивационных процессов; формирование и динамика аттитудов к обучению и т. д. Однако, уже сейчас понятно, что дистанционное обучение настоятельно требует переосмысления способов организации и методик образовательного процесса, и вероятнее всего, с использованием технологических средств и способов, характерных для медийной сферы [5].

Библиографический список

1. Заседание дискуссионного клуба «Валдай». – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/64261> (дата обращения: Текст : электронный).
2. Соломин И. Л. Основы транспортной психологии : учебное пособие / И. Л. Соломин. – Санкт-Петербург : ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – 64 с. – Текст : непосредственный.
3. MacLean, Paul D. The Triune Brain in Evolution Role in Paleocerebral Functions / Paul D. MacLean. – New York : Plenum. – 1990. – Текст : непосредственный.
4. Яценко, Е. Ф. Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования : монография / под науч. ред. проф. Е. Ф. Яценко. – Санкт-Петербург : ЭЛВИ-Принт, 2016. – С. 9–39. – Текст : непосредственный.

5. Шелонаев С. И. Топологическая структура медиа – новая реальность / С. И. Шелонаев. – Текст : непосредственный // Современные СМИ в контексте информационных технологий : сб. науч. тр. 3-й Всерос. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2017 – 168 с. – С. 10–14.

Бернацкий Г. Г.

Объективность и субъективность права

Ключевые слова: объективность права, субъективность права, борьба за право, аксиомы, презумпции, принципы права.

Сущность права может пониматься в двух смыслах: право имеет субъективную либо объективную сущность [1]. Если право субъективно, то оно определяется волей правящей элиты, господствующего класса или даже волей одного всемогущего правителя. В этом случае право определяется формулой: «чья власть, того и право». Именно так рассматривали право философы-софисты в Античном мире. Против софистов решительно выступили великие философы Платон, Аристотель, а затем и римские юристы. Человек не может быть мерой всех вещей, считали они. Отношения в обществе и государстве убеждают нас в обратном. Следует, скорее, признать, что право носит объективный, а не субъективный характер. Например, существуют правовые институты (например, институт собственности), которые переходят из одной эпохи в другую без особых изменений – и никакие правители их не могут поколебать на сравнительно длительном периоде времени. С другой стороны, существуют мертвые законы – правители их принимают, но не могут добиться их реализации.

Обратим внимание, что в обществе действуют правила, которые носят объективный характер. Они, например, сформулированы в Священном Писании как собрания тысячелетней мудрости. «Не судите, и не судимы будете; прощайте, и прощены будете, давайте, и дастся вам... ибо, какою мерою мерите, такую и вам отмерится.» [Лук. 6:37]; «Нельзя служить и Богу, и Мамоне.» [Матф.6:24]. «Так как они сеяли ветер, то и пожнут бурю.» [Ос. 8:7]. Народные пословицы утверждают: «Сколько веревочка не вьется, а конец всегда найдется.», «Не рой другому яму – сам в нее попадешь».

Давно замечено, что эти правила действуют в обществе с такой же можно сказать «железной» необходимостью, как физические законы в природе. Отличие состоит в том, что механическая причина сразу, в тот же момент, порождает следствие. Если шар на бильярдном столе ударить другим шаром, то этот шар сразу покатится в определенном направлении. Вместе с тем причина в социальной жизни не сразу воплощается в следствие. Последствия наступают обычно не мгновенно, а растянуты во времени. Но они наступают обязательно. «Расплата приходит, расплата», – поется в одной из

русских песен. Когда беда обрушивается на человека, он легкомысленно думает, что это случайность. Однако он не догадывается, что случайность – это проявление необходимости. Философская мудрость учит, что «чистых» случайностей не существует. «Случайность» – это объяснение глупца. А мудрец рассматривает мир закономерным, где для каждого явления находится своя причина. За преступлением не сразу наступает наказание, но оно настигает человека рано или поздно. Аристотель полагал, что хитрый человек может избежать человеческого суда, но он не может избежать суда естественного права. Невозможно обмануть естественное право.

Едва ли найдется в истории мыслитель, который окажется мудрее Священного Писания. Следует подчеркнуть, что священные книги мировых религий проповедуют практически одинаковые нравственные правила, выражают близкие по содержанию идеи о Справедливости и Правде. Таким образом, можно утверждать, что в обществе действует некая объективная Справедливость, которая не зависит от воли человека и человечества [2]. Эта объективная справедливость выражается и закрепляется в правовых принципах, аксиомах, презумпциях, правовых законах. Объективность права заключается в том, что содержание права соответствует объективной справедливости и не зависит от воли человека и человечества.

Содержание права определяется тем, что право отражает и регулирует общественные отношения, которые объективно сложились в обществе. Эти отношения не зависят от человека, от его мнений и желаний. Например, К. Маркс убедительно доказал, что экономические отношения складываются в обществе объективно. Волевым решением отдельных лиц их отменить нельзя. Право отражает то, какой порядок должен существовать в обществе, иначе общество идет к саморазрушению и гибели. Ситуация аналогична жизни отдельного человека. Совершив тяжкие ошибки и пережив болезни, смерть родных, утрату имущества, человек осознает правила, которым необходимо следовать. В противном случае он идет к саморазрушению и гибели себя как личности: человек превращается в алкоголика, наркомана, преступника-рецидивиста, опустившегося бомжа... Человек находит спасение (так было исторически) в обретении Бога как Спасителя, как носителя справедливых отношений. Бог указывает правильный путь, дает заповеди в качестве объективных правил, которые человек обязан исполнять. Вспомним десять заповедей – десять основных законов, которые согласно Библии, были продиктованы Моисею самим Богом на горе Синай в присутствии сынов Израиля, на пятидесятый день после исхода евреев из Египта. Сам Господь начертал десять слов на двух каменных скрижалях, Скрижалях Завета, и передал их Моисею.

Атеист может возразить, что это всего лишь религиозная сказка. Однако атеист не может подвергнуть отрицанию сами законы, их содержание, поскольку они указали правильный путь многим и многим народам. Они

стали объективной основой построения позитивного права в различных государствах.

Человек не может изменять заповеди по своей прихоти – их содержание объективно. В них – спасение человека. Нарушение их – гибель человека. Аналогичным образом право в обществе – это правильный порядок, который воспринимается как объективный правопорядок в обществе на определенном историческом этапе. Нарушение его – путь к гибели. Соблюдение его – путь к благополучному существованию. То, что для человека – объективные заповеди, то для общества – право.

Правовые нормы могут нравиться человеку или не нравиться, субъективно он можем признавать их или отвергать. Подчас человек живет сознанием правового нигилизма, высокомерно отрицая право в обществе. Однако он жестоко расплачивается за это, не осознавая причин случившегося и называя все беды случайностью и неблагоприятным стечением обстоятельств. Несмотря на субъективное отношение человека к праву, само право остается действующим правом в обществе. Люди реально руководствуются им независимо от того, как к нему относятся.

Объективность права состоит в том, что содержание права соответствует объективной справедливости и не зависит от человека, от субъекта. Термин «объективный» здесь употребляется в особом смысле. В философии этот термин понимается, прежде всего, как «материальный», принадлежащий объекту, противоположный субъективному, независимый от субъекта, существующий вне и независимо от человеческого сознания. Однако термин «объективный» имеет и второй смысл. Он понимается как такое содержание знания, которое хотя и идеально по своей природе, т. е. находится в сознании субъекта, однако детерминировано объектом и соответствует ему. В силу этого такое знание становится независимым от мнения отдельных людей и приобретает статус объективной данности. Нормы права представляют собой такое знание, которое выражено в модальных деонтических суждениях [3] или суждениях, образованных с помощью таких специальных слов, как «запрещено», «разрешено» и др. Термин «объективный» употребляется во втором смысле, когда мы утверждаем объективность права.

С другой стороны, право субъективно. Термин «субъективный» употребляется, как правило, в двух смыслах: во-первых, под субъективным понимают искаженное, ошибочное, предвзятое отношение к реальности, возникшее в силу ограниченных интеллектуальных возможностей человека. Во-вторых, под субъективным понимают то, что присуще субъекту как необходимому элементу любой социальной структуры и общества в целом. Объективность права не означает, что оно вообще полностью независимо от субъекта. Ведь позитивное право существует не само по себе как материальный объект и не витает где-то в потустороннем мире – оно возникает в человеческом сознании как результат познания общественных отношений и

выражения их в нормах правильного поведения. Право зависит от человека и от человечества в силу того, что оно существует в сознании субъекта и добывается в процессе деятельности человека. В конечном счете, от самого субъекта зависит то, возникнет позитивное право в обществе или нет.

Человек формирует право, осмысливает и оценивает его. То, какие нормы он сформулирует, и как он будет их толковать, зависит от его особенностей как интеллектуального и социального существа, от его места на Земле и во Вселенной. Владеть правом означает не только осознавать его объективное содержание, но и субъективно понимать возможности его использования и применения. Поэтому объективность права неотделима от его субъективности – от особенностей осознания и истолкования права людьми.

Право субъективно в том смысле, что форма выражения и закрепления содержания права зависит от субъекта. Люди могут по-разному выражать содержание норм права, находить для них различные формулировки, закреплять их в текстах законов. Специальная дисциплина «юридическая техника» занимается вопросами наиболее точного выражения и закрепления права. Выбор формы выражения какой-либо нормы находится во власти субъекта. Однако содержание ее он не выбирает по произволу, изменить это содержание по своей прихоти человек не в силах. Как только субъект попытается это сделать, право перестает быть правом. Как только законодатель по своему произволу введет такой закон, искусственно внедряющий в отношения между людьми такие связи, которые чужды и неприемлемы людям в данном обществе, то этот закон не может считаться правовым. Этот закон просто не будет исполняться, он или будет отменен органами конституционного контроля, или вызовет социальные потрясения, бунты, конфликты, которые принудят законодателя изменить закон. Право развивается по диалектическим законам через борьбу за право. Это ярко проявляется, например, в процессе обсуждения и принятия законов в парламенте.

Вместе с тем даже в экономической, социальной, политической сферах, где право достаточно широко регулирует отношения между субъектами, оно не может устанавливаться по произволу. На это указали еще римские юристы, зафиксировав многие положения в юридических аксиомах, презумпциях, принципах: «предписания закона сводятся к следующему: честно жить, не вредить другому, каждому воздавать по заслугам», «к невозможному не обязывают», «судья всегда должен иметь в виду справедливость», «люди рождаются свободными и равными в правах», «никто не несет ответственности за свои мысли», «что не запрещено, то разрешено», «да будет выслушана вторая сторона»; «никто не должен дважды нести наказание за одно преступление», «незнание закона не является оправданием, незнание факта является оправданием».

Аксиомы, презумпции, принципы права выражают такое содержание права, которое следует признать объективным, независимым от мнений субъектов. Аксиомы права нельзя отменить, как нельзя отменить аксиомы в математике. Право строится как иерархическая система. В ней частные нормы не могут противоречить исходным принципам, аксиомам, презумпциям. Конституция государства закрепляет исходные нормы правовой системы. Содержание норм конституции носит объективный характер. Никакой субъект не способен изменить ее по своему произвольному желанию. Вспомним, что в обществе фактическая конституция складывается до принятия юридической конституции.

Нарушение права частными лицами преодолевается деятельностью правоохранительных органов, правосудием. «Правосудие укрепляет государство», – гласит римская максима. Вместе с тем произвольное нарушение права самим государством ведет к ослаблению и даже гибели государства. Нарушение права как объективного правопорядка в государстве ведет к социальным конфликтам, потрясениям, бунтам, революциям. Тщетно государство пытается насильем сдержать справедливое возмущение народа. Через противоречия, через борьбу за право, через жертвы народ достигает в конце концов утверждения правовых начал в обществе. Выдающийся немецкий правовед Рудольф Иеринг в знаменитом высказывании утверждал, что цель права есть мир, средство для достижения этой цели – борьба. До тех пор, пока право должно держаться наготове против посягательств со стороны беззакония – а это будет продолжаться, пока стоит свет, – оно не может обойтись без борьбы [4].

В заключении отметим, что философский диалектический взгляд на истинное знание состоит в том, что истина отличается такими свойствами, как объективность и субъективность. Аналогичным образом и право, с нашей точки зрения, характеризуется признаками объективности и субъективности.

Библиографический список

1. Кармин, А. С. Философия : учебник для вузов / А. С. Кармин, Г. Г. Бернацкий. – Санкт-Петербург, 2010. – Текст : непосредственный.
2. Жуков В. Н. Философия права : учебник для вузов / В. Н. Жуков. – Москва, 2019. – Текст : непосредственный.
3. Логика : учебник для бакалавров / под ред. проф. В. И. Кириллова. – Москва, 2015. – Текст : непосредственный.
4. Иеринг Р. Борьба за право / Р. Иеринг. – Москва, 1991. – Текст : непосредственный.

Бескорвайная Ю.В., Пономарева М.Ю.

Индивидуальный образовательный маршрут как средство профориентации и социализации учащихся театра-студии «Надежда»

Ключевые слова: профориентация, социализация, индивидуальный образовательный маршрут, одаренность.

Новые экономические условия, постоянно изменяющаяся ситуация на рынке труда, широкие возможности для образования и обучения – вот лишь небольшая часть причин, побуждающих уделять все более пристальное внимание вопросам профессионального самоопределения учащихся. Как отмечено в Концепции развития системы сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Санкт-Петербурга, формирование устойчивой способности к самостоятельному, ответственному и осознанному профессионально-образовательному выбору – важная составляющая воспитания подрастающего поколения [1]. Поэтому одним из основных направлений социализации учащихся театра-студии «Надежда» ГБУ ДО Дома детского творчества Петродворцового района является подготовка к сознательному выбору профессии. Профориентация – это специально организованная помощь по оптимизации процессов профессионального самоопределения школьников. Для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся было успешным, важно, отмечает Н. С. Пряхников, развивать у них активное отношение к себе, к своим потенциалам в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей [3]. В этом большую помощь оказывает индивидуальный образовательный маршрут ребенка.

Индивидуальный образовательный маршрут – это учебный план общеобразовательной деятельности учащегося, составленный на основе его интересов и образовательного запроса, обеспечивающий условия для раскрытия и развития всех способностей ребенка с целью их последующей реализации в учебной и профессиональной деятельности. Использование индивидуальных образовательных маршрутов в системе дополнительного образования является одной из форм педагогической поддержки личностного, жизненного и профессионального самоопределения учащихся [2]. Индивидуальный маршрут талантливого ребенка разрабатывается для учащихся театра-студии «Надежда», занимающихся по одноименной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Театр-студия “Надежда”». В коллективе творческий потенциал студийца с первого года обучения отслеживается по диагностическим картам, в которые входят все

дисциплины программы студии, такие как актерское мастерство, сценическая речь, координация движения, развитие коммуникативности, а также учитывается выход на сцену на внутрестудийных мероприятиях, спектаклях и мероприятиях разного уровня. Маршрут поможет одаренному ребенку раскрыть все свои таланты и определиться в мире профессий.

Как создать условия для выявления одаренности, как выработать для таких детей индивидуальный путь развития? Одаренность проявляется по-разному, она – весьма хрупкая субстанция, которую можно сравнить с солнцелюбивым растением: его развитие требует поддержки со всех сторон. Со стороны педагога – это целенаправленная деятельность, разработка индивидуального образовательного маршрута. Со стороны родителей – моральная и психологическая поддержка, создание условий для самостоятельной работы над предметом. Со стороны социума – создание комфортной, творческой психологической среды в объединении. И, конечно, со стороны самого талантливого ребенка – это упорный труд, выносливость и вера в свои силы. Ведь в успех талантливого человека, по свидетельству многих гениальных спортсменов и артистов, вложено 99 % его труда и 1 % таланта.

При реализации индивидуального образовательного маршрута с одаренными детьми театра-студии «Надежда» используются следующие инновационные технологии.

Технология проблемно-развивающего обучения. Используя эту технологию, педагог создает на занятиях ситуацию познавательного затруднения. Ребенок поставлен перед необходимостью самостоятельно воспользоваться для изучения новой темы различными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, обобщением и др. Это позволяет организовать активную самостоятельную деятельность, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Технологию проектной деятельности можно охарактеризовать как «обучение через делание», когда учащийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новые знания и приобретая новый учебный и жизненный опыт. Так по инициативе детей возник творческий проект «Экспериментальный театр». Творческий процесс и желаемый результат проекта создают повышенный интерес к работе, обеспечивают хорошие индивидуальные результаты.

Также при реализации индивидуального образовательного маршрута используются иные активные методы обучения, которые помогают развивать познавательную мотивацию, различные стороны психики ребенка, учат способам самостоятельно добывать знания, усиливают интерес к предмету, позволяют активизировать процесс развития у учащихся коммуникативных

навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений. Например, активный метод обучения «Мудрый совет» используется, когда ребенок, готовясь к поступлению в учебное заведение, репетирует творческое задание не только с педагогом, но и перед всеми студийцами. По ходу репетиции ребята дают будущему абитуриенту «мудрый совет», состоящий из конструктивного предложения, что улучшить, добавить при выступлении.

Таким образом, работа с одаренным ребенком подразумевает индивидуальную творческую деятельность, но в реальном процессе развития способностей ребенок начинает непроизвольно погружаться в свои практики и одноклассников, партнеров по сцене, и студийцев других возрастных категорий. Развиваясь сам, он дает толчок к развитию остальных. Так подтверждается значение театра: «Театр – искусство коллективное». Формы для работы с одаренными детьми очень разнообразны (беседы, консультации, обсуждения, дискуссии, показы, просмотры, обмен опытом, домашние задания и т. д.), и, как правило, одной формы недостаточно для достижения поставленной цели; тогда возникает синтез форм, некий нестандартный подход.

Работа педагога в театре-студии «Надежда» – это сложный процесс, который требует от руководителя коллектива личностного роста, постоянного обновления знаний в профессиональной области, в области работы с одаренными детьми, а также тесного сотрудничества со всеми педагогами студии, администрацией и родителями обучающихся.

При выявлении одаренного ребенка педагог разрабатывает для него индивидуальный образовательный маршрут, целью которого является создание условий для творческого самовыражения и позитивного самоутверждения ребенка средствами театрального искусства, а также при поддержке педагогом процессов профессионального и личностного самоопределения.

Цель реализуется через решение следующих задач:

- многоплановое развитие творческого потенциала студийца;
- обучение приемам креативного подхода к реализации задач, умению критически оценивать результаты работы;
- формирование умения мобильно реагировать на необходимые изменения;
- развитие коммуникативных навыков;
- обучение владению своим эмоциональным состоянием.

Организация работы по индивидуальному образовательному маршруту основана на принципах:

- учета и развития индивидуальности в учебно-воспитательном процессе, продуктивной, творческой деятельности обучающегося и педагога;
- вариативности образовательной программы, что позволяет реализовывать образовательные потребности учащихся, их родителей;
- системности в обучении, развитии и воспитании учащихся без ущерба для детского здоровья.

При составлении индивидуального образовательного маршрута нужно дать краткую характеристику одаренному ребенку, в которой будут отражены индивидуальные особенности, склонности ребенка, наличие намерения поступить в учебные заведения, связанные с творческими профессиями (актер театра и кино, режиссер, педагог художественного коллектива и т. д.), желание развить свои творческие возможности.

Далее следует определить цель и задачи индивидуального образовательного маршрута, сделать выборку углубленного изучения тем. Затем разработать план реализации по каждой теме, определив основные вопросы понятия и термины по темам, которые должен усвоить ребенок, составить план практической работы, предложить список необходимой литературы. Важно определить формы контроля и задания для самопроверки по темам, составить примерный список участия ребенка в конкурсах разного уровня.

Особо стоит подчеркнуть необходимость работы с родителями, ориентированной на то, чтобы способствовать принятию ребенка во всем многообразии его качеств, индивидуальных и возрастных особенностей, а не только через призму его талантов. Поэтому желательно составить конкретные рекомендации родителям по реализации индивидуального образовательного маршрута.

В театре-студии разработана модель индивидуального образовательного маршрута, которая содержит следующие компоненты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты индивидуального образовательного маршрута

Тема	План реализации темы	Ожидаемые результаты у учащихся	Рекомендации родителям
1	2	3	4
Актерское мастерство и его глубины	1. Определить основные вопросы: изучение истории драматического театра. 2. Практическая работа: <ul style="list-style-type: none"> - чтение дополнительной литературы о театре (перечень литературы); - просмотр классических фильмов-спектаклей (перечень спектаклей); - посещение спектаклей театров Санкт-Петербурга, - самостоятельная работа с Интернет-ресурсами: поиск материала на творческих сайтах. 	<ul style="list-style-type: none"> - Повышение интереса к изучению материала; - желание передать приобретенные знания; - создание творческих номеров, показ их зрителям; - расширение кругозора. 	<ul style="list-style-type: none"> - Помощь в поиске материала; - посещение спектаклей вместе с ребенком; - контроль за нервно-психологической нагрузкой; - выработка эффективного стиля общения;

1	2	3	4
	3. Формы контроля и самопроверки: обсуждение увиденного и прочитанного с педагогом и со студийцами.		– обеспечение целостного развития личности (удовлетворение потребностей, интересов).
Чтецкое мастерство	1. Определить основные вопросы: <ul style="list-style-type: none"> – изучение грамотности чтецкого искусства (стихи, проза, басня); – правильный подбор материала. 2. Практическая работа: <ul style="list-style-type: none"> – подбор чтецкого репертуара; – репетиционный период. 3. Работа с Интернет-ресурсами: поиск и просмотр материала мастеров-чтецов (Олега Табакова, Игоря Ильинского, Леонида Филатова и др.).	– Повышение интереса к работе; <ul style="list-style-type: none"> – выход «на зрителя» с чтецким репертуаром; – расширение кругозора. 	Обеспечить поддержку со стороны родителей во время выступлений ребенка «на зрителя».
Профориентация	1. Определить основные вопросы: <ul style="list-style-type: none"> – выбор учебного заведения; – подготовка к творческому экзамену. 2. Практическая работа: <ul style="list-style-type: none"> – подбор чтецкого репертуара для творческого экзамена; – работа над творческими заданиями. 3. Формы контроля: репетиции, сопровождение во время сдачи экзаменов.	Поступление в Российский государственный институт сценических искусств и другие учебные заведения по профилю объединения.	Обеспечить поддержку со стороны родителей во время экзаменационного периода.
Я – писатель, поэт	1. Определить основные вопросы: помочь студийцу оттачивать свое умение в написании стихов.	Выход на зрителя со стихами собственного сочинения на районных и городских конкурсах.	– Поддерживать ребенка в его начинаниях; <ul style="list-style-type: none"> – не заниматься критиканством в отношении его творчества.
	2. Практическая работа: изучение алгоритмов построения стиха.		
	3. Работа с Интернет-ресурсами: поиск и просмотр выступлений авторов-исполнителей (Александра Дольского, Сергея и Татьяны Никитиных и др.).		
	4. Формы контроля: прочтение и анализ написанного материала, обсуждение с педагогом и студийцами		

1	2	3	4
Я – педагог	<p>1. Определить основные вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – работа с младшими студийцами; – знание возрастных особенностей младшего школьного возраста. <p>2. Практическая работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – подготовка материала для проведения занятия; – проведение занятия у младших студийцев. <p>3. Работа с литературой и Интернет-ресурсами: поиск интересного материала для проведения занятий у младших студийцев.</p> <p>4. Формы контроля и самопроверки: наблюдение педагога, анализ вместе со студийцем проделанной работы.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Положительные эмоции и желание продолжить опыт педагогической деятельности, – положительные эмоции у студийцев, с которыми проведено занятие, – умение научить младших студийцев на примере собственного опыта. 	Обеспечить поддержку со стороны родителей и студийцев.

В работе с родителями обучающихся мы стремимся ориентировать взрослых на реализацию определенных правил общения и взаимодействия с детьми.

1. Будьте честными. Все дети весьма чувствительны ко лжи, а к одаренным детям это относится в большей степени.
2. Интересуйтесь ребенком, его достижениями, стремитесь адекватно и комплексно оценивать уровень развития ребенка.
3. Избегайте длинных и назидательных объяснений или бесед, общайтесь по существу, но заинтересованно и с уважением.
4. Старайтесь вовремя уловить изменения в ребенке. Они могут выражаться в неординарных вопросах или в поведении и являются признаком одаренности.
5. Уважайте в ребенке индивидуальность. Не стремитесь проецировать на него собственные интересы и увлечения.
6. Развивайте в своих детях следующие качества:
 - уверенность, базирующуюся на собственном сознании самооценки;
 - понимание достоинств и недостатков – и своих, и окружающих;
 - любознательность и готовность к исследовательскому риску;
 - уважение к доброте, честности, дружелюбию, сопереживанию, терпению, к душевному мужеству;
 - привычку опираться на собственные силы и готовность нести ответственность за свои поступки;
 - умение помогать находить общий язык и радость в общении с людьми всех возрастов.

При использовании индивидуальных образовательных маршрутов у детей наблюдается стабильно заинтересованное отношение к изучению театральных профессий, истории культуры и современной жизни, мотивация к дальнейшему более глубокому знакомству с культурно-историческими традициями города. Об этом свидетельствуют результаты педагогического наблюдения, беседы с родителями, творческие работы учащихся. Дети часто сами проявляют инициативу в посещении музея, выставки, театра. Улучшается взаимопонимание с родителями. Студийцы активно делятся впечатлениями об увиденном со сверстниками и педагогом. По собственному желанию делают разнообразные творческие работы: сочиняют стихи, загадки, участвуют в проектной деятельности, организуют выставки.

В процессе социально-значимой деятельности учащиеся совместно с родителями активно участвуют в акциях, благотворительных выставках и концертах для ветеранов Великой Отечественной войны и жителей блокадного Ленинграда, а также инвалидов и пожилых людей.

Осваивая индивидуальный образовательный маршрут, студийцы формируют творческий подход к реализации поставленных задач, умение критически оценивать результаты работы, быть мобильным к необходимым изменениям. Так развивается творческий потенциал личности, умеющей владеть своим эмоциональным состоянием.

Благодаря театральному искусству возвращаются компетенции, так называемые «четыре К», помогающие справляться с вызовами и задачами социальной среды, которые предстоит решать нашим подрастающим детям. Перечислим эти четыре компетенции.

– Критическое мышление – умение ориентироваться в потоках информации, видеть причинно-следственные связи, отсеивать ненужное и делать выводы.

– Креативность – умение оценивать ситуацию с разных сторон, принимать нестандартные решения и чувствовать себя уверенно в меняющихся обстоятельствах.

– Коммуникация – умение договариваться и налаживать контакты, слушать собеседника и доносить свою точку зрения.

– Командность – умение быть командным игроком, работать на общий результат, понимать свою роль и вклад в общее дело.

Одаренные студийцы, двигающиеся по рассмотренному профориентационному индивидуальному образовательному маршруту, поступают в те учебные заведения, где есть театральный факультет. Стоит отметить, что за последние три года четыре таких студийца поступили на факультет театрального искусства и факультет театра кукол в Государственную академию театральных искусств и другие образовательные учреждения.

Овладеть актерской техникой достаточно трудно. Скорее всего, актерами станут единицы, но социализироваться в жизни всем студийцам будет гораздо легче. В большую социальную жизнь эти ребята выйдут более подготовленными, потому что занятия в театре помогают не только разобраться

в человеческих отношениях, но и расстаться со своими «комплексами», а такие человеческие качества, как умение поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним, пробуждаются именно благодаря занятиям сценическим искусством.

Библиографический список

1. Концепция развития системы сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Санкт-Петербурга (на основе Стратегии экономического и социального развития Санкт-Петербурга на период до 2035 года, утвержденной постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 19.12.2018 № 771-164. – URL: <http://k-obr.spb.ru/napravleniya-deyatelnosti/samoopredelenie-i-professionalnaya-orientaciya-obuchayushih-sya/> – Текст : электронный.

2. Маничкина, З. И. Индивидуальные познавательные маршруты как способ развития личности ребенка в условиях УДОД / З. И. Маничкина, Н. П. Садомова // *Дополнительное образование и воспитание*. – 2006. – № 11. – С. 23–27. – Текст : непосредственный.

3. Пряжников, Н. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся / Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева. – Москва : Академия, 2013. – 208 с. – Текст : непосредственный.

Буль Л. Л., Зиновьева Н. А.

К вопросу об особенностях формирования просодической речи у дошкольников

Ключевые слова: просодика, речевые нарушения, дошкольники.

В последнее десятилетие, как отмечают исследователи, заметно вырос процент детей с различными речевыми нарушениями, в частности, с нарушениями просодической стороны речи [1, 2, 4, 5].

Под просодическими аспектами речи понимают систему ритмических и интонационных речевых характеристик, представленных множеством компонентов: логические ударения; элемент мелодики; элемент интенсивности; элемент ритма; элемент тембра; элемент темпа [1].

Для детей дошкольного возраста выявлены следующие закономерности развития просодики:

- постепенное овладение ритмической структурой слова;
- плохое управление голосом, трудности с изменением его громкости и высоты;
- постепенное ускорение речевого темпа;
- усвоение интонационных рисунков высказываний лишь по образцу.

С целью анализа уровня развития просодики у дошкольников нами были обследованы дети дошкольного возраста как с общим недоразвитием

речи (диагноз ОНР подтвержден детским неврологом и логопедом), так и с нормой речевого развития.

Диагностика проводилась с помощью методик Е. Е. Шевцовой, Л. В. Забродиной, Т. Г. Визель, И. Ф. Павалаки [2, 3, 5] и включала:

1. Обследование восприятия ритма.
2. Обследование воспроизведения ритма.
3. Обследование восприятия темпа.
4. Обследование воспроизведения темпа.
5. Обследование восприятия интонации.
6. Обследование воспроизведения интонации.
7. Обследование восприятия логического ударения.
8. Обследование воспроизведения логического ударения.
9. Обследование модуляций голоса по высоте.
10. Обследование модуляций голоса по силе.
11. Обследование восприятия тембра.
12. Обследование воспроизведения тембра.
13. Обследование речевого дыхания.

Возрастные особенности испытуемых дошкольников с общим недоразвитием речи варьировали в диапазоне от 5 лет 2 месяцев до 5 лет 6 месяцев. Возрастные особенности испытуемых дошкольников с нормой речевого развития варьировали в диапазоне от 5 лет 2 месяцев до 5 лет 8 месяцев.

Результаты обследования сформированности разных компонентов просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием представлены на рисунках 1–10.

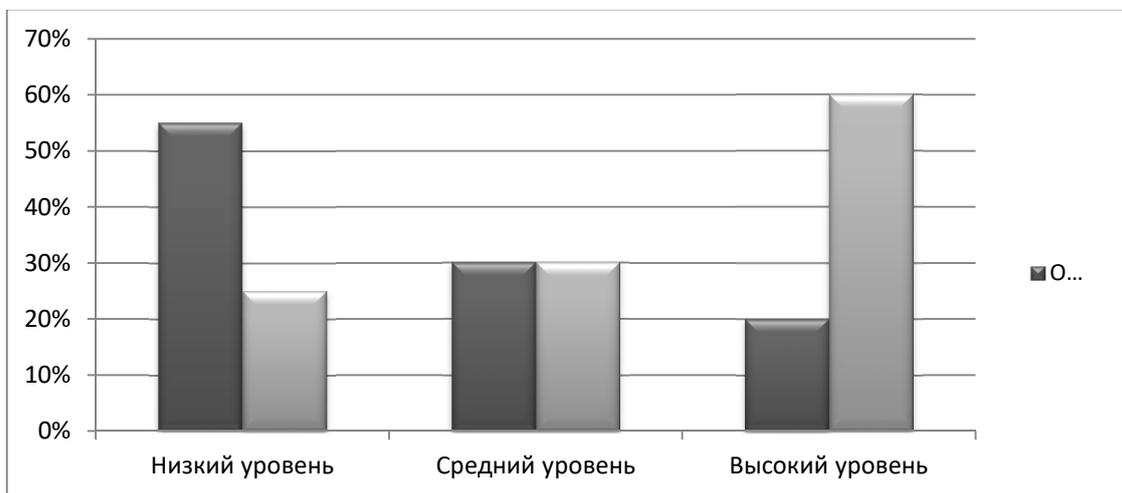


Рис. 1. Сравнение результатов диагностики общего уровня сформированности просодической стороны речи

Из представленных данных видно, что у 20 % респондентов с ОНР и у 60 % респондентов с нормативным речевым развитием отмечается высокий уровень развития восприятия ритма. Для 55 % дошкольников с общим недоразвитием речи и 25 % детей с нормативным речевым развитием характерно

развитие умения определять количество акцентированных и изолированных ударов ниже среднего. Средний уровень продемонстрировали 30 % старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Причем у дошкольников с общим недоразвитием речи наименее сформированными оказались следующие компоненты просодики:

- логические ударения;
- элемент тембра;
- элемент темпа;
- сила и высота голоса.

Иными словами, детям с общим недоразвитием речи сложно контролировать силу и высоту голоса. Они не умеют правильно ставить логические ударения, что приводит к нарушению смысла высказываний. Темп речи у них нарушен. Некоторые излишне торопятся, нечетко проговаривают слова, «проглатывают окончания». Также у них можно проследить и другую крайность: произносят слова в излишне замедленной манере.

При определении уровня развития умения самостоятельно воспроизводить ритм серии простых ударов, изолированные удары, акцентированные удары, у дошкольников с ОНР высокие результаты не наблюдались в воспроизведении ритмического удара согласно представленному образцу. У 20 % респондентов с ОНР умение воспроизводить ритмические структуры по образцу развито выше среднего уровня. Для этих детей характерен замедленный темп выполнения задания. 70 % респондентов выполняли задания с ошибками, но исправляли самостоятельно по ходу работы. Наблюдались смазанные акцентированные удары, неточное воспроизведение серии. У 15 % респондентов с общим недоразвитием речи умение воспроизводить ритмический рисунок развито ниже среднего уровня.

Результаты обследования дошкольников с нормативным речевым развитием показали, что средний уровень выявлен у 40 %. У 60 % это умение сформировано выше среднего уровня (см. рис. 2).

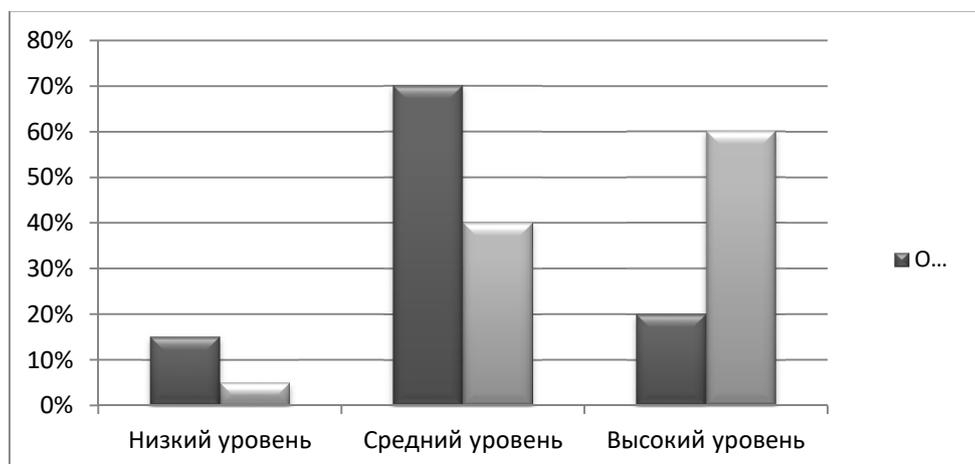


Рис. 2. Сравнение результатов диагностики уровня развития умения самостоятельно воспроизводить ритм серии простых ударов, изолированные удары, акцентированные удары

Исследование темпа речи детей и умения на слух определять изменения темпа речи в тексте, который читает логопед, показало, что у 55 % респондентов с ОНР темп речи соответствует норме. У 30 % выявлено незначительное отклонение от нормы. 20 % дошкольников показали убыстренный темп. Среди дошкольников с нормативным развитием речи средний уровень выявился у 15 % испытуемых; выше среднего уровня – 85 % испытуемых (см. рис. 3).

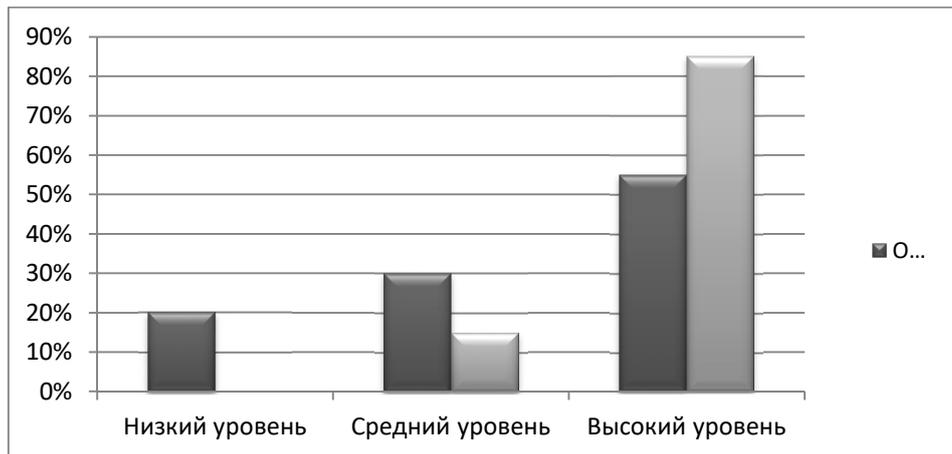


Рис. 3. Сравнение результатов диагностики темпа речи детей

Диагностика уровня сформированности умения самостоятельно воспроизводить предложения с различной темповой организацией показала, что 45 % детей с ОНР делали ошибки, но исправляли их самостоятельно. У 25 % был выявлен уровень ниже среднего, у 15 % – выше среднего. А среди дошкольников с нормативным развитием речи высокий уровень наблюдался у 75 %. На среднем уровне данное умение сформировано у 25 % (см. рис. 4).

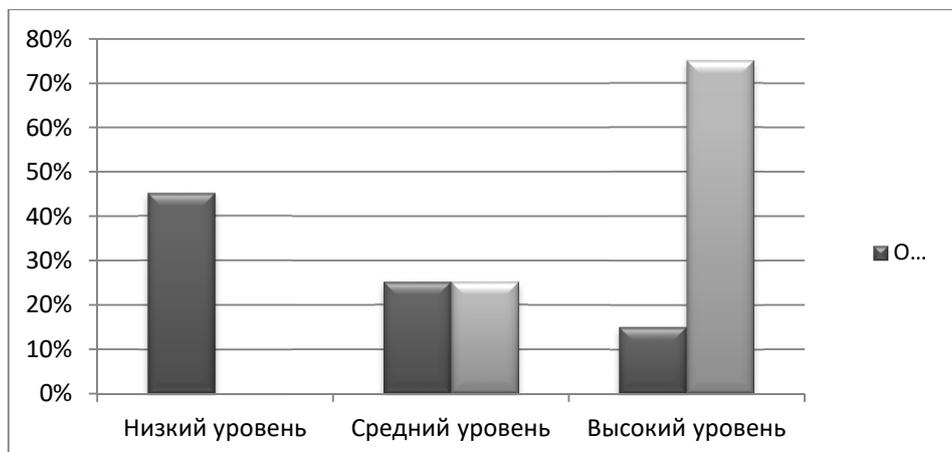


Рис. 4. Сравнение результатов диагностики уровня сформированности умения отраженно и самостоятельно воспроизводить предложения с различной темповой организацией

При выявлении уровня сформированности умения дифференцировать различные типы интонации правильно выполнили задания 35 % дошкольников с ОНР и 65 % респондентов с нормативным речевым развитием. Для 25 % детей требовались примеры и дополнительное объяснение заданий. Ошибки с интонацией незавершенности были выявлены у 70 % дошкольников (см. рис. 5).

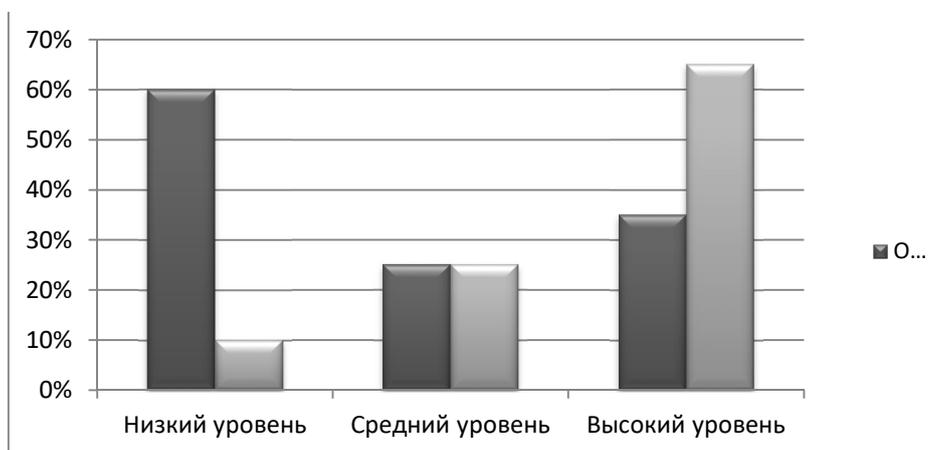


Рис. 5. Сравнение результатов диагностики уровня сформированности умения дифференцировать различные типы интонации

Уровень сформированности умения старших дошкольников дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи, показало, что 15 % дошкольников с общим недоразвитием речи продемонстрировали высокий уровень развития этого умения. А среди дошкольников с нормативным развитием речи безошибочно с заданием справились 90 %. Средний уровень был выявлен у 15 % детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. При этом 85 % дошкольников с общим недоразвитием речи требовалась помощь в отраженном и совместном произнесении повествовательной интонации, был отмечен уровень ниже среднего (см. рис. 6).

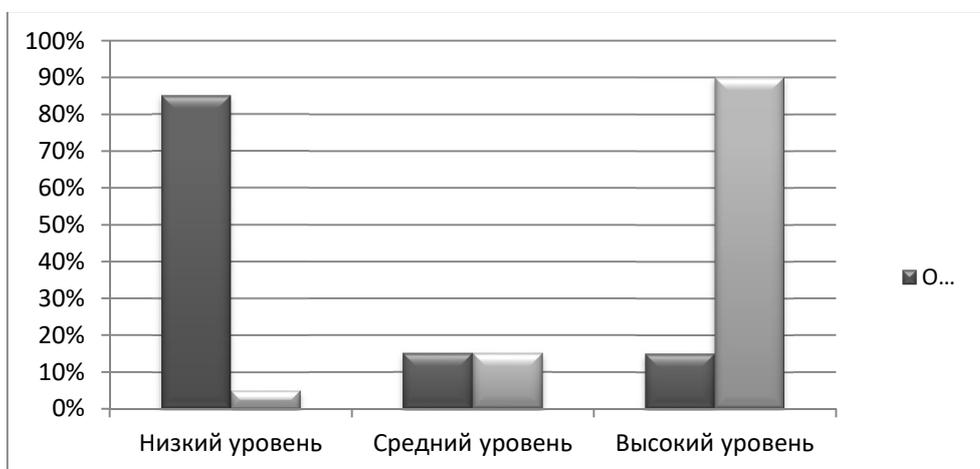


Рис. 6. Сравнение результатов диагностики уровня сформированности умения старших дошкольников дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи

Высокий уровень сформированности умения определять слово, выделенное голосом в повествовательном, восклицательном и вопросительном предложениях, выявили у 25 % испытуемых с общим недоразвитием речи. Дошкольники с нормативным развитием речи показали результат 55 %. Обследуемые выполнили все задания безошибочно. 45 % дошкольников с общим недоразвитием речи продемонстрировали результат на среднем уровне. У 10 % детей без отклонений наблюдается низкий развития умения воспринимать логическое ударение. 30 % детей с ОНР это задание было недоступно (см. рис. 7).

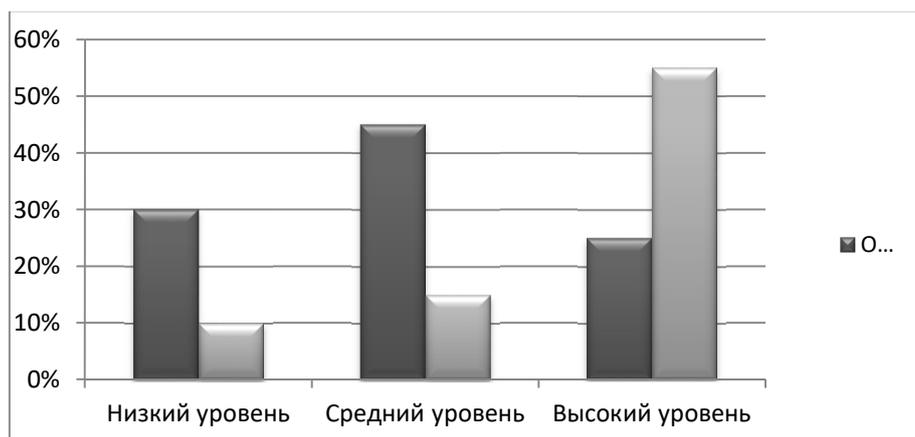


Рис. 7. Сравнение результатов диагностики уровня сформированности умения определять слово, выделенное голосом в повествовательном, восклицательном и вопросительном предложениях

Высокий уровень развития способности расставлять логическое ударение не выявлен у дошкольников с общим недоразвитием речи. А среди дошкольников с нормативным развитием речи это умение сформировано у 85 %. 25 % респондентов показали средний уровень среди дошкольников с общим недоразвитием речи. У 55 % дошкольников с общим недоразвитием речи, наблюдался средний результат развития способности. 15 % детей продемонстрировали результат ниже среднего уровня (см. рис. 8).

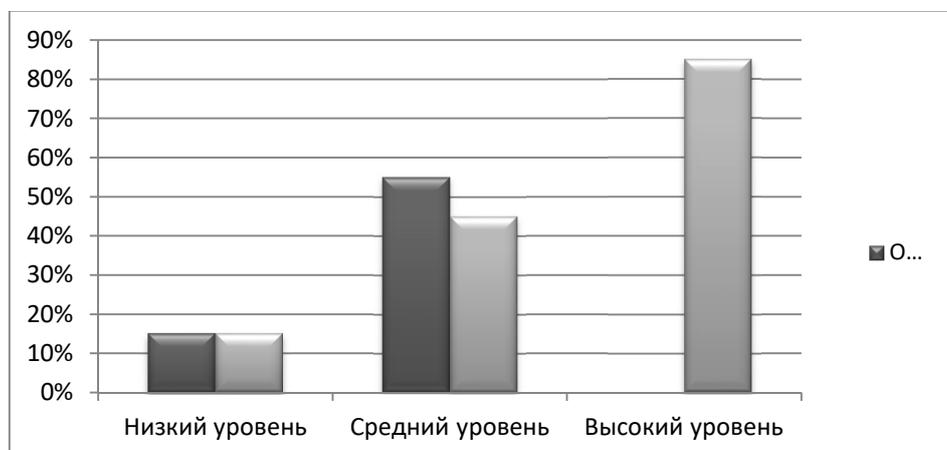


Рис. 8. Сравнение результатов диагностики уровня сформированности умения расставлять логическое ударение

Высокий уровень развития способности воспроизводить тембр голоса у дошкольников с общим недоразвитием речи выявлен не был, а обследуемые с нормативным речевым развитием показали результат 90 %. Для этих детей характерно правильное выполнение заданий с точным соответствием характеристик тембра голоса с первой попытки. У 10 % дошкольников с нормативным развитием речи наблюдалось правильное выполнение заданий, но после нескольких проб. Среди дошкольников с общим недоразвитием речи 80 % продемонстрировали средний результат (см. рис. 9).

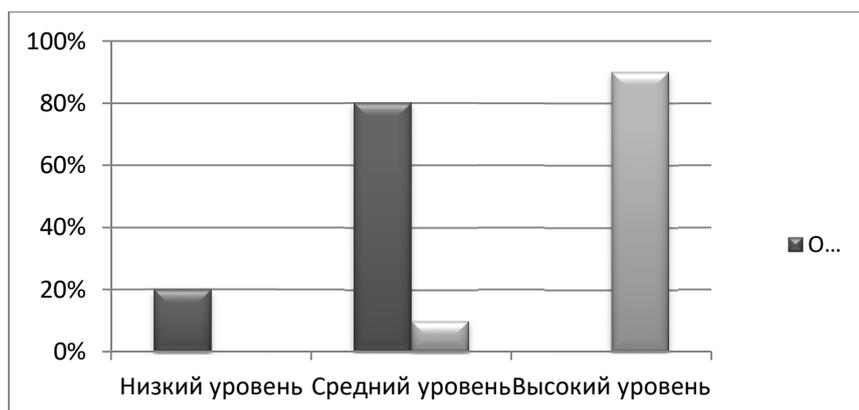


Рис. 9. Сравнение результатов диагностики уровня сформированности умения воспроизводить тембр голоса

Всего у 10 % дошкольников с общим недоразвитием речи и 50 % дошкольников с нормативным развитием речи выявлен сформированный диафрагмальный тип дыхания. У 40 % респондентов дошкольников с общим недоразвитием речи и 50 % дошкольников с нормативным развитием речи наблюдался также диафрагмальный тип, но объем речевого дыхания был ограничен, хотя речь происходила на выдохе. У 50 % дошкольников с общим недоразвитием речи выявилась аритмичность вдоха и выдоха, силы и малый объем выдоха (см. рис. 10).

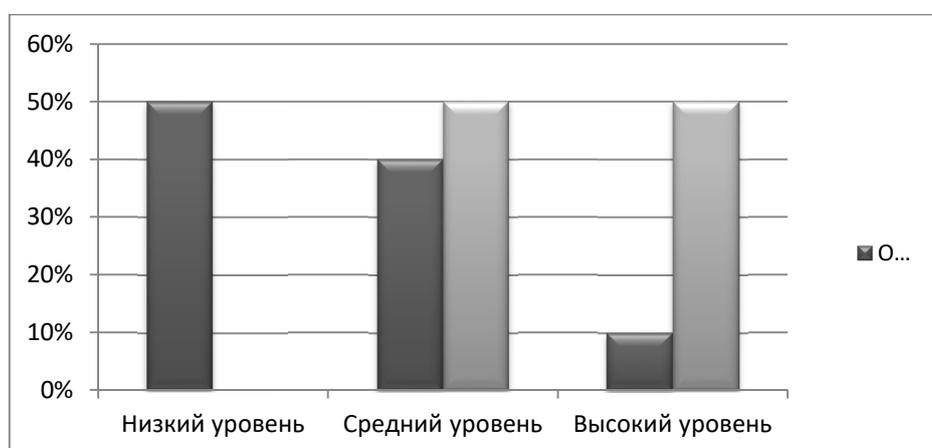


Рис. 10. Сравнение результатов диагностики уровня развития диафрагмального дыхания

Таким образом, исследование, проведенное на данной выборке респондентов, подтвердило, что просодическая сторона речи дошкольников с общим недоразвитием речи сформирована хуже по сравнению с дошкольниками, не имеющих такого диагноза.

Библиографический список

1. Беликова М. В. Особенности просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М. В. Беликова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2017. – № 3. – С. 11–15.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель // Москва: АСТАстрель Транзиткнига. – 2005. – Т. 384. – С. 16.
3. Забродина Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексикограмматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л. В. Забродина, Е. С. Ренизрук. – Москва : АСТ: Астрель, Транзиткнига. – 2005. – Текст : непосредственный.
4. Новик Е. А. Научно-теоретические основы формирования просодических компонентов речи у детей как актуальная педагогическая проблема // Альманах казанского федерального университета. – 2018. – С. 142–147. – Текст : непосредственный.
5. Павалаки И. Ф. Темпо-ритмическая организация движений и речи дошкольников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. Ф. Павалаки. – Москва, 2006. – Текст : непосредственный.

Гаврюшкин Р. В., Асмаковец Е. С.

Профессиональная деятельность работников нефтегазовой и химической промышленности: постановка проблемы

Ключевые слова: личностно-профессиональные проблемы, наставничество, стрессоустойчивость.

Продукция нефтегазовой и химической промышленности в настоящее время представлена в самых разнообразных сферах. Изменяющиеся социально-экономические отношения в нашей стране, связанные с запретом ввоза различного сырья, используемого при производстве готовой продукции в промышленности, рост роли импортозамещения данной продукции – продукцией, произведенной отечественными предприятиями с использованием собственных технологий, предполагает внедрение инновационной кадровой политики в сфере промышленного производства, направленной на повышение успешности профессиональной деятельности работников предприятий и улучшение качества их жизни.

В настоящее время достаточно остро стоит проблема повышения успешности профессиональной деятельности работников предприятий

нефтегазовой и химической промышленности. Практика профессиональной деятельности работников этих предприятий показывает, что одним из основных источников недостатков и провалов в работе может являться неадекватное представление о требованиях, предъявляемых к субъекту труда и его личностным характеристикам, отсутствие понимания успешности его работы применительно к современным требованиям [16].

Разработка научно-методической модели прогнозирования успешности работников предприятий нефтегазовой и химической промышленности (далее – работники) в настоящее время детерминирована рядом аргументов [10]. Во-первых, реализация представленной Минпромторгом России и Минэнерго России Стратегии развития химического и нефтехимического комплекса до 2030 г. повышает роль профессионального и личностного статуса работников предприятий промышленности [14]. Это является детерминирующим фактором: с одной стороны – возрастанием требований к успешности профессиональной деятельности работников, с другой стороны – необходимостью разработки и применения инновационных технологий привлечения, подбора, отбора и расстановки кадров в различных службах предприятий. В связи с этим возникает необходимость реализации системы психологической оценки профессиональной успешности работников с целью их оптимальной профессиональной адаптации, профессионального становления, профессионального совершенствования, а также создания условий разрешения личностно-профессиональных проблем в процессе их профессиональной деятельности [18].

Во-вторых, анализ условий профессиональной деятельности работников показывает, что труд на предприятиях промышленности эксплуатируемых, согласно Федеральному закону от 21 июля 1997 года № 116-ФЗ, с точки зрения психолого-акмеологического подхода ведет к дополнительной ответственности за результаты своего труда и, следовательно, является одним из наиболее психотравмирующих личностных видов профессиональной деятельности [17]. На человека воздействуют не только функционально-организационные факторы профессии, но и «стрессогенность» трудовой среды. Все это требует психологической готовности, с одной стороны, противостоять и, с другой стороны, адаптироваться к этим факторам за счет выбора соответствующих стратегий преодоления на основе учета и развития их личностных качеств [1, 11].

В-третьих, эффективность управленческих функций, выполняемых руководителями, тесно связана и, во многом, обуславливается их личностными характеристиками, которые как проявляются в качестве заданных параметров, так и формируются в процессе профессионализации личности. Оценка реализации профессионального потенциала, формирования резерва выдвижения на руководящие должности в данном аспекте преобразуются в неотъемлемую часть целостной системы психологического оценивания

профессиональной успешности работников предприятий нефтегазовой и химической промышленности [6, 15].

В-четвертых, немаловажным фактором, обуславливающим профессиональную успешность, является фактор наставничества, а именно – прямая зависимость процесса профессионализации и успешности адаптации молодого работника предприятия промышленности от опыта, а также уровня развития профессионально важных качеств закрепленного за ним наставника. В данном случае роль наставничества как неотъемлемого условия повышения профессиональной успешности определяется посредством комплексной оценки наличия у наставника необходимых знаний умений, навыков, а также определенных психологических характеристик [13].

Следует отметить, что лишь в отдельных работах по исследованию профессиональной деятельности работников предприятий нефтегазовой и химической промышленности встречаются исследования, посвященные влиянию стрессовых факторов и стрессоустойчивости, профессиональной адаптации, профессионального здоровья [3, 5, 7]. Также необходимо подчеркнуть, что в современных исследованиях представлена прикладная направленность в виде реализации отдельных тренингов, семинаров, психологического просвещения для работников предприятий нефтегазовой и химической промышленности, а комплексная, целостная модель, или система психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности пока не рассматривалась [12]. Психологическое сопровождение представляет собой целостный процесс изучения специалиста, в динамике его профессиональной деятельности, процесс формирования и развития личности профессионала [8]. И одна из ключевых задач при реализации психологического сопровождения профессиональной деятельности – развитие личностных адаптационных ресурсов, конструктивных механизмов профессиональной адаптации в своей профессии.

Мы полагаем, что результаты исследования успешности профессиональной деятельности, профессионального здоровья, профессиональной адаптации работников предприятий нефтегазовой и химической промышленности научно значимы по следующим направлениям: оптимизация процедур профессионального отбора, профессиональной адаптации на различных этапах своего профессионального развития [2, 4]; совершенствование практикоориентированных программ, ориентированных на развитие адаптационных механизмов, которые, в свою очередь, будут способствовать повышению работоспособности, эффективности и успешности выполнения профессиональной деятельности; уточнение, с учетом современных требований, профессиографического описания профессиональной деятельности работников предприятий нефтегазовой и химической промышленности. Можно смело утверждать, что те способы, адаптации и стратегии, которые использует специалист в профессиональной деятельности, отражают качество развития его личности и определяют качество жизни [9].

Библиографический список

1. Асмаковец Е. С. Стрессоры специалистов в области социальной работы / Е. С. Асмаковец // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 3. – С. 6–14. – Текст : непосредственный.
2. Асмаковец Е. С. Системный личностно-развивающий подход в кросс-культурных исследованиях профессионального становления человека / Е. С. Асмаковец, С. К. Кожей. – Текст : непосредственный // «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход». Материалы Международной научно-практической конференции ; под общ. ред. Л. М. Митиной ; Москва, 8–11 июля 2019 г. – Москва : Перо, 2019. – С. 33–39.
3. Безрукова Г. А. Оценка риска развития состояний дистресса у работников предприятий химической промышленности / Г. А. Безрукова, В. Ф. Спириин, Л. А. Варшамов. – Текст : непосредственный // Здоровье и окружающая среда. – 2013. – № 23. – С. 184–189.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 511 с. – Текст : непосредственный.
5. Валеева Э. Т. Профессиональный риск нарушений здоровья работников отдельных производств химической промышленности / Э. Т. Валеева, А. Б. Бакиров. – Текст : непосредственный // Здоровье населения и среда обитания. – 2015. – № 7 (268). – С. 13–17.
6. Гагаринская Г. П. Повышение результативности труда работников нефтегазовой промышленности на основе целевой модели системы оплаты труда / Г. П. Гагаринская, С. В. Симонов, А. В. Шмидт. – Текст : непосредственный // Финансовая экономика. – 2019. – № 2. – С. 154–159.
7. Гимранова Г. Г. Особенности формирования нарушений здоровья и их профилактика у работников нефтедобывающей промышленности : дис. ... д-ра мед. наук. – Москва, 2010. – 265 с. – Текст : непосредственный.
8. Жалагина Т. А. Психолого-социальное сопровождение управления трудовым процессом – залог успешности профессиональной деятельности / Т. А. Жалагина. – Текст : непосредственный // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психологии и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 2. – С. 185–200.
9. Зараковский Г. М. Качество жизни населения России: психологические составляющие. – Москва : Смысл, 2009. – 319 с. – Текст : непосредственный.
10. Леньков С. Л. Детерминанты изменений профессионального развития и перспективные задачи психологии труда / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова. – Текст : непосредственный // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2017. – № 2 (82). – С. 3–11.
11. Львов В. М. Профессиональная адаптация и ее роль в формировании психологической безопасности субъекта деятельности / В. М. Львов. – Текст : непосредственный // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2017. – № 2 (82). – С. 17–23.
12. Мазитова Н. Н. Программа укрепления здоровья работников химической промышленности / Н. Н. Мазитова, О. А. Минеева, Д. В. Ефремов [и др.]. – Текст : непосредственный // Медицина труда и промышленная экология. – 2015. – № 9. – С. 90–91.

13. Мужилко Т. И. Наставничество как фактор успешности профессиональной деятельности работников предприятий химической промышленности / Т. И. Мужилко. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3. – С. 40–46.
14. Приказ Минпромторга России № 651, Минэнерго России № 172 от 08.04.2014 (ред. от 14.01.2016) «Об утверждении Стратегии развития химического и нефтехимического комплекса на период до 2030 года». – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 11.10.2020). – Текст : электронный.
15. Смородова О. В. Факторы рабочей среды предприятий нефтегазовой отрасли / О. В. Смородова, К. В. Сергеева // Электронный научный журнал «Нефтегазовое дело». – 2017. – № 2. – С. 130–143.
16. Старчукова И. В. Проблемы безопасности работников в химической промышленности / И. В. Старчукова. – Текст : непосредственный // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2015. – № 6. – С. 173–176.
17. Федеральный закон от 21.07.1997 № 116-ФЗ (ред. от 29.07.2018) «О промышленной безопасности опасных производственных объектов». – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 11.10.2020). – Текст : электронный.
18. Федотов С. Н. Профессиональная успешность мастеров-консультантов сервисных систем автоконцернов в контексте экономики труда / С. Н. Федотов, О. В. Чернышова. – Текст : непосредственный // Каспийский регион: Политика. Экономика. Культура. – 2013. – № 4. – С. 114–119.

Гусева Е. А.

Психологические подходы к изучению творчества

Ключевые слова: креативность, самовыражения личности, новаторство.

Исторически психология долгой время считалась частью философии или философской наукой и «отпочковалась» от философии лишь в XIX в. В этом же веке стала формироваться и психология творчества как особое направление научно-психологических исследований. Философские представления о творчестве были и продолжают оставаться почвой, на которой вырастают теоретические и методологические установки этого направления. В психологии творчества эти представления конкретизируются, сопоставляются с эмпирическими данными и получают свое подтверждение или опровержение. Естественно, онтологический аспект проблемы творчества выпадает из сферы психологического исследования. Психология оставляет в стороне вопросы о том, как протекает творчество всевышнего Творца или творчество природы и т. д., ограничиваясь рассмотрением только человеческого творчества. Другое ограничение состоит в том, что психологию в человеческой деятельности интересует не ее объективный план, не то, что и как она изменяет в мире, а ее субъективная сторона – как ее осуществляет субъект и что при этом происходит в его психике. С этой исследовательской позиции психология подходит и к творческой деятельности.

Творчество как предмет психологического исследования представляет собой процесс созидания нового в сфере человеческой психики; при этом понятие нового в таком контексте предстает не в его онтологическом смысле, а как обозначение некоторого нового ментального содержания в психике субъекта. А новым в психике субъекта является такое ментальное содержание, которого ранее в ней не было, которое в ней возникло впервые. Иначе говоря, это новое для субъекта, субъективно новое. При изучении творчества с такой позиции психологу нет нужды выяснять, обладает ли данное содержание (мысль, образ, переживание и пр.) новизной с точки зрения других людей. Сочтут ли они его новым или нет – это не имеет значения: раз в психике данного субъекта возникает некое новое для него содержание, то, значит, в ней имеет место творческий процесс, который и выступает как предмет исследования для психолога. Таким образом, исследовательская позиция психолога ориентирует его на субъективное определение творчества, рассмотрение творчества в его субъективно-психологическом аспекте – это, без сомнения, важная задача, и нет ничего удивительного в том, что она привлекла к себе большое внимание.

В первых работах по психологии творчества, публиковавшихся в XIX в., речь шла о психологическом облике великих деятелей искусства и науки, их жизненном пути, особенностях и деталях их творческих актов. «Главная задача исследователей творчества сводилась к описанию обстоятельств, сопутствующих творческой деятельности. Коллекционировались легенды, разжигающие любопытство доверчивых читателей. Даже наиболее добросовестные и ценные работы не шли дальше констатации фактов, лежащих на поверхности событий» [1, с. 115]. В попытках перейти от феноменологического описания отдельных творческих актов к выяснению общих психологических характеристик творчества исследователи немедленно наталкивались на необходимость рассматривать протекающий в психике субъекта творческий процесс, абстрагируясь от того, насколько важен для общества его результат. Ведь психолога интересует «внутренняя», субъективная сторона творческого процесса, а не «внешняя», объективная социальная оценка его результата:

- креативность (творческая одаренность), ее диагностика и оценка;
- развитие творческих способностей (соотношение врожденного и приобретенного, возрастные закономерности, формы и способы совершенствования, и пр.);
- детское творчество.

Как только психологи стали делать своей задачей изучение творчества как психического процесса, результаты которого не обязательно отличаются объективной новизной и социальной значимостью, сфера их исследований значительно расширилась. Стало возможным использовать в качестве материала для психологического исследования творчества не только общепризнанные образцы творческой деятельности знаменитых исторических

личностей, но и явления, наблюдаемые в повседневной жизни людей или в искусственно создаваемых экспериментальных ситуациях. Если выдающиеся творческие достижения сравнительно редки и трудно поддаются научному анализу, то в лабораторных условиях оказывается возможным в серийном порядке создавать специально приспособленные для наблюдения и анализа модели творческих актов, предлагая испытуемым выполнять заранее заготовленные с этой целью предусмотрительным исследователем хитроумные «творческие задания». Все это позволило не только быстро накапливать эмпирический материал, но и существенно расширить проблематику психологии творчества. Ныне в ней выделяются несколько основных направлений, в которых подвергаются исследованию:

- творческий процесс (этапы, характерные особенности протекания, роль различных компонентов психики в нем и т. д.);
- психологические качества творческой личности.

Во всех этих направлениях за последнее столетие изобретены разнообразные методики исследования, выдвинуто немало интересных теоретических соображений и гипотез. Но чем шире поток публикаций в области психологии творчества, тем явственней подводные камни, которые замедляют его течение и разбивают его на отдельные струи, теряющие связь друг с другом. Дело в том, что психологический подход к творчеству открывает перед его исследователями широкий простор не только для разнообразных изысканий, но и для разнообразия интерпретаций творчества как предмета этих изысканий. Психолог может считать очевидными критерии, по которым он отличает творчество от не-творчества, однако на самом деле вопрос о них сложен и решается неоднозначно разными психологами и даже одним и тем же психологом. Кажущаяся очевидность критерия новизны, фигурирующего в субъективном определении творчества, обманчива. Этот критерий коварен: он ставит перед психологом ловушки, в которых вместо творчества взору открывается лишь призрачная тень творчества.

Как установить, что результат деятельности субъекта отличается новизной? Когда речь идет об объективной новизне, то это известным образом делается (о чем свидетельствует, например, практика работы патентных организаций), хотя не без трудностей и ошибок. Но с субъективной новизной дело обстоит иначе. Поскольку речь идет о новизне для субъекта, постольку констатировать ее, казалось бы, должен, в первую очередь, сам субъект. А тогда приходится опираться просто на его мнение и, соответственно, описание того, что произошло. Например, «меня вдруг осенило...». Однако насколько можно доверять суждениям субъекта о том, что происходит в его психике? Интроспекция – не слишком надежный способ познания. Человек может искренне заблуждаться, а обнаружить это удастся далеко не всегда. Возможно, что субъекту кажется, что он делает что-то впервые, но на самом деле он за новое принимает давно забытое.

Признак новизны нуждается в существенном уточнении. В самом деле, новое ментальное содержание возникает в психике человека каждый

раз, когда он чему-то обучается. Оно появляется, если ученик нечто просто услышал или увидел, запомнил, заучил, вызубрил. Но новое при этом есть лишь результат усвоения материала, данного субъекту в готовом виде. Если говорить, что здесь имеет место творчество, то тогда, наверное, едва ли не вся психическая деятельность человека вообще превращается в сплошное творчество (впрочем, некоторые так и думают).

Психологи избегают трудностей, связанных с критерием новизны, присоединяя к нему добавочные условия. Так, часто особенности творчества усматриваются в специфических чертах процесса получения творческого продукта. «Выделяя признаки творческого акта, практически все исследователи подчеркивают его бессознательность, спонтанность, невозможность его контроля со стороны воли и разума, а также изменение состояния сознания» [2, с. 591]. Говорят также о внезапности творческого акта, независимости его от внешних причин, необычайной силе мотивации и страстной увлеченности, с которой творец отдается своему делу (а следовательно, особой значимостью этого дела для него). И, конечно, особо выделяют творческое вдохновение. Подобные признаки творчества, однако, были установлены, главным образом, на основании сделанных выдающимися деятелями искусства и науки описаний их творческого процесса. Являются ли они обязательными для любого творческого акта? Даже сами творцы не утверждают, что они наличествуют всегда. Несомненно, есть разные уровни новизны и творчество связано с достаточно высоким ее уровнем. Но если за меру новизны берется трудность, оригинальность и т. д., то, очевидно, оценка таких параметров самим творцом мало что даст: субъективно новое будет с его точки зрения столь же субъективно оцениваться в отношении его трудности и оригинальности. Однако психологи обращаются к понятиям трудности, оригинальности и т. п. для того, чтобы с их помощью дать независимую от мнений и самоощущений субъекта характеристику уровня новизны его творений и, следовательно, уровня творчества.

Глядя на современное состояние психологии творчества, приходится констатировать парадоксальный факт: ученые, работающие в этой области, получили массу любопытных сведений обо всем, что так или иначе имеет отношение к творчеству – о личностных качествах и способностях, о психических процессах и состояниях, о роли наследственности и среды, о многих других вещах, однако это не только не привело к более глубокому проникновению в его природу, а скорее, наоборот, сделало представления о нем более фрагментарными и разноречивыми. Психологам так и не удалось за целое столетие договориться о том, что такое творчество и по каким критериям оно отличается от нетворческой деятельности. Используется более полусотни различных определений творчества (креативности), которые можно разделить на 4 основных типа – в зависимости от того, что фактически служит предметом исследования (и, соответственно, какие способности нужны для понимаемого в этом смысле творчества):

1. Творчество как креативный психический процесс, который обеспечивает заслуживающее общественного признания новаторство, главным образом, в искусстве, науке, технике.

2. Творчество как нахождение оригинального (никогда или редко предлагавшегося) решения трудной (непосильной для многих) задачи.

3. Творчество как создание субъективно нового, самостоятельное отыскание решения какой-то новой для субъекта задачи.

4. Творчество как процесс самовыражения личности, увлеченной каким-то делом.

Проще всего сказать, что творчество – сложный и многоаспектный феномен, и приведенные определения отражают разные его стороны. Но при ближайшем рассмотрении оказывается, что данные определения плохо стыкуются друг с другом. То, что является творчеством в одном смысле, не является творчеством в другом.

Нестыковки между отмеченными типами представлений о творчестве дают основание думать, что в них выражаются не различные аспекты творчества как одного и того же феномена, а разные (хотя и в каких-то отношениях связанные) феномены. Слово «творчество» служит общим именем этих феноменов и мешает отделить их друг от друга. Можно полагать, что эти имена обозначают отдельные виды или типы творчества, а слово «творчество» есть общее родовое имя для всех них. Но тогда что же представляет собою «творчество вообще», обозначаемое этим родовым именем? Психология творчества на этот вопрос ответа не дает: она изучает виды творчества, а относительно «творчества вообще» почти ничего определенного сказать не может. Разные виды творчества обладают несовместимыми признаками и объединить их в одном общем понятии творчества не удастся. Одни специалисты по психологии творчества пытаются отождествить общее понятие творчества с каким-то из его видов, что, естественно, вызывает возражение у тех, кто хотел бы свести его с какому-то иному виду. Другие полагают, что творчество вообще – это сумма всех «частных» видов творчества; но тогда творчество превращается в конгломерат самых разнообразных психических феноменов, и к нему становится возможным отнести чуть ли не все дела человеческие.

Было бы неверно упрекать психологов в том, что они опираются не на объективное, а на субъективное определение творчества. Они вынуждены абстрагироваться от объективной значимости творческого продукта, чтобы изучать субъективно-психологическую сторону творческой деятельности. Такова специфика их исследовательской позиции. Но надо учитывать, что введение абстракций упрощает картину исследуемой реальности и придает ей обобщенный характер. Изучение творческой деятельности как психического процесса независимо от содержания и объективного значения ее продуктов ведет психологию к смазыванию различий между творчеством как таковым и психическими актами, состояниями, переживаниями субъекта.

Библиографический список

1. Пономарев Я. А. Развитие проблем научного творчества в советской психологии / Я. А. Пономарев. – Текст : непосредственный // Проблемы научного творчества в современной психологии. – Москва, 1971.

2. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – Санкт-Петербург, 2002. – Текст : непосредственный.

Додонова Е. В., Ярошенко Е. И.

Индивидуально-психологические особенности проявления девиантного поведения в подростковом возрасте

Ключевые слова: девиантное поведение, компьютерная увлеченность, подростковый возраст, отклоняющееся поведение, социальные нормы, студенты колледжа.

Актуальность

Произошедшие изменения в социально-экономической сфере привели к значительному росту асоциальных форм поведения, особенно в молодежной среде. На сегодняшний день наблюдается тенденция к увеличению безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних, а также подростков, употребляющих алкоголь, наркотические вещества, совершающих противоправные поступки. Данные негативные изменения являются серьезной социальной проблемой и способствуют росту преступности в целом, наркомании и других болезней социальной направленности.

Развитие девиации в подростковой среде подрывает, прежде всего, нравственные и моральные устои общества и несет угрозу национальной безопасности страны. Вследствие этого требуется более концентрированное внимание и забота со стороны государства и общества. В рамках Конституции государство обязано обеспечить подросткам право на жизнь, охрану здоровья, получение образования с тем, чтобы стать полноценными и полноправными членами общества.

Для решения данной актуальной задачи необходима совместная деятельность общественных, правоохранительных, властных, учебно-воспитательных и других структур. Повышение общего уровня жизни населения, формирование и укрепление духовно-нравственных ценностей будут способствовать эффективной социализации подростков.

Отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов поведение, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали (В. В. Ковалев, И. С. Кон, В. Г. Степанов, Д. И. Фельдштейн и др.), а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени (Н. Смелзер, Т. Шибутани), представляет собой феномен девиантного поведения.

Понятие девиантного поведения подростков

Нарушения поведения – это отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий, в которых реализуется внутренняя мотивация человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (словесные, вербальные нарушения поведения).

Нарушения поведения включают отклонения в поведении здорового человека – девиантное поведение и расстройства поведения при нейропсихиатрических заболеваниях.

Е. В. Змановская отмечает, что девиантное поведение является социально-психологической концепцией, поскольку оно означает отклонение от норм межличностных отношений, принятых в определенном историческом обществе: действия, поступки и заявления, сделанные в рамках психического здоровья [2].

Характер поведенческих расстройств у подростков может быть очень разнообразным. Чаще всего они выражаются в незаконных действиях, игнорирующих существующие порядки и требования, употреблении алкоголя, сексуальной распущенности, бродяжничестве, суицидальных тенденциях.

Таким образом, девиантное поведение – это система действий или индивидуальных действий, действий человека, которые имеют характер отклонения от принятых в обществе правил, противоречия с юридическими и моральными нормами.

По словам О. И. Шестака, «...понятие «девиация» пришло в социологию из биологии и означает – “отклонение”. Отклонение организма от естественного развития» [4, с. 100].

Согласно различным научным источникам, в настоящее время до сих пор не существует единой точки зрения на то, что конкретно означает термин «отклоняющееся поведение». По мнению одних исследователей отклоняющееся поведение – это любые отклонения от одобряемых обществом социальных норм, другие утверждают, что это нарушение правовых норм. Так же существует мнение, что это различные виды социальных патологий, таких как нарко- и алкозависимость, убийства и т. д.

У девиантного поведения имеется множество различных проявлений, потому что грань между нормой и отклонением достаточно размыта и зависит от позиции того, кто оценивает тот или иной поведенческий акт. Нормы, как и поведение, отклоняющееся от них, достаточно неоднородные и разные по своей социальной значимости. Одной из форм отклоняющегося поведения является асоциальное поведение, которое определяется как нарушение моральных норм, существующих в обществе обычаев и традиций. Данная форма поведения имеет незначительную степень общественной опасности, которую можно определить, как общественную вредность. Но если наруша-

ются не только моральные, а еще и правовые нормы, то поведение принимает форму противоправного, которое проявляется в хулиганстве, хищении и других преступлениях.

Еще одной формой девиантного поведения является деструктивное поведение, в процессе которого личность причиняет вред только самому себе.

О. И. Шестак в своей работе разделяет девиантное поведение на такие виды:

1. Нарушение дисциплины, проявляющееся в нарушении норм, которые регулируют поведение общества и отдельных групп на неформальном уровне.

2. Большие преступления и малые правонарушения [3, с. 108].

В процессе всей жизни человек может приобрести какую-либо девиацию, но наиболее опасный и не защищенный от внешних воздействий возраст – подростковый.

В период подросткового возраста происходит «усвоение» ребенком основных моральных ценностей, норм общества и устанавливаются свое собственное понимание окружающего его мира, что в одинаковой мере дает ему возможность приобрести как социально-позитивное, так и социально-негативное поведение. Подростковый период – период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Традиционно в психологии этот период классифицируют с 10–11 до 14–15 лет, некоторые ученые расширяют эти рамки до 17 лет [5].

Социальные нормы – это общественные требования к поведению личности в ее взаимоотношениях с окружающей ее средой, общностями и другими людьми, и деятельности социальных групп и общественных институтов. Определенная социальная норма разрешает, запрещает, обязывает или предполагает возможность тех или иных действий и поступков личности. Полностью адаптированной к социальным нормам считается та личность, которая строит свой образ жизни и поведение на основании требований социальных норм. Основой социальных норм являются нравственные и правовые нормы.

В характеристике девиантного поведения, помимо социальной нормы, выделяется психическая норма поведения, которая понимается как состояние психики, при котором личность полностью отдает себе отчет в своих поступках и действиях.

Психически нормальная личность – это та личность, которая не страдает психическими болезнями и адекватно оценивает себя и несет ответственность за свои действия, поступки.

Характерной особенностью современного общества являются широкое разнообразие культур и наличие различных субкультур, в особенности среди молодежи. Развитие коммуникаций дало толчок к возникновению большого количества субкультурных сообществ.

Девиантные субкультуры включают в себя самые разнообразные объединения – от «готтов» и «скинхедов» до различных преступных группировок. Ученые дифференцировали субкультуры по уровню криминогенности и выделили три типа субкультурных сообществ: криминальные, конфликтные и ретритистские.

Субкультурная активность современного общества обусловлена в первую очередь ростом безработицы, которая способствует появлению большого количества свободного времени у молодежи. Однако в настоящее время достаточно сложно в молодежных культурах обнаружить классовые признаки, поскольку в условиях современного общества стили и социальные группы смешаны [3, с. 108].

Важно отметить, что на сегодняшний день распространенной формой девиантного поведения выступает компьютерная увлеченность, или компьютерная аддикция. С развитием компьютерных технологий и расширением игрового программного обеспечения растет число людей, увлекающихся компьютерными играми. Данный факт обусловлен ростом количества игровых веб-серверов в сети Интернет, а также глобальной компьютеризацией общества. Компьютер становится инструментом повседневной жизни человека и выступает, и как профессиональный атрибут, так и как средство развлечения.

Под компьютерной аддикцией понимают психологическую зависимость человека от компьютерных игр. Игровым аддиктом является человек, страдающий игровой зависимостью, находящийся за игровой деятельностью более 60 часов в месяц. Виртуальная реальность – это некий мир, в который погружается и взаимодействует человек.

Возникновение компьютерной зависимости часто происходит у подростков с недостатком родительского общения, сверстниками. Кроме того, зависимости подвержены с завешенной или заниженной самооценкой.

Тяга к компьютерным играм приводит ко все большему погружению в виртуальность, появляется интернет-зависимость. Психологи выделяют три стадии зависимости.

На первой стадии – это легкообратимое расстройство. Идет увлечение «новой игрушкой» в ущерб занятиям, домашним делам. Постепенно человек отдаляется от родственников и друзей, оставляя приоритет за «всемирной паутиной».

На второй стадии симптомы нарастают. Если человека насильственно отлучить от сети, он будет испытывать чувство, похожее на муки наркомана, у пользователя нарушается внимание, снижается работоспособность, появляется бессонница. К психическим расстройствам добавляются головные боли, резь в глазах, ломота в костях.

Третья стадия – социальная дезадаптация. Пользователь, уже не получая удовольствия от общения через сеть, все же постоянно находится на сайтах. Состояние депрессии приводит к серьезным конфликтам в семье.

Эмпирическое исследование

Целью нашего исследования является установление особенностей проявления девиантного поведения в подростковом возрасте. Эмпирический базис исследования – студенты колледжа ($N = 162$) (г. Саратов). Возраст испытуемых от 15 до 20 лет.

Методы исследования: беседа, мониторинг социальных сетей, анкетирование, описательная статистика.

Результаты анкетирования учащихся колледжа показали, что учащиеся первых курсов больше времени проводят за компьютером. Также выборка была поделена на подгруппы в зависимости от гендерной принадлежности. Так, из 90 студентов первого курса 56 респондентов женского пола и 34 мужского пола.

Проведенный анализ полученных данных позволил установить, что испытуемые мужского пола больше времени проводят в виртуальной среде, а именно 78 % мальчиков и 65 % девочек проводят значительное количество времени за компьютером. Среди студентов 5-го курса ($N = 72$ человека), 40 испытуемых женского пола и 32 мужского. Результаты анкетирования показали, что 33 % девочек и 39 % мальчиков оценивают свое пребывание в виртуальной среде как длительное.

Исследуя феномен компьютерной увлеченности, мы пришли к выводу, что в большей степени его проявление характерно для лиц мужского пола, обучающихся на первом курсе. Таким образом, нами установлена тенденция к снижению с возрастом показателей увлеченности компьютером. Данный результат свидетельствует о том, что студенты старших курсов более осознанно используют технические средства, такие как компьютер.

Заключение

Под девиантным поведением нами понимается система поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, дезадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, в виде отклонения от нравственного контроля над собственным поведением.

Излишнее увлечение компьютером может иметь отрицательные последствия как для физического, так и для психического здоровья.

В свою очередь психологическая зависимость менее заметна для человека. Он даже может не замечать, как много времени тратит на компьютер, как отдаляется от друзей, забывает поесть.

По мнению психологов, обычно компьютерной зависимости подвержены неуверенные в себе люди, испытывающие трудности в общении, неудовлетворенность, имеющие низкую самооценку, комплексы или от природы застенчивые. Компьютер дает им возможность уйти от реальности, ре-

ализовать свои желания, почувствовать себя значимым, сильным, вооруженным, испытать какие-то новые эмоции. В виртуальном мире можно легко поменять возраст, пол, имя, внешность и биографию. Усугубляя свое положение, человек начинает все больше времени тратить за компьютером, общаясь в чатах или играя в игры. В редких случаях человек может смешать реальность и виртуальность. Он может начать действовать и думать по-новому, стать агрессивным, склонным к насилию.

Полученные результаты исследования позволят разработать комплекс психокоррекционных мероприятий с учетом индивидуально-психологических особенностей личности студента, подверженного компьютерной увлеченности, а также принять соответствующие меры профилактики компьютерной аддикции.

Библиографический список

1. Гишинский Я. И. Социальный контроль и отклоняющееся поведение. Социология девиантного поведения и социального контроля / Я. И. Гишинский. – Текст : непосредственный // Рубеж : Альманах социальных исследований. – 2012. – № 2.
2. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – Москва : Академия, 2013. – 288 с. – Текст : непосредственный.
3. Омельченко, Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е. Л. Омельченко. – Москва : Ин-т социологии РАН, 2000. – 262 с. – Текст : непосредственный.
4. Шестак О. И. Социология : учебное пособие / О. И. Шестак. – Владивосток, 2012. – 189 с. – Текст : непосредственный.
5. Щепанская Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры / Т. Б. Щепанская. – Москва : ОГИ, 2014. – 286 с. – Текст : непосредственный.

Ермакова Е. С., Березнякова Е. А.

Связь эмоциональных и индивидуально-психологических характеристик юношей и девушек

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, темперамент, юноши и девушки.

Среди эмоциональных характеристик личности современные авторы отмечают такую важную, как эмоциональный интеллект. Д. В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [6]. Эмоциональный интеллект можно описать, как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками.

Исследования, посвященные изучению эмоционального интеллекта юношей и девушек, выявили, что эмоциональный интеллект в большей степени выражен у юношей: управление своими эмоциями, самомотивация, управление эмоциями других людей, эмпатия, понимание чужих эмоций, межличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций [1]. Гендерные различия также проявляются в степени выраженности компонентов эмоционального интеллекта и его направленности: для юношей характерен внутриличностный эмоциональный интеллект, для девушек характерен межличностный эмоциональный интеллект [3].

Эмпатия, как значительная эмоциональная характеристика личности, определяется как эмоциональная реакция наблюдателя, вызванная переживаниями другой личности и выражаемая в виде заботы или сочувствия. В работе С. М. Ситяевой и Е. Н. Курилиной показано, что у девушек в целом значительно более высокие показатели эмпатии, чем у юношей. Наиболее выраженными эти различия были обнаружены в отношении детей, животных и героев художественных произведений [5].

К индивидуально-психологическим характеристикам можно отнести те отличительные, индивидуальные признаки человека, которые определяют собой динамические аспекты всех его видов деятельности, характеризуют особенности протекания психических процессов, имеют более или менее устойчивый характер, сохраняются в течение длительного времени, проявляясь вскоре после рождения. В современных исследованиях отмечается, что гендерные различия в проявлениях темперамента юношей и девушек определяются в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной эргичности, психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной ригидности, психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной астеничности, коммуникативной стеничности, интроверсии, рефлексивности и сензитивности [2; 4].

Целью нашего эмпирического исследования явилось выявление связи эмоциональных и индивидуально-психологических характеристик юношей и девушек.

Объектом исследования были юноши и девушки – студенты от 18 до 20 лет, а предметом – особенности эмоционального интеллекта, эмпатии и темперамента студентов.

Методический инструментарий исследования составили: методика оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) Н. Холла; опросник эмоциональной эмпатии (EETS) А. Мехрабиана и Н. Эпстайна, адаптация Ю. М. Орлова и Ю. Н. Емельянова; личностный опросник Г. Айзенка (EPI), адаптация А. Г. Шмелева. Выборка представлена студентами I и IV курсов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I в возрасте от 18 до 22 лет. Общее количество исследуемых – 114 человек, из них 58 студентов I курса (29 юношей и 29 девушек); 56 студентов IV курса (23 юноши и 33 девушки).

Результаты эмпирического исследования выявили значимые различия показателей методик между юношами и девушками, обучающимися на I и IV курсах. Управление своими эмоциями выше у юношей. Уровень эмпатии выше у девушек, они в большей степени способны к сопереживанию. Нейротизм выше у девушек, девушки более тревожны и эмоционально нестабильны. Юноши лучше управляют своими эмоциями.

Корреляционный анализ показателей методик выборки студентов I курса выявил следующие связи. Распознавание эмоций других людей прямо связано с эмоциональной осведомленностью и эмпатией. Студенты, которые осознают и понимают свои эмоции, способны к сопереживанию и пониманию эмоций окружающих. Эмпатия прямо связана с эмоциональной осведомленностью. У студентов, обладающих способностью к сопереживанию, более высокий уровень эмоциональной осведомленности, осознания и понимания своих эмоций. Управление своими эмоциями имеет прямую корреляционную связь с экстраверсией и обратную корреляционную связь с нейротизмом. Чем выше у студента экстравертированные черты личности, тем лучше студент понимает свои эмоции, тем ниже эмоциональная неустойчивость (рис. 1).



Рис. 1. Корреляционная плеяда связи показателей методик студентов I курса

Условные обозначения:

————— положительная связь, значимая при $p < 0,01$;

- - - - - отрицательная связь, значимая при $P < 0,01$

Корреляционный анализ показателей методик выборки студентов IV курса выявил следующие связи. Самомотивация прямо связана с эмоциональной осведомленностью и управлением своими эмоциями. Понимание своих эмоций зависит от степени эмоциональной осведомленности студента и влияет на способность мотивировать себя на выполнение каких-то задач для достижения цели. Нейротизм обратно связан с управлением своими эмоциями и лживостью. Чем лучше студент управляет своими эмоциями, тем менее он беспокоен, возбудим, тревожен, не уверен в себе и склонен ко лжи. Распознавание эмоций других людей прямо связано с экстраверсией и эмпатией. Общительные студенты заинтересованы в чувствах окружающих и способны сопереживать им (рис. 2).



Рис. 2. Корреляционная плеяда связи показателей методик студентов IV курса

Условные обозначения:

————— положительная связь, значимая при $p < 0,01$;

- - - - - отрицательная связь, значимая при $P < 0,01$

Для выявления связи между показателями эмоционального интеллекта, эмпатии и темперамента юношей и девушек был проведен корреляционный анализ, который выявил следующие связи.

Самотивация у девушек связана с управлением своими эмоциями, распознаванием эмоций других людей, эмпатией. Девушки способны сопереживать окружающим, понимать их эмоции и переносить на себя, что дает им понимание себя, своих действий, помогает принять новые решения и нести ответственность за них. Эмоциональная осведомленность связана с распознаванием эмоций других людей и эмпатией. Более эмоционально осведомленные девушки способны как распознавать эмоции окружающих, так и сопереживать им (рис. 3).

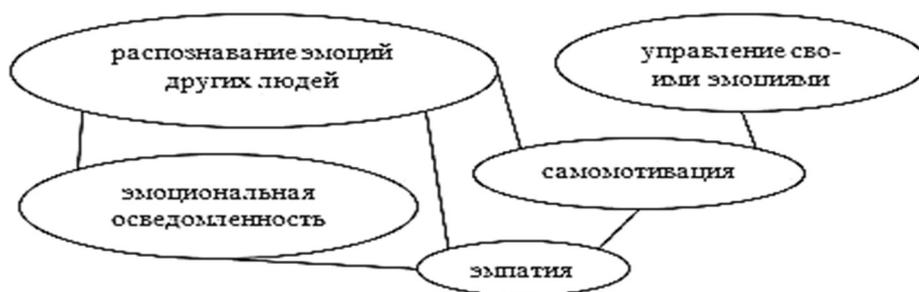


Рис. 3. Корреляционная плеяда связи показателей методик девушек

Условные обозначения:

————— положительная связь, значимая при $p < 0,01$

Корреляционный анализ показателей методик выборки юношей выявил следующие связи. Распознавание эмоций других людей прямо связано с эмпатией, самотивацией и эмоциональной осведомленностью. Эмпатия прямо связана с самотивацией и эмоциональной осведомленностью. Самотивация прямо связана с эмоциональной осведомленностью. Юноши, осознающие

и понимающие свои эмоции, заинтересованы в чувствах окружающих, умеют мотивировать себя на выполнение целей ради достижения успеха. Нейротизм обратно связан с экстраверсией и управлением своими эмоциями. У юношей-экстравертов степень тревожности и эмоциональной неустойчивости ниже, а уровень понимания своих эмоций, наоборот, выше (рис. 4).



Рис. 4. Корреляционная плеяда связи показателей методик юношей

Условные обозначения:

————— положительная связь, значимая при $p < 0,01$;

----- отрицательная связь, значимая при $p < 0,01$

Анализ выявленных значимых различий показателей между выборками показал, что уровень управления своими эмоциями выше у юношей, чем у девушек, как I, так и IV курсов. Уровень эмпатии выше у девушек; девушки I и IV курсов в большей степени способны к сопереживанию. Нейротизм выше у девушек, чем у юношей I и IV курсов, девушки более тревожны и эмоционально нестабильны. Данные результаты подтверждают исследования Е. А. Волгусновой, Д. С. Личман, С. М. Ситяевой, Е. Н. Курилиной.

Отмечается более дифференцированная структура связей показателей эмоционального интеллекта, эмпатии и темперамента у студентов IV курса по сравнению со студентами I курса. Самомотивация и управление своими эмоциями студентов IV курса, связанные с эмоциональной осведомленностью, видимо, являются следствием дальнейшего развития таких эмоциональных характеристик, как эмпатия и распознавание эмоций других людей, актуализированных образовательной средой вуза.

При схожести структуры связей показателей эмоционального интеллекта, эмпатии и темперамента у юношей и девушек, выявлены связи между индивидуально-психологическими характеристиками личности юношей и такой характеристикой эмоционального интеллекта, как управление своими эмоциями. Видимо, юноши-экстраверты, в большей степени, чем девушки,

способны управлять возникновением эмоций в краткосрочной и долгосрочной перспективе, например, поддерживать позитивный настрой в трудных жизненных ситуациях.

Таким образом, выявленные в эмпирическом исследовании относительная возрастная динамика и особенности связей эмоциональных и индивидуально-психологических характеристик юношей и девушек позволяют поставить проблему изучения как полового диморфизма, так и гендерных различий эмоциональных характеристик студентов, актуализированных образовательной средой вуза.

Библиографический список

1. Волгуснова Е. А. Общие и специфические особенности показателей эмоционального интеллекта в юношеском возрасте / Е. А. Волгуснова, Д. С. Личман. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4 (36). – С. 100–106.
2. Ермакова Е. С. Гендерная идентичность и особенности самоактуализации студентов разного пола / Е. С. Ермакова, С. И. Кедич. – Текст : непосредственный // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 173–178.
3. Кочетова Ю. А. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков / Ю. А. Кочетова, М. В. Климакова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 4. – С. 65–74.
4. Крючкова А. Б. Специфика соотношения агрессивности со свойствами темперамента у юношей и девушек : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Б. Крючкова. – Москва, 2010. – 23 с. – Текст : непосредственный.
5. Ситяева С. М. Психологические особенности эмпатии подростков / С. М. Ситяева, Е. Н. Курилина. – Текст : непосредственный // Амурский научный вестник. – 2013. – № 3. – С. 151–158.
6. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : ИП РАН, 2009. – 510 с. – Текст : непосредственный.

Ермакова Е. С., Бугрова С. М.

Связь эмоционального интеллекта и агрессивности юношей и девушек

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, агрессивность, юноши и девушки.

Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность особых человеческих способностей, которые направлены на выявление собственных эмоций и эмоций другого человека, социальную чуткость и открытость к переживаниям других людей [3].

Агрессивность – свойство личности, отличающееся наличием деструктивных тенденций в области субъект-субъектных отношений [1].

В отечественных и зарубежных исследованиях последних лет приняты попытки расширить представления о связи эмоционального интеллекта и агрессивности у юношей и девушек.

В работе В. П. Шейнова показано, что у девушек агрессивное поведение отрицательно коррелирует с управлением своими эмоциями, эмпатией, распознаванием эмоций других людей и общим показателем эмоционального интеллекта, у юношей – отрицательно связано с управлением своими эмоциями, общим показателем эмоционального интеллекта [4]. В исследовании И. Г. Кучеровой выявлены также отрицательные корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и агрессивности юношей и девушек [2].

В зарубежных исследованиях показано, что существует значимая обратная связь между компонентом эмоционального интеллекта, управлением эмоциями и прямой проактивной агрессией, косвенной реактивной агрессией и прямой реактивной агрессией подростков в возрасте 13–18 лет, при этом половых различий изучаемых характеристик не было выявлено [5].

Таким образом, можно предположить, что эмоциональный интеллект связан с агрессивностью и структура данной связи различна у юношей и девушек.

Целью нашего исследования явилось выявление и анализ связи эмоционального интеллекта и агрессивности юношей и девушек.

Объектом исследования были юноши и девушки – студенты, а предметом – особенности эмоционального интеллекта и агрессивности юношей и девушек.

Методический инструментарий исследования составили: методика определения уровня эмоционального интеллекта – опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина; методика определения уровня агрессивности – опросник А. Басса – А. Дарки (адаптация С. Н. Ениколопова). Выборка представлена студентами I–III курсов вузов г. Санкт-Петербурга различных направлений профессиональной подготовки. Общее количество исследуемых – 60 человек, из 30 юношей и 30 девушек.

Результаты эмпирического исследования выявили значимые различия (уровень значимости – 0,01) показателей методик между юношами и девушками. Девушки более, чем юноши, склонны к проявлению косвенной агрессии, что может быть связано с усвоением гендерных стереотипов, которые приписывают девушкам такой вид проявления ненаправленной агрессии, как, например, сплетни, шутки, топанье ногами (повадки ребенка). У девушек выше, чем у юношей, показатели проявления косвенной, вербальной и физической агрессии, что в сумме образует индекс агрессивных реакций. Эти результаты позволяют предположить, что девушки выборки более склонны к проявлению агрессивности, нежели юноши.

Корреляционный анализ показателей методик выборки юношей выявил следующие связи.

Чем выше уровень внутриличностного эмоционального интеллекта юношей, тем ниже выражена обида – негативное чувство, в основе которого лежат переживания человека по поводу допущенной по отношению к нему несправедливости (действительной или вымышленной), непонимания со стороны окружающих, ущемления интересов, задетого чувства собственного достоинства. Чем выше межличностный интеллект, понимание эмоций и управление эмоциями, тем меньше у юношей проявляется обида. Это может быть связано с интеллектуальной составляющей эмоционального интеллекта, пониманием того, как правильно устанавливать и поддерживать успешные контакты с людьми. Чем выше у юношей выборки показатель «управление эмоциями», тем меньше они переживают за то, что они сделали или не сделали. Это можно объяснить гендерными стереотипами юношей, предписывающими мужчине долг и ответственность, невыполнение которых приводит к дисбалансу управления эмоциями. Чем выше внутриличностный интеллект юношей выборки, тем меньше общее проявление враждебности (рис. 1).

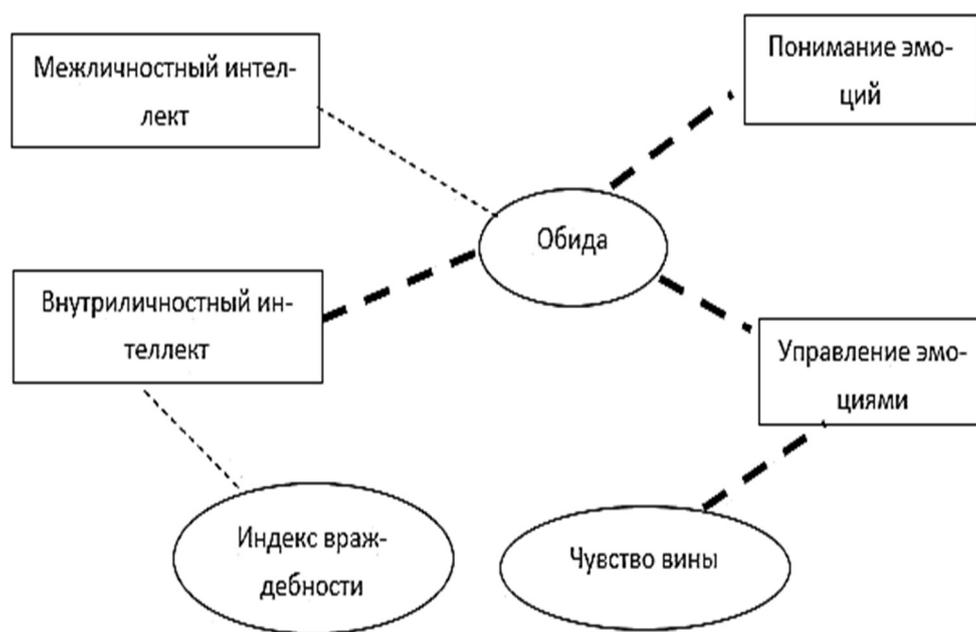


Рис. 1. Корреляционная плеяда связи показателей эмоционального интеллекта и агрессивности юношей

Условные обозначения:

- — — — — отрицательная связь, значимая при $P < 0,01$
- - - - - отрицательная связь, значимая при $P < 0,05$

Корреляционный анализ показателей методик выборки девушек выявил следующие связи.

Чем ниже у девушек выборки внутриличностного эмоционального интеллекта, тем они более склонны к проявлению различных видов агрессив-

ности в ситуациях фрустрации. Это может быть связано с неправильным пониманием собственных эмоций и управлением ими, что создает «замкнутый круг»: девушки неадекватно понимают свои эмоции, проявляют внешнюю агрессию или аутоагрессию и переживают это, снова проявляя агрессию. Чем выше понимание эмоций, тем менее девушки данной выборки проявляют тот или иной вид агрессивности. Чем выше способность к управлению своими или чужими эмоциями, тем ниже проявление негативизма, косвенной агрессии, раздражения, обиды и общих индексов агрессии и враждебности. Чем ниже межличностный эмоциональный интеллект девушек, т. е. способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем выше косвенная агрессия, обида, индекс враждебности. Тем самым низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта вызывает негативную установку межличностного общения, ожидание неприятностей от собеседника (рис. 2).

Следовательно, такие показатели агрессивности, как косвенная агрессия и индекс агрессивности, значительно выше у девушек. Можно полагать, что девушки чаще всего проявляют свою агрессивность в замаскированном виде, без физической направленности, а замещая словами и внешней заметной экспрессией. Это может говорить о социальной желательности поведения в обществе, о маскировке эмоций, типизации поведения, конформности.

Все показатели эмоционального интеллекта в выборках студентов по полу находятся в обратной связи с показателями агрессивности. Можно полагать, что чем более развита у личности способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, тем менее выражены основные характеристики агрессивности.

Значительное число корреляционных связей между показателями методик девушек может свидетельствовать о достаточно развитой структуре эмоционального интеллекта, включающей как способность к пониманию, так и способность к управлению эмоциями, которая направлена на собственные эмоции и на эмоции других людей, а также более эффективным использованием эмоционального интеллекта в ситуациях, требующих проявления агрессии.

Меньшее число корреляционных связей между показателями методик юношей может свидетельствовать о менее развитой по сравнению с девушками структуре эмоционального интеллекта и менее значительном его использовании в ситуациях, требующих проявления агрессии.

Такие показатели агрессивности юношей, как обида, чувство вины в большей степени характеризуют эмоциональные переживания, направленные на собственный внутренний мир, в отличие от девушек, чьи характеристики агрессивности более разнообразны. Эти данные могут свидетельствовать, как о недооценке агрессивного потенциала девушек, существующего в традиционном сознании, так и о более обширном репертуаре агрессивных проявлений девушек.

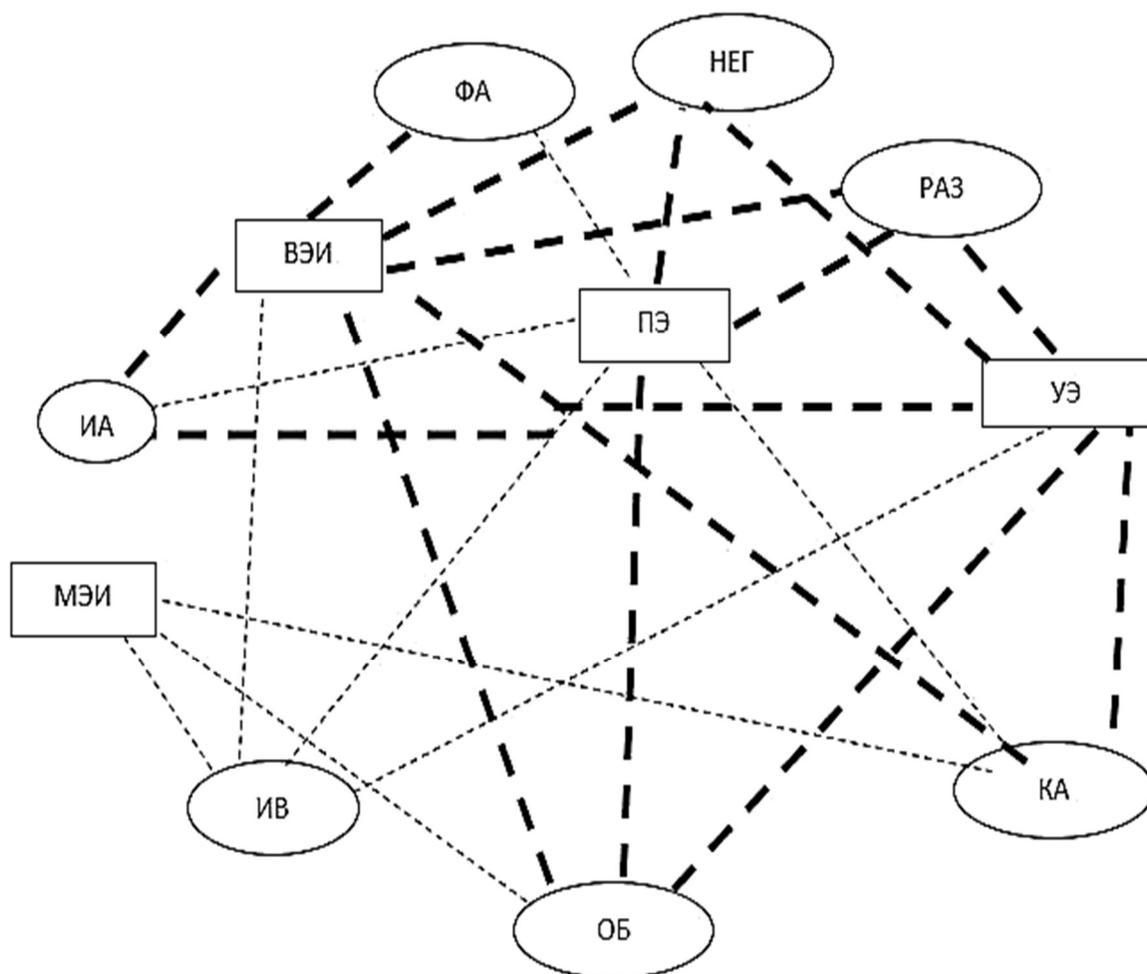


Рис. 2. Корреляционная плеяда связи показателей эмоционального интеллекта и агрессивности девушек

Условные обозначения:

— — — — — Отрицательная связь, значимая при $P < 0,01$;

..... Отрицательная связь, значимая при $P < 0,05$;

ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект;

МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект;

УЭ – управление эмоциями;

ПЭ – понимание эмоций;

ИА – индекс агрессивности;

ИВ – индекс враждебности;

ОБ – обида;

КА – косвенная агрессия;

РАЗ – раздражение;

НЕГ – негативизм;

ФА – физическая агрессия

Различия показателей юношей и девушек, обнаруженные в ходе исследования, можно объяснить как половым диморфизмом, так и формированием гендерных стереотипов и усвоением гендерных ролей. Данная проблема требует дальнейших исследований.

Таким образом, можно предположить, что эмоциональный интеллект является структурой, которая тесно связана с агрессивностью и позволяет эффективно регулировать агрессивные реакции, что предполагает коррекцию агрессивности через формирование характеристик эмоционального интеллекта.

Библиографический список

1. Ермакова Е. С. Совладающее поведение в структуре личностных характеристик студентов вуза / Е. С. Ермакова. – Текст : непосредственный // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 3. – С. 62–70.

2. Кучерова И. Г. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте / И.Г. Кучерова. – Текст : электронный // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-i-agressivnosti-v-podrostkovom-vozhraсте/viewer>

3. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : ИП РАН, 2009. – 510 с. – Текст : непосредственный.

4. Шейнов В. П. Взаимосвязи виктимизации и эмоционального интеллекта: половозрастные особенности / В. П. Шейнов. – Текст : электронный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2019. – Т. 16. – № 3. – С. 377–392. – URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-377-392>.

5. Pérez-Fuentes M. C. Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents / M.C. Pérez-Fuentes, A.B. Barragán Martín, M.M. Molero Jurado, J. J. Gázquez Linares. – Текст : электронный // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2019. – No 16 (3):478. – URL: https://www.researchgate.net/publication/330921947_Family_Functioning_Emotional_Intelligence_and_Values_Analysis_of_the_Relationship_with_Aggressive_Behavior_in_Adolescents.

Иванов М. В.

Роль методологии гуманитарных наук в осмыслении культурных процессов современности

Ключевые слова: гуманитарные науки, научная парадигма, истрическая психология, постмодернизм, методологический анархизм, асинхронность личности, большое время.

В настоящее время мы наблюдаем кризис современной цивилизации, преодолеть который можно только на основе выработки универсальной стратегии мышления и поведения, ограничивающей и диктат потребительства, и анархизм в интеллектуальных построениях, и поляризацию «высокой» культуры и масскульта. Серьезный учет опыта гуманитарных наук при определении методологических установок науки в целом должен сказаться

на решении теоретических и практических проблем. Идеи, которыми автор хочет поделиться в данной статье, во многом порождены его беседами с Анатолием Соломоновичем Карминым – ученым-энциклопедистом, философом, культурологом, психологом, мыслителем большого масштаба, считавшим, что духовные поиски во многом предполагают усовершенствование реальной жизни в сегодняшних условиях и исторической перспективе.

В современной практике демонстрации художественных произведений господствует рекламность в ее худших проявлениях. Скажем, показ фильма «Гамлет» по телевидению допускает, что сцена гибели принца прерывается наглядной рекламой удобных женских прокладок или лекарства, которое, путешествуя по кишечнику, снижает вздутие живота. Любой грамотный филолог и искусствовед скажет, что такой способ показа предьявляет другой, именно другой текст, отличающийся от классического варианта. Сказать проще, Шекспир оболган. Казалось бы, мы вступаем в зону экономических интересов, когда телеканал якобы вынужден вставлять рекламу между кадрами фильма, чтобы обеспечить свое существование. Не желающий смотреть рекламу, может временно переключить канал, но и в этом случае разорванное, «клиповое мышление» только укрепляется. А что делать с театральными постановками, в которых текст пьесы служит лишь сырьем для демонстрации саморекламных полубредовых «исканий» режиссера, когда перекорректируется текст, меняется пол исполнителей ролей героев, эпоха, костюм заменяется его отсутствием (вплоть до обнаженных тел)?

Здесь высказывается тревога, вызванная вульгаризацией искусства в угоду его примитивного потребителя, поддержанной посмодерными филологами, которые утверждают, что речь идет о новом этапе культуры, которая освобождена от оков диктата, освобождает личность для нестесненного творческого поиска. Можно как угодно перетасовывать мысли или элементы культуры (для этого используется слово «деконструктивизм»). Дело дошло и до науки. По традиции ее считали носителем знания, опирающегося на наиболее точные, достоверные и последовательные поиски истины. «Методологические анархисты» в крайнем запале утверждают, что дисциплина научной мысли напоминает фашизм, так как навязывает остальным людям свой взгляд, принижая их собственные воззрения. Любая позиция любого сознания равна другой. Такое возможно только тогда, когда истины не существует. Да, есть лишь мнения и верования, более или менее согласованные внутри избранной позиции; и в соответствии с демократической установкой они равны и различаются количеством членов группы, которая их разделяет. Меня всегда удивляло то, что в монографиях с такими идеями авторы претендуют на академическую солидность. Они причисляют себя к интеллектуальной элите, высказывают пышные благодарности столь же именитым коллегам за поддержку и помощь в улучшении текста. И это вместо того, чтобы снять с себя докторские мантии и шапочки, покинуть свои уютные профессорские покои, отказаться от своих званий и поселиться

в трущобах во имя равноправного диалога с представителями даже не социального низа, а социального дна.

Совершенно очевидно, что вопросы смысла жизни, психологии личности, культуры приходится начинать с обсуждения методологических вопросов, с научных оснований гуманитарной науки. И уже в конце прошлого столетия серьезные мыслители стали говорить о научном псевдооткрытии, о маскировке художественной банальности под необычность, об отказе от истины в пользу сенсационного новшества. («Ю. М. Лотман обратил внимание на возможность и псевдовзвиза» в культуре [4, с. 29]). Самое удивительное, что разговоры культурного анархизма о свободе и демократизме характерны скорее для элитарных групп. А культура – общее достояние, пусть она разнится по уровню сложности и глубины в соответствии с образованностью и компетентностью людей. Культура не может быть изменена после простого провозглашения словесно оформленной программы. В основе веры в декларации или широкошумных призывов лежит идея договоренности между людьми, т. е. улаживания на чисто символическом уровне. Люди соединены с природой и вступают в необозримо сложные межличностные и межгрупповые отношения. Истинность своих позиций человек определяет не только словесными формулировками, а «всей кожей» – неявными, часто не осознанными контактами с окружающей материальной и социальной средой. Неслучайно многие философы, педагоги и экономисты утверждают, что мораль, рынок, деньги, язык возникают при универсальном материально-духовном взаимодействии, при «прилаживании» людей друг к другу. И результаты его часто удивительны для участников, выступают как плоды надличностных сил и нередко непредсказуемы. Но это значит, что и изменение в типе жизни, в культуре не может быть реализовано на чисто умозрительной основе. Культура несет в себе мудрость прошлого, не всегда осознанную, поэтому отказ от традиции лишает людей возможности понять настоящее. Оно становится плоским и беззащитным, мы погружаемся в суету мелких дел, провинциальных забот, слепого движения в будущее и, что хуже всего, становимся предметом корыстных манипуляций.

Представление о научности менялось со времен эпохи Возрождения. Первоначально эталоном была признана физика, которая соединяла логику рассуждений, математический способ обоснования, экспериментальную проверку гипотез и открывала путь для технического усовершенствования мира. В идеале научная картина мира виделась как однозначная, лишенная субъективности, чисто рациональная познавательная модель. Все «человеческое» как бы замутняло ее и сводилось к страстям, предпочтениям, тенденциозности, групповой заинтересованности и, что еще хуже, – к предрассудкам, суевериям, расхожим мнениям. Позитивизм на рубеже XIX–XX веков видел полезное завоевание научного развития в том, что представление о внутренней жизни объявлено фикцией, бессодержательным умственным

конструктом. Естественно, что тем областям знания, которые обязательно включали «человеческий элемент» (психологии, истории, этнографии, правоведению, искусствоведению), было отказано в праве называться наукой. Но сама история науки ставила исследователей в тупик. Слишком велики были завоевания в технике, медицине, биологии, чтобы их можно было объяснить простым накоплением эмпирического материала, автоматической обработкой его с помощью логики и хаотическим перетасовыванием результатов исследования со счастливым концом (методом проб и ошибок). Первооткрыватели выдвигали фундаментальные идеи не путем точно «просчитанной» индукции, банального обобщения. Они творили, а творчество никак не удавалось объяснить целенаправленной и упорядоченной обработкой доступного «материала». Великие ученые имели личные и социальные цели и искали ответы на возникающие по ходу жизни познавательные проблемы, искали смысла фактов и процессов. А смысл могут дать только гуманитарные науки. Они рассматривают феномены реальности в отношении к человеческим ценностям: пользе, справедливости (добру), красоте и к истине. Просто технические исследования включают полезность открытия как само собой разумеющийся элемент цели, часто недостаточно осознанный. Но его забвение чревато злоупотреблением разумом и опасностью практического применения. Не приходится уже говорить и о недопустимых способах добывания знания (например, жестоких экспериментах на людях). Мораль нельзя устранить из науки. И вот стало меняться представление о познавательной сущности психологии. Первоначально ее стремились подогнать под стандарт физики. Но затем историки и методологи точных наук стали вводить в объяснение постижения природы психологические критерии. Появилось понятие «парадигмы» [5] – общей исследовательской установки, которая включает рациональную цель, разработанную исследовательскую программу, но не сводится к ним. Научный лидер и группа его единомышленников в свою деятельность включают не только «чистый разум», но и огромное количество «само собой разумеющихся» форм активности, интуитивных целеполаганий, неявных правил, неосознанного подражания учеников учителям. Оказалось, что новый научный взгляд появляется на свет не после учета всех факторов, а перед началом сборов дополнительных оснований, которые должны заполнить лакуны исходного представления. Первые декларации обладают неточностями, ошибками, но все равно формируют многообещающий образ теории. Психологическая теория образа (гештальта) и стала познавательной основой методологической концепции парадигмы. И ее автор – Томас Кун – прямо указывает на этот психологический источник.

У гуманитарных наук есть познавательный стержень, рационально построенная структура. Но у нее есть и свои особенности: 1) она включает

внутренний опыт самого ученого и соответственно его способность понимать других людей не просто с помощью «внешнего» наблюдения; 2) объяснительная система позволяет установление необходимых теоретических границ, которые образуют поле нескольких возможных интерпретаций на вероятностной основе, но отгораживают теоретическое пространство от анархической вседозволенности и вульгарного дилетантизма. И только гуманитарные науки могут предложить человеку наиболее достоверные установки для постижения смысла существования.

Постмодернистское отрицание научной истины приводит: 1) к приравниванию принятых любой группой мнений к правомочной жизненной позиции; 2) к признанию относительности (релятивности) каждого утверждения; 3) к неприятию самого стремления к поиску фундаментальных основ знания. Естественно, в таких условиях сужаются и границы времени, оно сводится к краткому настоящему, изолированному от прошлого и будущего. Ценен только единовременный (синхронный) срез борьбы конфликтующих сил и сегодняшний успех. При таком подходе прошлое трактуется как цепь не связанных между собой инородных состояний. Тогда, мол, сложились другие условия, господствовала иная мораль, правила по своим особым законам, в общем, нет оснований для сравнения и, тем более, для установления логики смены эпох (нет теории, а есть описания; нет истории, а есть биографии). Ставится под сомнение не только исторический опыт, но и ценность нравственного начала. Важен сегодняшний успех (особенно в денежном выражении). А смысл жизни как бы уходит в тень, так как он направлен на преодоление сиюминутного существования во имя чего-то более значимого. Вот почему проблема времени встраивается в осмысление жизни. И научный подход к нему требует более фундаментальных основ, которые определяются при анализе многих гуманитарных наук. Наиболее полный синтез дает историческая психология, особенно ее раздел – историческая психология личности.

Психология использует исследовательский аппарат двух типов наук: естественных (проведение эксперимента) и гуманитарных (трактовка экспериментальных результатов в свете человеческих ценностей). Основной метод – установление соответствия между психологическими концепциями и моделями гуманитарных наук. Их построение во многих аспектах можно представить как область психологии (роли, нормы, коммуникация, мотивация, восприятие пространства и времени, ценностные ориентации, ритуалы, статус, и пр.) Эмпирические исследования психологов личности и социальных психологов дали богатейший материал для понимания социокультурных процессов, и в этом смысле роль психологии нельзя переоценить. Гуманитарные теории выступают как мощное средство интерпретации психологических систем. «Механизм сличения» (описан В. М. Аллахвердовым [1, с. 225–227]) позволяет установить большую достоверность как исторической, так и психологической информации.

Генетически научная психология восходит к изучению живых людей. Но иллюзией является представление, что психологи озабочены лишь событиями «здесь и сейчас». Время рассматривается намного шире. Во-первых, сам человек эмпирически осознает себя не в пределах минуты: постоянное разыгрывание социальных ролей (сына, внука, отца, жителя этого города, студента, избирателя, носителя родного языка, друга, претендента на грант и т. п.) выводит его не только из сегодняшнего дня, но и включает в очень масштабные временные измерения (смены поколений в семье, хода национальной истории, создания новых форм общественной жизни). Во-вторых, полученные «сейчас» экспериментальные данные (тестирования, наблюдения) нужны психологу для конструирования феноменов прошлого и будущего: для определения психического состояния обвиняемого в преступлении и для характеристики его личности; для поисков психических травм взрослого больного в детстве, для прогнозирования успешности обучения. Поэтому возможности психологического исследования позволяют рассматривать человека не только в узко биографическом, но и в «большом времени» (термин М. М. Бахтина [2, с. 348–350]). История живет в нас.

При историко-психологическом анализе личности теряет свою очевидность обыденное представление о «жизни с веком наравне», когда человек уподобляется хамелеону: его внутренний мир должен как бы окраситься цветом сегодняшней культурной среды, если, конечно, он не консерватор, не отживший пласт прошлого. Современность образуется взаимодействием людей разных страт – возрастных, специальных, образовательных, – а также и разных культур (особенно национальных). Крик моды, молодежная субкультура и даже новейшие открытия во всех областях культуры – это еще не вся современность, хотя она и маркируется прежде всего данными явлениями. Современность – это диалог всех субкультур в синхронном срезе, в которых могут доминировать и современные установки, и архаические. Значит, и в синхронном срезе личности отложится время, а рядом с выстраданными современностью воззрениями могут уживаться и установки, ставшие предрассудком. И «асинхронная структура личности» [3] является ее важной характеристикой. Когда слово «современники» относят ко всем людям, жившим в одно и то же время, то иногда возникает путаница в истолковании их взаимодействия; есть опасность сглаживания именно исторических различий в культуре сосуществующих групп и составляющих их людей. Психологический профиль каждой личности состоит из установок (этических, юридических, эстетических, познавательных), выработанных различными историко-культурными эпохами. И ее культурный прогресс связан с преобразованием архаичных культурных слоев в современные.

Современная тематика потребностей большинства людей еще не означает, что цели и мотивационные механизмы их достижения находятся с «веком наравне». Пока эти потребности ориентированы в основном на адаптацию к условиям, которые создает экономическая политика потребительства.

«Подъем» личной культуры заключается прежде всего в переходе от установок упрощенных, репродуктивных – к сложным и динамичным, творческим по своей природе. Общая культурная политика сильно выиграет, если будет опираться на гуманитарные исследования эволюции личности по восходящей линии.

Библиографический список

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. – Санкт-Петербург : ДНК, 2000. – 528 с. – Текст : непосредственный.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : «Искусство», 1986. – 445 с. – Текст : непосредственный.
3. Иванов М. В. Психология творчества и педагогика в контексте асинхронности культурных слоев личности / М. В. Иванов. – Текст : непосредственный // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4. – №1. – С. 43–49.
4. Иванов М. В. Метатекст эпохи взрыва / М. В. Иванов. – Текст : непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. – 2015. – № 2. – С. 26–31.
5. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – Москва : АСТ, 2003. – 605 с. – Текст : непосредственный.

Иванов М. В.

Сознание и судьба компьютерной метафоры когнитивизма

Ключевые слова: проблема самосознания, когнитивная психология.

В настоящее время влияние компьютеров на нашу жизнь проявляется очень сильно, и появляется иллюзия, что «искусственный интеллект» может заменить человека и даже превзойти его по степени совершенства. Рассмотрение истории развития когнитивной психологии показывает, насколько беспочвенны такие надежды и, возможно, насколько они опасны.

В середине 1950-х годов произошел взрыв когнитивистской активности. Отчеты об экспериментах запестрили терминами «паттерн распознавания», «информационный фильтр», «поисковая система», «трансформация», «кодировка». Давние мечты философов и психологов о совершенствовании человеческого разума и об облегчении жизни представлялись близкими к осуществлению. Компьютеры помогут. В 1956 г. один из основателей современной психологии переработки информации Герберт Саймон обещал, что «в течение 10 лет цифровой компьютер станет чемпионом мира по шахматам» и что «в течение 10 лет цифровой компьютер откроет и докажет новые важные теоремы математики», а 1965 г. предсказывал, что «на протяжении ближайших 20 лет машины смогут выполнять любую работу, которую могут делать люди» [4, с. 341]. Д. Миллер в 1955 г. рассчитывал, что сравнительная психология будет иметь «дело не с животными, а с электронными

моделями» [4, с. 332]. Достижений в области конкретных исследований памяти, восприятия, мышления было много, но результаты не складывались в единую теоретическую систему, от них пестрило в глазах и возникало чувство подавленности. Уже в 1967 г. Найссер писал: «Развитие когнитивной психологии на протяжении последних лет вызывает разочарование узостью подходов», высказывал сомнение, «является ли все направление по-настоящему продуктивным» [4, с. 342]. Пришлось вернуться к теоретическим «корням» компьютерной метафоры.

Когнитивисты утверждали силу разума и логичность процессов переработки информации, но столкнулись с проблемой бессознательного. Как установить соотношение представленного в сознании интроспекцией и неосознанными процессами? И каков статус сознания? Даже в критический период Найссер отводил ему очень скромную роль: «Более приемлемая концепция сознания... считает его скорее аспектом активности, чем независимым механизмом» [5, с. 122]. А ведь во всех философских и этических системах именно с сознанием в первую очередь связывались проблемы свободы воли, индивидуальность личности и богатство ее поведения. И критики когнитивизма все чаще стали говорить о нем как о бихевиоризме, переформулированном в компьютерных терминах. Ибо если и готовы были предположить, что у компьютеров появится незапрограммированный выбор, то поеживались от страха.

В связи с сознанием появилась и проблема самосознания: мы не только думаем, чувствуем и вспоминаем, но и отдаем себе отчет в этом, контролируем ход мыслей и можем на него воздействовать. У компьютера самосознания нет... «Пока нет», – говорят радикалы когнитивизма. Но даже они не в состоянии указать хотя бы путь к его формированию. Если в компьютер внести новую программу более высокого уровня управления, то просто увеличится иерархия жесткого регулирования. А алгоритм с лозунгом: «Будь свободен!» – алогичен, и тем самым невозможен. Нужно искать другие пути перехода от жестких предписаний к ориентациям, выработанным внутри сознания.

Один из них описал Найссер. В книге «Познание и реальность» он раскритиковал не только безрукий, но и бестелесный компьютер как модель для психики. Если информация просто варится внутри мозгового котла, то он работает вхолостую, неестественно, и суэта кипения его варева не имеет никакого отношения к реальной жизни. Когда человек сидит в темноте перед экраном, на котором что-то мелькает, и должен рассказать о своем восприятии или запоминании ему не нужной информации ради уступки экспериментатору, то протекает искусственный процесс обесмысленного психического действия, имитирующего жизнь ради точности диссертационного результата исследования. Большинство таких работ лишено «экологической валидности», а потому малополезно. В нормальной ситуации телесная активность человека сплетается с психической. Младенец, услышав звук сжатой им игрушки, поворачивает голову (т. е. включает мышечный аппарат), двигает

глазными яблоками, фиксирует взгляд на ладошке, держащей игрушку, сжимает кисть и обнаруживает, что игрушка изменила форму, а писк прекратился. Тем самым возникает «схема» внешнего объекта, зафиксированная согласованием зрительной, звуковой, тактильной и прочей активности перцептивных систем разных модальностей, которая будет существовать как готовность к будущей проверке, открытой для уточнения и совершенствования. Так открывается возможность формирования репрезентаций предметов, находящихся вне сознания, и возможность выделения себя как особого, автономного объекта. Человек выходит в жизнь, а не занимается закуполенными компьютерными грезами, и стремится ее познать в действии.

Проблема репрезентации не сводится к фиксации картинке, ибо наделяет ее значением. И здесь проявляется главная слабость классического когнитивизма. Да, компьютер реализует программу информационных преобразований, но не понимает того, что делает. Создателем первой электронной машины по декодированию текста (команд фашистского военного командования) был Алан Тьюринг – великий математик и инженер. Он заявил в духе бихевиоризма, что вопрос о понимании надуман. Если мы будем общаться без прямого контакта с человеком и машиной и не сможем по нашей беседе определить, кто из них человек, то можно считать, что машина думает. Критерий Тьюринга был опровергнут экспериментально: компьютеру ни разу не удалось обмануть проверяющих. Но есть и культурно-логическое опровержение. Был предложен мысленный образ «китайской комнаты». Человек сидит в помещении, где находится только стол, и на нем лежит книга. В стене две щели. В первую просовывается лист на незнакомом испытуемому китайском языке. Человек раскрывает книгу, читает указание найти в ней текст, совпадающий по иероглифам и их расположению с предъявленным, затем скопировать также указанный другой китайский текст, имеющийся в той же книге, и просунуть копию во вторую щель на стене. Информация принята, переработана и предъявлена на выходе ... и не понята испытуемым. Если у нас в головах пусть и сверхсложная, но жестко зафиксированная программа, то мы – почтовые голуби, передающие сведения от некоей высшей силы или другой высшей силе или ей же самой. И тогда остается один вопрос: а зачем нам вообще сознание, представленность нам нашей внутренней жизни и внешнего мира в мыслях, образах и переживаниях?

Мы живем в мире, который стремимся осмыслить, и в любом сообщении ищем смысл, а значит то, что стоит за физической оболочкой знака – его значение. Этим занимаются и психология познания, и возрастная психология, и социальная, и историческая, и педагогическая. При попытке представить сознание как псевдофеномен, а значение – как необязательный элемент сообщения когнитивисты рискуют оказаться в изоляции, когда к тому же придется отказаться от попыток построить универсальную систему психической деятельности. В поисках дальнейшего развития теории когнитивисты движутся в двух направлениях.

Первое направление среагировало на то, что мозг работает по более совершенным программам, чем компьютер. К такому размышлению когнитивистов натолкнули ими же добытые факты. Изящное опровержение миллеровского числа 7, ограничивающего буферную память, дает В. М. Аллахвердов. «Даже если мы ясно определим, о каких знаках идет речь, мы не можем измерить объем запоминания этих знаков. Действительно, испытуемый, воспроизводя предъявленные знаки, например вслух, должен помнить не только те знаки, которые ему были предъявлены, но и (хотя бы частично) те, которые он уже до этого воспроизвел. В противном случае он все время воспроизводил бы первый знак, каждый раз забывая, что до этого он его уже воспроизвел. Но это значит, что объем воспроизведения всегда меньше объема запоминания... Чтобы измерить в эксперименте у испытуемого объем памяти на знаки, предъявленные для запоминания, необходимо предположить, что испытуемый помнит в этот же краткий момент времени не только эти знаки, но еще многое другое: в частности, он должен помнить, что должен нечто воспроизводить, а не, скажем, плакать или объяснять экспериментатору, как надо удить рыбу; он должен помнить, что это именно он должен нечто воспроизводить, а не кто-нибудь другой; он должен помнить, что ему следует воспроизводить предъявленные знаки, а не детали костюма экспериментатора» [1, с. 236–237].

Если возможности мозга велики, то следует создать адекватную модель его работы. Как констатировал в 1980 г. Г. Саймон, «наши объяснения человеческого мышления неудовлетворительны до тех пор, пока мы не сможем точно указать неврологический субстрат элементарных информационных процессов человеческой символической системы» [5, с. 338]. Это означало, что успех возможен в рамках психофизиологии. Философ Джон Сирл усомнился в нем, заявив, что мышление, а не его имитация, – это природная биологическая функция мозга, т. е. результат органического развития в течение миллионов лет. Выходит, придется воссоздать всю историю становления нервной системы с учетом опыта ее усовершенствования многими поколениями зоологических предков человека.

К вопросу самосознания когнитивисты попытались подойти и с другой стороны: в теории Пола Смоленски модель серийного процесса (последовательных операций в знаковой форме – осознанное мышление) соединена с моделью параллельной обработки информации (нелинейное, несимволическое мышление). Если второе можно связать с деятельностью нейронов мозга, то первое требует дополнительного объяснения. И оно отчетливо опровергает компьютерную модель, так как требует связи сознания не просто с физическим внешним миром, но с социальной сферой и с океаном культуры. «Философ Дэниэл Деннет (D. Dennett, 1991) предложил пользующуюся большим влиянием модель множественных набросков сознания, ко-

торая опирается на идею разума как гибрида серийных и параллельных процессов. В частности, Деннет высказал предположение о том, что сознание («сознательный процессор» в терминологии Смоленски) представляет собой серийную виртуальную машину, установленную в параллельной архитектуре мозга (интуитивный процессор Смоленски)... Деннет высказал предположение о том, что сознание представляет собой виртуальную машину, инсталлированную посредством социализации в параллельном процессоре головного мозга. Еще важнее то, что социализация дает нам язык, и на языке мы думаем и произносим одну мысль за единицу времени, создавая наши серийно-обрабатывающие процессоры сознания... Люди напоминают компьютеры общего назначения, так как приспосабливаются к миру, изменяя не свою физическую природу, а свою программу. Программами служат культуры, которые приспосабливаются к меняющимся местам и временам. Научение культуре порождает сознание, и сознание является адаптивным, поскольку оно дарует способность думать о своих действиях, обдумывать альтернативы, составлять планы на будущее, приобретать общие знания и быть членом общества. Именно благодаря социальным взаимодействиям, а не занятиям охотой, добычей пищи в одиночку, как отдельные люди, так и культуры в целом смогли выжить и добиться процветания» [5, с. 355–356].

Можно подвести итоги. Когнитивная психология попыталась выполнить функцию консолидации всех психологических концепций прошлого и во многом в этом преуспела. Вновь вернулся интерес к внутренней жизни человека, что восстанавливало научный статус всех предшествующих теорий, кроме бихевиоризма. Но и он не оказался без внимания: его богатейший опыт проведения экспериментов был использован. Важным достижением было введение требования доказательности любой гипотезы с опорой на логику и эксперимент. Психология претендовала на то, чтобы стать полноценной естественной наукой, в которой данные субъективных отчетов признавались достоверной информацией. Были получены важные результаты исследования психических процессов, особенно значимо целенаправленное стремление постичь суть и механизмы познания. Конструктивность и рациональность анализа доминировали, даже когда изучались и проблемы неосознанного уровня психики.

Однако проявились и изъяны радикального когнитивизма. Его претензии на универсальность подхода к психической жизни не оправдались. Убедительной единой теории когнитивная психология так и не создала. Вот мнение авторов фундаментальных трудов. «Ученые жаловались на довольно фрагментированную картину человеческого разума, которая складывается в результате современных исследований в когнитивной психологии» [2, с. 434]. «Когнитивный подход... испытывает трудности подбора адекватного представления внутренних психических процессов... конечным итогом этих усилий вновь и вновь оказывается множество относительно несвязанных между собой фактов и мини-теорий» [3, с. 374].

Теоретические тупики были порождены тем же, что первоначально дало силы когнитивной парадигме – «компьютерной метафоре». Приравнение психической деятельности к приему и переработке информации по компьютерному варианту неизбежно приводило к идее запрограммированности человеческого переживания, мышления, пусть и по сложным схемам. Как замечает патриот когнитивизма Величковский, есть о чем беспокоиться: «Среди психологов 20-го века Скиннер первым увидел в методиках выработки оперантных рефлексов путь к преодолению понятий свободы и достоинства... Не ведут ли теперь когнитивные и нейрокогнитивные исследования к перспективе, которая реализует ту же цель?» [3, с. 376]. «Хочется верить, что эти средства, как и все более эффективные психо- и когнитропные препараты, будут использоваться во благо человека» [3, с. 379]. Как показали века человеческой истории, едва ли найдется эффективное средство превратить людей в послушные автоматы. Но появление такой перспективы в теоретическом фундаменте научного направления не прибавит ему обаяния и привлекательности при всем самонадеянном провозглашении объективности, логичности и беспристрастности своих намерений.

Компьютерная метафора породила произвольную аналогию «материального» толка. Если кремниевая ЭВМ имеет ограничения по скорости и объему переработки информации, то на это же обречен и состоящий из нервной ткани мозг. К тому же первоначально показалось, что конструкция из ламп и проводов превосходит мягковатый «субстрат» под черепной коробкой (быстрее считает, больше помнит, иногда обыгрывает в шахматы даже гроссмейстера, а уж профанов всегда). Закончилось вот чем. «Возможно самым замечательным развитием взглядов когнитивистов.. стало изменение представлений о взаимоотношениях между компьютером и разумом... Удивительная ирония: мозг, который делает возможным мышление, оказывается лучшей моделью машины, которая считалась существенно его превосходящей, моделью настолько комплексной и сложной, что в настоящее время компьютер способен только на то, чтобы управлять его микроскопическим подобием» [7, с. 734]. По прогнозам специалистов по физиологии мозга, его информационная мощность соотносима с той, которая имеется в видимой части Вселенной (более 100 миллиардов нейронов способны соединяться в сложнейшие, гибкие, мобильные структуры).

«Небрежность к разгадке тайны сознания в конце концов погубила когнитивную психологию», – так определил основную слабость когнитивной концепции В. М. Аллахвердов [1, с. 239]. Действительно, сознание если упоминается, то на периферии когнитивных построений. Причем ему придается скорее фиксаторская функция. Автор солидного учебника «Когнитивная психология» (2011, 6-е издание) дает следующее определение: «Сознание – это осведомленность о внешних и когнитивных явлениях, таких как образы и звуки мира, воспоминания, мысли, чувства и телесные ощущения» [6, с. 169]. Для обоснования сознания, как достойной внимания сущности, указывается:

«Поскольку сознательное припоминание связано с повреждением мозга, очевидно, что сознание имеет неврологическую основу» [6, с. 173]. Такая отсылка к нервному субстрату ориентирует на физиологическое истолкование сознания, созвучное компьютерной метафоре. Но когда перечисляются его функции, то наблюдается инородная вставка в когнитивную конструкцию. Например, «определение значения и контекста. Связывая общую входящую информацию с ее контекстом, система, лежащая в основе сознания, определяет значение стимула и устраняет двусмысленность его восприятия и понимания» [6, с. 192]). Понимание не сводится к фиксации плана выражения знака, каким бы сложным последовательным или параллельным процессом переработки кодовых последовательностей ни занималась программа. Понимание обращено к плану содержания – к определению значения. Ссылка на контекст – это важный элемент установления значения. Но в таком случае в «механизм понимания» требуется ввести историко-культурную информацию, выработанную тысячелетиями и отложившуюся при передаче опыта поколений конкретному человеку в его памяти (язык, нормы поведения, знания, убеждения, навыки и еще многое другое). И этого тоже будет мало, потому что отдельный человек должен отнести безликое, общепонятное для других сообщение к своей персоне, осознать его важность, ценность для себя, что уже является постижением смысла. Без категорий «социализация», «культура» и «самосознание», «личность» здесь не обойтись. А в уже цитированном учебнике Д. Андерсона «Когнитивная психология» [2] (492 страницы!) в алфавитном указателе этих категорий они не упоминаются; естественно, и разделов, им посвященных, в книге также нет.

Библиографический список

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс / В. М. Аллахвердов. – Санкт-Петербург : ДНК, 2000. – 528 с. – Текст : непосредственный.
2. Андерсон Д. Р. Когнитивная психология / Д. Р. Андерсон. – Москва; Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 492 с. – Текст : непосредственный
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания / Б. М. Андерсон В 2-х т. Т. I. – Москва : Смысл. 2006. – 448 с. – Текст : непосредственный.
4. Лихи Т. История современной психологии / Т. Лихи. – Москва; Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 448 с. – Текст : непосредственный
5. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – Москва : Прогресс. 1981. – 230 с. – Текст : непосредственный.
6. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – Москва ; Санкт-Петербург : Питер. – 2011. – 589 с. – Текст : непосредственный.
7. Хант М. История психологии / М. Хант. – Москва : АСТ. 2009. – 683 с. – Текст : непосредственный.

Казначеева Н. Б., Бажанова Е. В.

Особенности тревожности и выбор копинг-стратегий у юношей и девушек

Ключевые слова: тревожность, копинг-стратегии, студенты вуза, профессиональное обучение, юношеский возраст.

Современная ситуация в обществе предъявляет все более высокие требования к людям, создавая ситуации стресса и повышая общую обстановку тревожности. В данном случае на это оказывают сильное влияние такие факторы, как экономическая, политическая, социальная, экологическая обстановка. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, с каждым годом фиксируется рост пациентов с психическими расстройствами, и тревожность играет большую роль, влияя на это. Исследованием тревожности как одной из актуальных проблем юношеского возраста занимались множество выдающихся психологов как в отечественной, так и в зарубежной психологии, таких как А. М. Прихожан, Р.Мэй, Ч. Д. Спилберг, Б. Филипс, Д. Бернс, Е. В. Новикова и др. [1, 2, 5]. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, так как часто приводит к понижению работоспособности, ощущению изоляции от мира, тревоге и печали, к трудностям в общении со сверстниками.

Люди, находящиеся в состоянии тревожности, испытывают обширный список эмоций, которые оказывают немалое влияние на мысли и поведение человека в социуме. В свою очередь тревожность, как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, который обуславливает повышенный уровень эмоционального возбуждения или эмоциональной тревоги. Личностная тревожность взаимодействует с повышенной ситуативной тревожностью и вызвана она различными стрессорами, что в дальнейшем может привести к усилению стресса. Тревожность можно рассматривать с разных точек зрения, но основными причинами принято считать разнообразные стрессовые ситуации, в которых оказываются люди. Непривычная ситуация, переход в новый коллектив, защита дипломной или курсовой работы – все это влечет за собой стресс.

Стресс считается более свойственным характерным психическим состоянием, образующимся под воздействием экстремальных условий, он включает в себя широкий круг вопросов, касающихся причин его возникновения, механизмов развития, особенностей проявления, возможных последствий, а также методов и средств. Во многих исследованиях отмечается, что люди по-разному реагируют на одну и ту же стрессовую ситуацию [1, 3, 4]. В большинстве случаев удается быстро восстановить работоспособность и функциональную надежность, хотя каждый человек в большей или меньшей

степени испытывает психическое напряжение, негативные переживания и эмоциональное возбуждение.

Поскольку юношеский возраст является периодом становления личности, хроническое переживание тревоги как неравновесного состояния и постоянная готовность к его актуализации могут стать причиной формирования такого новообразования личности, как тревожность. При всем этом она связана со многими факторами, которые непосредственно влияют на качество жизни человека и общества. Например, завышенная тревожность является негативной характеристикой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека.

Целью проведенного исследования было изучение особенностей тревожности и выбора копинг-стратегий у юношей и девушек. Для выявления особенностей тревожности студентов, и определения их копинг-стратегий было проведено исследование, в котором приняли участие 30 человек, среди них 15 юношей и 15 девушек, обучающихся на дневном отделении, в возрасте от 18 лет до 21 года, различных высших учебных заведений.

Инструментарий исследования был представлен следующими методиками:

1. Тест-опросник Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности, в адаптации Ю. Л. Ханина.

2. Копинг-тест Лазаруса, адаптированный Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой.

Анализ результатов исследования показал в среднем у всей выборки студентов высокие показатели по личностной тревожности и средние по ситуативной тревожности. По результатам копинг-теста Лазаруса доминирующими копинг-стратегиями являются: «Самоконтроль», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка» и наиболее низкий показатель в данной выборке «Принятие ответственности».

Копинг-стратегия «Самоконтроль» свидетельствует нам о том, что у человека может наблюдаться стремление скрывать от окружающих свои переживания и побуждения в связи с проблемной ситуацией. Также стоит отметить, что недостаток опыта может успешно компенсироваться повышенным контролем над своим поведением: прилагаются сознательные усилия по сохранению уверенности и самообладания, сдержанности в своих спонтанных проявлениях.

Студенты, прибегающие к стратегии, «Бегство-избегание», склонны преодолевать негативные переживания за счет уклонения: отвлечения, фантазирования, отрицания проблемы, переедания, употребления алкоголя. Хочется отметить, что возможно проявление инфантильного поведения в стрессовых ситуациях.

Копинг-стратегия «Планирование решения проблемы» чаще всего направлена на попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии

разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Студенты, прибегающие к стратегии положительной переоценки, преодолевают негативные переживания за счет его положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

Наиболее низкий показатель в данной выборке получился по копинг-стратегии «Принятие ответственности», это может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой.

Корреляционный анализ обнаружил следующие различия в связях показателей в зависимости от пола. Так, у юношей принятие ответственности имеет сильную ($P = 0,001$) положительную связь с самоконтролем, что, вероятно, может быть связано с выраженностью волевых качеств.

У девушек планирование решения проблемы имеет сильную ($P = 0,001$) положительную связь с положительной переоценкой. Чем больше девушки решают проблему за счет положительного переосмысления, тем меньше они ощущают чувство тревожности и способны к более рассудительному решению проблемы. Положительная переоценка имеет среднюю ($P = 0,01$) положительную связь с принятием ответственности. Чем больше девушки решают проблему за счет положительного переосмысления, тем ниже у них самокритика, чувство вины и выше самооценка. Планирование решения проблемы имеет среднюю ($P = 0,01$) положительную связь с принятием ответственности. Чем выше у девушек ответственность, тем больше они преодолевают проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения.

Библиографический список

1. Акименко А. К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально – психологических характеристик личности / А. К. Акименко. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. – 2016. – № 2. – С. 151–156.
2. Графская Э. Д. Стили учебной-деятельности и копинг-стратегии старшеклассников с разными особенностями темперамента и уровнем тревожности / Э. Д. Графская, Н. Б. Казначеева. – Текст : непосредственный // Вестник психобиологии, № 3. – 2019. – 146 с.
3. Ермакова Е. С. Связь креативности, тревожности и совладающего поведения студентов транспортного вуза / Е. С. Ермакова, Д. А. Андрюшенко. – Текст : непосредственный // Человек и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность: материалы Нац. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 7–8 ноября 2019 г., Санкт-Петербург ; под ред. Е. Ф. Яценко. – Санкт-Петербург : ФГБОУ ВО ПГУПС, 2020. – С. 59–63; 13–14.
4. Казначеева Н. Б. Особенности социально-психологической адаптации и выбора копинг-стратегий у студентов с высоким уровнем активности в социальных сетях / Н.Б. Казначеева, И.С. Мазурова. – Текст : непосредственный // Человек

и транспорт. Образование. Психология. Эргономика. Эффективность и безопасность: материалы Национ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 7–8 ноября 2019 г., Санкт-Петербург; под ред. Е. Ф. Яценко. – Санкт-Петербург : ФГБОУ ВО ПГУПС, 2020. – С. 59–63; С. 23–25.

5. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен / К. Р. Сидоров. – Текст : непосредственный // Психологический журнал // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – Вып. 2. – С. 042–052.

Казначеева Н. Б., Скворцова К. А.

Особенности агрессивности и адаптивности у юношей и девушек

Ключевые слова: агрессивность, агрессия, адаптивность, профессиональное образование, студенты вуза, юношеский возраст.

В настоящее время изучение связи между агрессивностью и адаптивностью представляется актуальной темой психологических исследований, так как проблема агрессивности играет значимую роль именно в адаптации человека. Определенный уровень агрессии в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Однако наличие агрессии, как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии. Она мешает нормальной деятельности, полноценному общению.

Возникший интерес к изучению агрессивности является определенной реакцией научного сообщества (в том числе и психологического) на рост конфликтов, насилия, с которыми сегодня столкнулось человечество (Г. М. Андреева, С. Беличева, Р. Бэрн, С. В. Еникополов, В. В. Знаков, Н. Д. Левитов, А. А. Реан, Е. П. Ильин, Т. Г. Румянцева и др.) [1, 2, 4].

Адаптивность – это способность человека осуществлять адаптационные перестройки и приспосабливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. Она зависит от уровня здоровья, но может рассматриваться и как мера здоровья, как мера резервных возможностей организма. Это свойство организма не имеет специфичности, т. е. мало зависит от действующего фактора. Адаптивность естественна для живых систем.

Проблемы адаптивности у студентов в вузе исследовали Т. И. Каткова, Г. П. Кузина, В. Н. Грибов, Ю. В. Стафеева и др. В работах Т. И. Катковой, Ю. В. Стафеевой рассматривается процесс адаптации студентов в вузах конкретного типа (экономических, педагогических). Изучением математических и естественно-научных дисциплин занимались А. Н. Колмогоров, Л. Д. Кудрявцев, А. Я. Хинчин и др. [3].

Психологическое содержание юности связано с решением задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность; утверждается самостоятельность личности; осуществляется выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство и именно в молодости завершается профессиональная подготовка, а следовательно, и студенческая пора.

В плане общего психического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Адаптационный процесс первокурсника к вузу сопровождается негативными последствиями, которые связаны с переходом ученика из школьного коллектива с его помощью и моральной поддержкой; неподготовленностью к обучению в вузе; а также неумением осуществлять саморегулирование собственного поведения и деятельности, которое усугубляется отсутствием свойственного повседневного контроля преподавателей [2].

В многочисленных исследованиях, которые были проведены в последние годы, отмечается ухудшение функционирования организма студентов в процессе адаптации к учебной деятельности. В условиях усиленных требований к адаптационным возможностям организма студентов, которые обучаются в вузе, необходим также индивидуальный подход к прогностической оценке эффективности приспособительной деятельности.

С целью выявления и анализа различий между показателями агрессивности и адаптивности у юношей и девушек было проведено следующее исследование. В качестве объекта исследования были выбраны респонденты 18–22 лет, являющиеся студентами Петербургского государственного университета путей сообщения императора Александра I, очного отделения, в количестве 30 человек, из них 15 юношей и 15 девушек. Предметом исследования являлись особенности агрессивности и адаптивности у юношей и девушек.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия между показателями агрессивности и адаптивности у юношей и девушек.
2. Существуют различия в структуре взаимосвязей показателей агрессивности и адаптивности у юношей и девушек.

В соответствии с целью и задачами исследования были подобраны следующие методики:

- методика «Виды агрессивности» Л. Г. Почебут;
- опросник социально-психологической адаптации (вариант Осницкого).

Результаты методики «Виды агрессивности» Л. Г. Почебут, представленные на рис. 1, свидетельствуют о том, что в среднем у всей выборки студентов высокие показатели самоагрессии: минимум – 0, максимум – 7, среднее по всей выборке – 3,7. Средние показатели по вербальной агрессии: минимум – 0, максимум – 7, среднее по всей выборке – 3,67; предметная агрессия: минимум – 0, максимум – 6, среднее по всей выборке – 3,03. Низкие показатели по эмоциональной агрессии: минимум – 0, максимум – 6, среднее по всей выборке – 2,2.

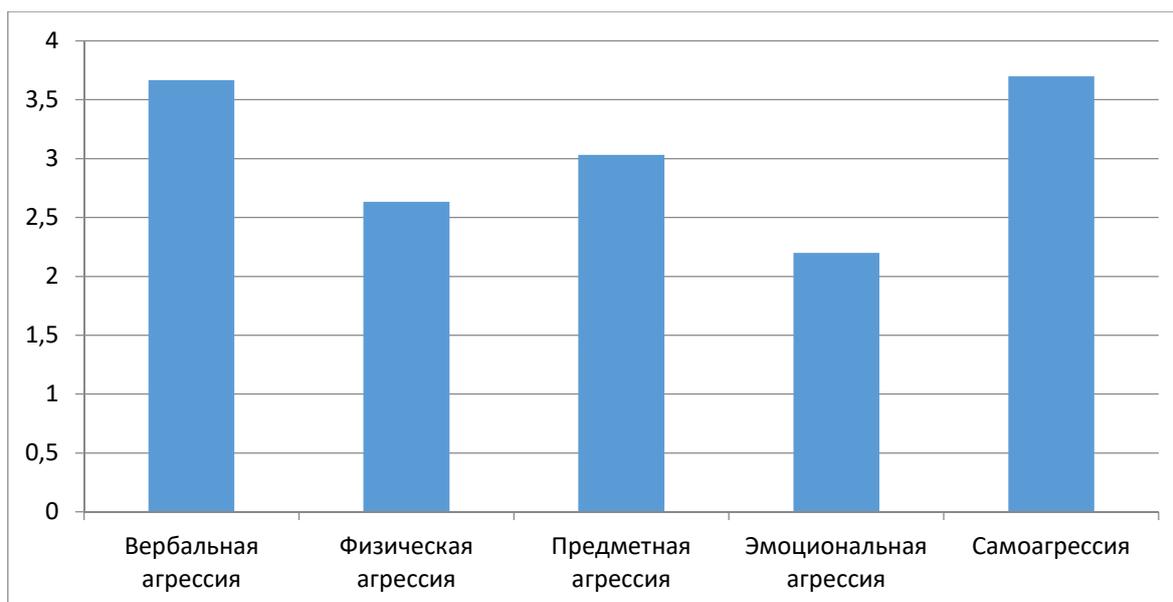


Рис. 1. Средние результаты по методике «Виды агрессивности» Л. Г. Почебут

При этом общая картина по распределению баллов указывает на то, что у данной выборки исследуемых среднеповышенный уровень агрессии по всем пяти шкалам.

По опроснику социально-психологической адаптации были получены следующие результаты.

Результаты опросника социально-психологической адаптации (вариант Осницкого), представленные на рис. 2, свидетельствуют о том, что в среднем у всей выборки студентов высокие показатели самопринятия: минимум – 36,12, максимум – 100, среднее по всей выборке – 71,71. Средние показатели по адаптации: минимум – 44,38, максимум – 95,68, среднее по всей выборке – 66,34; эмоциональная комфортность: минимум – 27,27, максимум – 100, среднее по всей выборке – 63,76. Низкие показатели по эскапизму: минимум – 4, максимум – 26, среднее по всей выборке – 13,23. При этом общая картина по распределению баллов указывает на то, что у данной выборки исследуемых средне-повышенный уровень агрессии по всем шкалам.

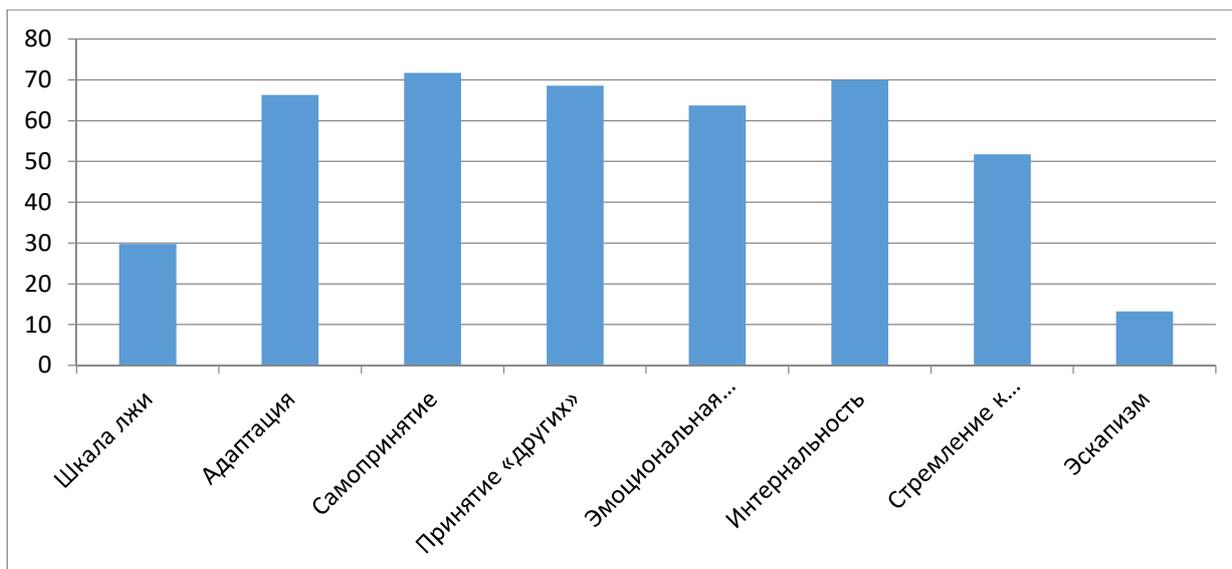


Рис. 2. Средние результаты по опроснику социально-психологической адаптации (вариант Осницкого)

Статистический анализ с помощью Т-критерия Стьюдента позволил выявить и проанализировать различия между показателями исследуемых характеристик у юношей и девушек.

Анализ результатов показывает, что юноши более склонны к вербальной и физической агрессии (уровень значимости – 0,05). Это может быть связано с усвоением гендерных стереотипов, которые требуют от мужского пола более сильной лидерской позиции. Также обнаружено, что девушки более склонны к эмоциональной агрессии и эскапизму (уровень значимости – 0,05). Возможно, это связано с тем, что у девушек часто что-то не получается, и они эмоционально выгорают, уходя при этом в себя. Описанные выше результаты позволяют предположить, что они могут быть связаны как с выбираемой профессией, так и с половыми различиями; могут зависеть от стремления к доминированию, а также от эмоционального выгорания.

Для изучения взаимосвязей показателей агрессивности и адаптивности у юношей и девушек на основании полученных результатов был проведен корреляционный анализ с использованием компьютерной программы EXCEL.

Были выявлены связи, характерные для всей выборки испытуемых. Так, выявлена прямая положительная связь адаптации и самопринятия ($p < 0,01$), что можно интерпретировать как приспособление в обществе к его требованиям в соответствии с собственными потребностями, мотивами и интересами более эффективно проходит у респондентов, испытывающих большую удовлетворенность собственными личностными характеристиками. Также выявлена прямая положительная связь на уровне значимости $p < 0,01$ между эмоциональной комфортностью и адаптацией. Можно предположить, что студенты, которые себя чувствуют эмоционально комфортно, с легкостью адаптируются к любым ситуациям.

Для юношей характерны следующие взаимосвязи исследуемых показателей. Выявлена прямая положительная связь между стремлением к доминированию и эмоциональной комфортностью ($p < 0,01$), что может быть связано с тем, что испытуемые, стремясь к лидерству и доминированию и достигая его, ощущают себя более определенно в своем эмоциональном отношении к происходящей действительности. Также выявлена прямая положительная связь на уровне значимости ($p < 0,05$) между вербальной агрессией и самоагрессией, из чего можно сделать предположение о том, что юноши, склонные вербально выражать свою агрессию, используя словесные оскорбления, также не находятся в мире и в согласии с самими собой.

В выборке девушек были выявлены следующие прямые положительные взаимосвязи:

Между физической агрессией и эмоциональной агрессией ($p < 0,01$). Это может быть связано с тем, что личность, склонная к высокой физической агрессии, также склонна и к эмоциональной агрессии.

Между самопринятием и интернальностью ($p < 0,01$). Возможно, это связано с тем, что девушки, которые принимают себя, также отвечают за то, что с ними происходит, за свои поступки. Интернальность также оказалась связана со стремлением к доминированию. Можно предположить, что внутренний контроль личности является продолжением лидерских качеств личности.

Также было выявлено, что стремление к доминированию у девушек связано с адаптацией ($p < 0,01$). Можно предположить, что девушки, которые стремятся к лидерской позиции, испытывают меньше трудностей, приспособившись к требованиям общества.

Были выявлены прямые отрицательные связи на уровне значимости $p < 0,01$ между эмоциональной агрессией и адаптацией, а также эмоциональной агрессией и самопринятием, из чего можно сделать вывод о том, что девушки, склонные к эмоциональной агрессивности, испытывают больше трудностей с приспособлением к требованиям общества, а также с удовлетворенностью собой.

Выявлены прямые отрицательные связи между показателями самоагрессии, адаптации, принятием других и интернальностью (уровень значимости $p < 0,01$). То есть девушки, не находящиеся в мире с самими собой, имеют трудности и в приспособлении, негативны в восприятии других, а также не склонны принимать ответственность за происходящее в своей жизни на себя.

Полученные результаты позволили подтвердить выдвинутые ранее гипотезы о различиях показателей агрессивности и адаптивности у юношей и девушек, а также о специфике взаимосвязей этих показателей у респондентов в зависимости от пола.

Библиографический список

1. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 990 с. – Текст : непосредственный.

2. Корытченкова Н. И. Интегральные характеристики агрессивности личности / Н. И. Корытченкова, О. А. Ахвердова, С. С. Смагина. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 152–156.

3. Лодде О. А. Анализ адаптивности личности с позиции структурного подхода / О. А. Лодде. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Том 6. – № 2А. – С. 49–57.

4. Савина Н.Н. Агрессия в студенческой среде / Н. Н. Савина, О. И. Петров. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – Новосибирск : Институт дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ. – 2018. – Т. 8. – № 2. – С. 1912–1918.

Кайтукова З. Х., Говорова О. Ю.

Исследование связи детско-родительских отношений и особенностей личности подростков

Ключевые слова: система личностных диспозиций, конфликтность.

Актуальность данного исследования связана с тем, что семья является ведущим институтом социализации, определяющим систему личностных диспозиций представителей подрастающего поколения. Характер взаимоотношений в семье – это фактор, способный определить психологический, личностный статус подростка. Поэтому данное исследование направлено на достижение цели выявления связи между конкретными стилями детско-родительских отношений и психологическими особенностями лиц старшего подросткового возраста.

Изучением детско-родительских отношений и их влиянием на формирование личности занимались отечественные и зарубежные исследователи, как Ю. Б. Гиппенрейтер, Э. Эриксон, Б. Скиннер, А. И. Захаров, Э. Фромм, Т. Гордон, А. Р. Лурия и другие.

Детско-родительские отношения – это эмоционально окрашенные отношения, находящиеся в постоянном развитии из-за изменений психологических, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка [1].

Родители являются агентами первичной социализации, которые способствуют целесообразному формированию личности. Родители должны насыщать своего ребенка любовью и заботой, позволить ему привязаться к ним, это необходимо для того, чтобы ребенок смог стать частью социума, приобрести социальный статус, строить дружеские отношения и в дальнейшем вступить в брак и построить семью. Родитель считается первичным и существенным фактором, оказывающим влияние на воспитание личности. Без значимости родителя, как авторитетного взрослого, у ребенка не произойдет адекватное психическое развитие. Тему детско-родительских отношений рассматривал Э. Х. Эриксон, говоря о том, что только родители могут сформировать первичный «фундамент» личности ребенка, потому что в

детские годы лишь родители могут повлиять на циклы жизненного роста и воспитания. Психолог считал необходимым для родителя совмещать чувство доверия к ребенку с заботой о его потребностях.

А. И. Захаров в своих трудах писал о том, что ярко выраженное или безразличное отношение ребенка к событиям или проблемам предопределено личностными проблемами родителей и дезорганизованными взаимоотношениями в семье [4].

Как говорит Ю. Б. Гиппенрейтер, именно стиль общения родителя с ребенком является фундаментальной основой для личностного, духовного и нравственного развития, т. е. стиль общения как и здоровый, так и зловредный повлияют на дальнейшую жизнь ребенка [2].

Детско-родительские отношения, по мнению Т. Гордона, должны создаваться на основе полноценного принятия родителями своего ребенка, т. е. родители, взаимодействуя со своим ребенком, должны быть не просто его помощниками во время решений проблем, но и партнерами, которые позволяют друг другу, не боясь, излагать свое мнение, проявлять свои эмоции и чувства [5].

Э. Фромм считал важным в воспитании участие обоих родителей, потому что мать учит ребенка любить других и не требовать ничего взамен, а отец учит ребенка заслуживать и оправдывать любовь к себе с помощью поступков.

Описывая характеристики разных стилей отношений между родителями и детьми, можно выделить следующую классификацию детско-родительских отношений [1]:

1. Авторитетный (демократический) стиль отношений – предполагает демократическое взаимодействие всех членов семьи.

2. Авторитарный стиль отношений – предполагает иерархическое взаимодействие всех членов семьи, беспрекословное подчинение родительским указаниям, ограничения в свободе и самостоятельное решение личных проблем.

3. Либеральный стиль отношений – предполагает свободное взаимодействие всех членов семьи, отсутствие рамок и границ дозволенного; строятся равные взаимоотношения.

4. Индифферентный стиль отношений предполагает безразличное взаимодействие всех членов семьи, закрытость от общения, отсутствие внимания к ребенку, что ведет к деформации детской психики.

Детско-родительские отношения – фактор развития личности, в том числе на этапе подросткового возраста. Пубертатный период является важнейшим периодом развития физиологических, психологических и поведенческих особенностей личности подросткового возраста. В этот период подростку свойственна эмоциональная амбивалентность, с одной стороны, у него обостренная возбудимость, с другой – сильная утомляемость, которую в силу возраста он не может регулировать и контролировать.

В возрасте от 10 до 14–16 лет для ребенка характерно то, что он пытается противопоставить себя родителям, взрослым, защищает личные права

и свободу, требует равноправных отношений в семье, настаивает на весомости своего голоса в решении каких-либо семейных вопросов. Но помимо проявления агрессивности и бунтарства, подросток все так же нуждается в заботе, в материальной и духовной защите, поддержке, в одобрении со стороны родителей и авторитетных взрослых. Именно в этом возрасте ребенку свойственны сильная привязанность к взрослым и сверстникам, их непрерывное внимание, подросток ищет свои эталоны – примеры для подражания, которые являются важнейшими факторами формирования личности, ее ценностно-моральных ориентиров.

Стремление подростка понять, осознать себя – одна из важнейших психологических задач пубертата. Подросток пытается самостоятельно себя оценить, увидеть «свое-идеальное» и «свое-неидеальное». Сравнивая себя со сверстниками, с взрослыми, с самим собой, подростку удастся взглянуть на себя не извне, а изнутри. Эти процессы сопровождаются формированием самооценки, подросток идентифицирует свои идеальные и реальные мнения о жизни, о людях и о себе [3].

Для исследования связи между детско-родительскими отношениями и личностными особенностями подростков учащимся нескольких школ города Москвы в количестве 54 человек (из них 80 % девушки и 20 % юноши) от 14 до 17 лет было предложено ответить на вопросы ряда диагностических методик.

В качестве методов исследования были использованы такие, как: методика «Детско-родительские отношения подростков» (авторы О. А. Карабанова, П. В. Трояновская), методика «Шестнадцать факторный личностный опросник Кэттелла», форма С (автор Р. Б. Кэттелл).

Для статистической обработки данных использовался непараметрический коэффициент корреляции r Спирмена.

С помощью методики «Детско-родительские отношения подростков» (авторы О. А. Карабанова, П. В. Трояновская) были определены особенности стилей детско-родительских отношений.

Данные, полученные на выборке испытуемых с помощью этой методики, отражают такие характеристики отношений между подростками и представителями старшего поколения, как:

- эмоциональная дистанция;
- принятие;
- сотрудничество;
- непоследовательность;
- конфликтность.

Согласно полученным результатам, в семьях подростков, которые прошли тестирование, доминирующим стилем детско-родительских отношений является – принятие (27 %) и эмоциональное дистанцирование (20 %). Это говорит о том, что в основном родители в этих семьях склонны считаться

с мнением подростков, воспринимать их как равноправных партнеров по общению. В таких семьях подросткам позволяется наравне с родителями принимать участие в решении семейных вопросов и проблем. В этих семьях подростки могут спокойно проявлять свои чувства и эмоции перед родителями, делиться своими мыслями и рассуждениями. Уже в этом возрасте такие родители разрешают подросткам самостоятельно делать выбор, строить отношения, ходить в школу и гулять. Родители, принимая подростков, поддерживают формирование адекватной самооценки и самокритичности личности.

Полученные данные отражают также то, что родителями подростков, вошедших в выборку исследования, применяется такой психологически оправданный стиль отношения, как сотрудничество (19 %). Следовательно, родители респондентов, принимая решения, интересуются желаниями ребенка, помогают подростку не замкнуться в себе, научиться конструктивно выстраивать отношения с другими людьми.

Как показало исследование, родители принимают подростков, но между ними существует эмоциональная дистанция (20 %). Это может быть обусловлено тем, что родители проявляют понимание своего ребенка, учитывая его потребность в эмансипации, позволяют подростку эмоционально отдалиться от них.

Было выявлено то, что отношения между родителями и подростками в нашем исследовании редко отличаются конфликтным и непоследовательным характером. Это говорит о том, что в семьях подростков, которые прошли тестирование, родители не часто конфликтуют, выражая гнев, отрицательные эмоции, их воспитательные тактики и методы редко бывают изменчивыми, т. е. в одной и той же ситуации родители, как правило, используют одинаковые методы воспитания.

В нашем исследовании был проведен корреляционный анализ показателей методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла.

Результаты анализа представлены в таблице 1.

Выявлена значимая отрицательная корреляция между такими показателями шкал методик детско-родительских отношений и Кэттелла, как непоследовательность и замкнутость ($r_s = -0,438$, $p < 0,05$), свидетельствующая, что чем более непоследовательны родители, тем более замкнутым, закрытым в себе, недоверчивым растет ребенок в такой семье.

Значимая положительная корреляция получена между такими показателями методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла, как эмоциональная дистанция и эмоциональная нестабильность (неустойчивость) ($r_s = 0,441$, $p < 0,05$), что означает: чем больше между родителями и подростком эмоциональная дистанция (т. е. присутствует холодность в отношениях), тем более эмоционально нестабилен, неустойчив, импульсивен и личностно не удовлетворен подросток.

**Статистически значимые корреляции показателей методик
«Детско-родительские отношения подростков» и «Шестнадцатифакторный
личностный опросник Кэттелла»**

Личностные особенности подростков	Детско-родительские отношения			
	Принятие	Эмоциональная дистанция	Сотрудничество	Непоследовательность
Замкнутость	0,244	0,278	0,125	-0,438
Эмоциональная нестабильность	0,374	0,441	0,032	-0,259
Робость	0,206	0,522	0,379	0,168
Дипломатичность	0,118	-0,267	-0,442	-0,248
Тревожность	-0,328	-0,417	0,009	0,053
Нонконформизм	-0,216	-0,443	0,058	0,384
Высокая тревожность	-0,449	-0,503	-0,205	0,059
Интроверсия	0,299	0,550	0,303	-0,108

Значимая положительная корреляция получена между такими шкалами методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла, как эмоциональная дистанция и робость ($r_s = 0,552$, $p < 0,05$). Вследствие этого мы приходим к выводу, что чем сильнее между родителями и подростком эмоциональная дистанция, тем более эмоционально сдержан, осторожен и не уверен в себе подросток.

Значимая отрицательная корреляция получена между такими шкалами методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла, как сотрудничество и дипломатичность ($r_s = -0,442$, $p < 0,05$). Вследствие этого мы приходим к выводу, что чем сильнее между родителями и подростком эмоциональная дистанция, тем более эмоционально сдержан, осторожен и не уверен в себе подросток. Верно и обратное: чем больше проявляется сотрудничество в отношениях между подростком и родителем, тем более открыт и уверенней в себе подросток.

Значимая отрицательная корреляция получена между такими шкалами методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла, как эмоциональная дистанция и тревожность ($r_s = -0,417$, $p < 0,05$). Из этого следует, что чем меньше между родителями и подростком эмоциональная дистанция, т. е. их отношения пропитаны теплом и любовью, тем ниже тревожность и мятежность подростка.

Значимая отрицательная корреляция выявлена между шкалами методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла – эмоциональная дистанция и нонконформизм ($r_s = -0,443$, $p < 0,05$). Из этого следует, что чем меньше между родителями и подростком эмоциональная дистанция, т. е. их отношения пропитаны теплом и любовью, тем ниже тревожность и мятежность подростка. А это значит, что чем меньше между подростком и

родителями эмоциональная дистанция, тем более покладист и склонен к компромиссу подросток.

Значимая отрицательная корреляция получена между шкалами методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла – принятие и высокая тревожность ($r_s = -0,449$, $p < 0,05$). Следовательно, чем ярче проявляется принятие родителей по отношению к ребенку, тем больше шансов, что подросток способен будет мотивировать себя, приспособливаться к необычным условиям и добиваться поставленных целей.

Значимая отрицательная корреляция получена между такими шкалами методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла, как эмоциональная дистанция и высокая тревожность ($r_s = -0,503$, $p < 0,05$). Из это можно заключить, что чем больше между родителями и подростком эмоциональная дистанция, тем ниже чувство личной безопасности и отсутствие веры в себя у подростка.

Значимая положительная корреляция получена между такими шкалами методики детско-родительских отношений и методики Кэттелла, как эмоциональная дистанция и интроверсия ($r_s = 0,550$, $p < 0,05$). Получается, чем больше между родителями и подростком эмоциональная дистанция, тем более закрыт от социального окружения подросток.

Согласно полученным данным, в семьях подростков, вошедших в выборку нашего исследования, родители принимают своих детей, учитывают их потребность в эмансипации, интересуются мнением детей при принятии решений. Родителям не свойственны конфликтность и непоследовательность в реализации тех или иных подходов к ним. Подростки, испытывающие в семейной обстановке на себе влияния подобного характера, отличаются эмоциональной стабильностью, уравновешенностью, обладают адекватной самооценкой, самокритикой, они достаточно открыты в социальном окружении, у них хорошо развито чувство собственной безопасности, они верят в себя и у них есть цели и мотивации, направленные во взрослую жизнь. В результате проведенного нами исследования подтвердилась гипотеза о том, что стили детско-родительских отношений связаны с личностными особенностями подростков.

Библиографический список

1. Васильева Е. Н. Ролевая структура детско-родительских отношений : монография / Е. Н. Васильева. – Нижний Новгород : НИУ РАНХиГС, 2015. – С. 18–22. – Текст : непосредственный.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Самая важная книга для родителей / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2014. – Текст : непосредственный.
3. Дубровина И. В. Практическая психология образования : учебное пособие / И. В. Дубровина. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – С. 371–379. – Текст : непосредственный.
4. Захаров А. И. Психотерапия невротиков у детей и подростков / А. И. Захаров. – Ленинград : Медицина, 1982. – С. 18–44. – Текст : непосредственный.

5. Фромм А. Популярная педагогика / А. Фромм, Т. Гордон. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1997. – С. 246–250. – Текст : непосредственный.

Калугина А. А., Шамиева В. А.

Роль эмпатии сотрудников ресторанного сервиса в процессе межличностного общения с гостями

Ключевые слова: ресторан, официант, общение, эмпатия.

Индустрия общественного питания в нашей стране развивается активно. Соответственно вырос интерес ученых к психологическим аспектам профессиональной деятельности сотрудников кафе, ресторанов.

В ресторанах гости общаются прежде всего с официантами. От успешности их профессиональной компетентности во многом зависит эффективность работы всей организации. Способность к эмпатии проявляющаяся в понимании реального состояния гостей ресторана, несомненно, является немаловажной составляющей профессионального официанта [2]. Умение распознать, с каким настроением пришел гость в ресторан и адекватно отреагировать на его эмоции представляется важным для развития ресторанного сервиса и сферы услуг в целом. От того, каким образом официант взаимодействует с гостем, делают вывод не только о престиже, доходности и «доброй славе» ресторана, но и о профессионализме, компетентности самого работника [1].

Целью данной работы является исследование роли эмпатии сотрудников ресторанного сервиса в процессе межличностного общения с гостями. В качестве субъектов исследования выступили 30 человек: 20 девушек и 10 молодых людей в возрасте от 18 до 27 лет. Официанты, бармены, кальящики и администраторы – сотрудники чайно-кальянной «Пуэр», кальянной «Феромон» и ресторана «Маймун» города Санкт-Петербург.

Использовались следующие эмпирические методы исследования:

1. Оценка уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского).
2. Тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер).
3. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Применялись методы математико-статистического анализа данных: метод сравнительного анализа, корреляционный анализ.

Способность к общительности у официантов исследовались по методике В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности». Полученные результаты представлены на рис. 1.

Парни и девушки имеют приблизительно одинаковый уровень общительности. Респонденты любят принимать участие во всех дискуссиях, охотнее берут слово по любому вопросу, даже если имеют о нем поверхностное представление. Всюду чувствуют себя комфортно. Официанты

общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомятся с новыми людьми, никому не отказывают в просьбах, хоть и не всегда могут их выполнить. Им не хватает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами.

15 % респондентов женского пола и 20 % респондентов мужского пола имеют нормальную коммуникабельность. Они любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими людьми, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми. В то же время не любят шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие могут вызывать у них раздражение.

И только 5 % респондентов женского пола в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно, но с новыми людьми сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно.

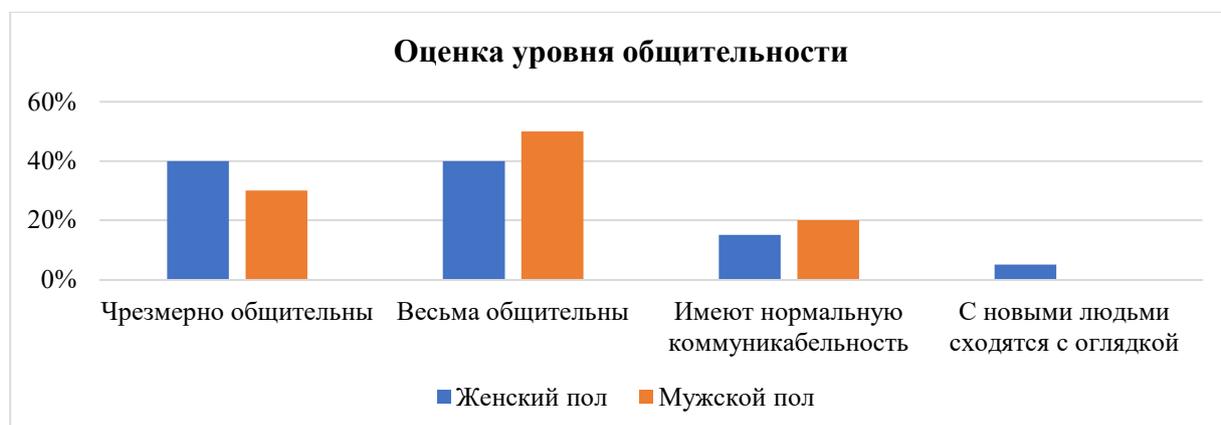


Рис. 1. Результаты по методике «Оценка уровня общительности»

Результаты, полученные по методике М. Снайдера «Самоконтроль в общении» показали, что девушки и молодые люди имеют приблизительно одинаковые результаты. Большая часть респондентов (65 % девушек и 50 % парней) имеют средний коммуникативный контроль. Они искренни, но не сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, однако в своем поведении считаются с окружающими людьми.

15 % девушек и 20 % парней имеют низкий коммуникативный контроль. Их поведение устойчиво, и они не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Они способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают их «неудобными» в общении по причине их прямолинейности.

Высокий коммуникативный контроль выявлен у 20 % респондентов женского пола и 30 % респондентов мужского пола. Они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое производят на окружающих (рис. 2).

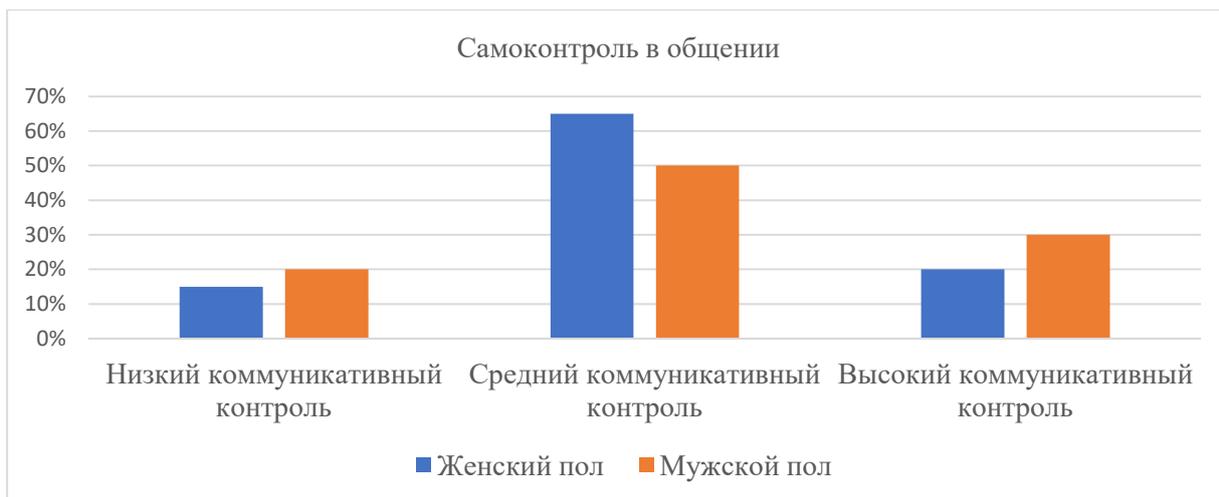


Рис. 2. Результаты по методике «Самоконтроль в общении»

Данные, полученные с помощью методики «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко показали, что парни имеют заниженный уровень эмпатии по сравнению с девушками. Девушки оказались более способными к сопереживанию текущему эмоциональному состоянию другого человека (рис. 3). 30 % респондентов женского пола и 10 % мужского пола имеют средний уровень эмпатии. 60 % респондентов женского пола и 80 % мужского пола имеют заниженный уровень эмпатии. 10 % опрошенных женского пола, также 10 % опрошенных мужского пола имеют очень низкий уровень эмпатии.

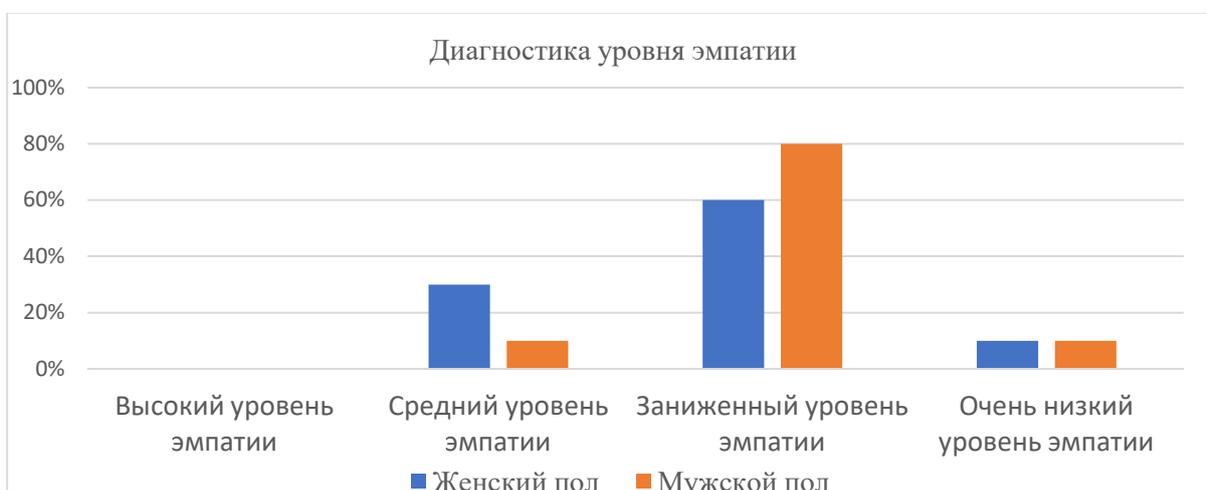


Рис. 3. Результаты по методике «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко

Значимость параметров структуры эмпатии средняя у всех респондентов. Незначительно выше остальных параметров – установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Респонденты, не избегая прямых личных контактов с клиентами, все-таки считают неуместным проявлять любопытство, поэтому спокойно относятся к переживаниям и проблемам окружающих. Но при этом они хорошо чувствуют людей и могут поставить себя

на их место. В условиях нехватки информации о гостях они опираются на опыт, хранящийся в подсознании. Также официанты хорошо понимают, что очень важно создать атмосферу открытости и задушевности, так как атмосфера напряженности и неестественности плохо сказывается на отзывах и впечатлениях гостей (рис. 4).

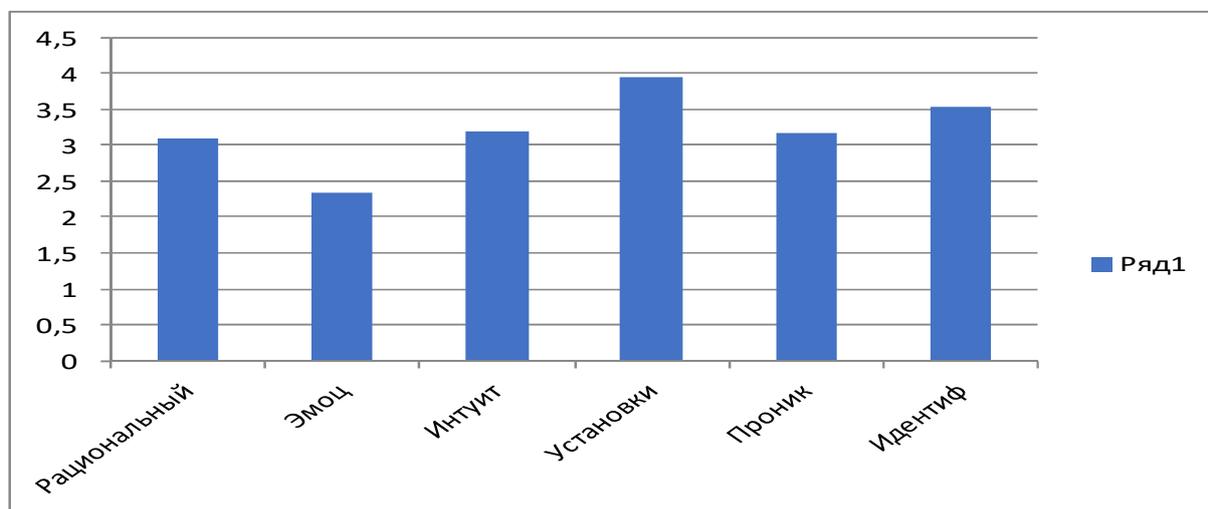


Рис. 4. Общие результаты по методике «Диагностика уровня эмпатии»

В целом юноши и девушки прекрасно чувствуют людей и читают их потребности. Если гостям необходимо поговорить и поделиться своими проблемами, персонал им посочувствует, попытается помочь найти решение, но при этом эмоционально вкладываться в ситуацию целиком и полностью не будет. Также бывает контингент гостей, которые не настроены ни на какой эмоциональный контакт, они приходят поработать, пообщаться со своими друзьями и общества персонала они не ищут. Персонал прекрасно это чувствует и не навязывается.

Проведенный корреляционный анализ показал наличие следующих взаимосвязей по всей выборке.

Самоконтроль связан с интуицией и идентификацией. У более интуитивного человека выше самоконтроль, чувствуя и понимая людей, он может понять, что от них ожидать и, соответственно, способен к самоконтролю в различных ситуациях. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место другого человека. Важен не общий уровень эмпатии, а именно канал идентификации, так как очень важно, первый раз столкнувшись с гостем, поставить себя на его место и прочувствовать все, что чувствует он; это оказывается важным при общении и является важным качеством самоконтроля.

Рациональный канал связан с эмоциональным каналом и с установками, препятствующими эмпатии. Характеризуется направленность внимания,

восприятия и мышления эмпатирующего на любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Но не стоит в этом искать логику или интерес к людям. Часто персонал считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убеждает себя спокойно относиться к переживаниям других людей.

Общительность не связана с эмпатией, что означает – персонал любит поболтать с гостями, но при этом может ничего не чувствовать. Не удивительно, что в сфере обслуживания работники полностью не отдаются ни своей работе, ни гостям, так как вероятны шансы очень быстро выгореть. Общительные люди могут быть совсем не эмпатийными, а необщительные – эмпатийными.

Проведенный корреляционный анализ в двух выборках (юноши и девушки) показал, что общительность парней связана со способностью создавать атмосферу открытости и доверительности (проникающий канал эмпатии). Самоконтроль парней связан с интуицией и рациональностью, Юноши, как и девушки интуитивно чувствуют гостей, но реагируют и действуют, опираясь на рациональные выводы.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование личностных особенностей официантов и стратегии их поведения в процессе межличностного взаимодействия с клиентом позволяет говорить, что официанты стараются избегать личных контактов, считают неуместным проявлять любопытство к другим личностям и спокойно относятся к переживаниям и проблемам окружающих людей. Они достаточно сдержанны в своих эмоциональных проявлениях. Но также они очень хорошо чувствуют людей и могут поставить себя на их место. В условиях нехватки информации о гостях они опираются на опыт, хранящийся в подсознании. Также официанты хорошо понимают, что очень важно создать атмосферу открытости и задушевности, так как атмосфера напряженности и неестественности плохо сказывается на отзывах и впечатлениях гостей. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что юноши и девушки прекрасно чувствуют людей и читают их потребности. Если гостям необходимо поговорить и поделиться своими проблемами, персонал им посочувствует, попытается помочь найти решение, но при этом эмоционально вкладываться в ситуацию целиком и полностью не станет.

Наиболее выраженных различий между юношами и девушками в проявлении эмпатии в процессе межличностного общения с гостями не выявлено, но существует ряд отличительных особенностей. Девушки более способны понять гостя на основе интуиции и поставить себя на его место, чтобы понять, что он чувствует – это говорит о успешной эмпатии. Также у девушек ярче проявляется направленность внимания, восприятия и мышления на гостя ресторана – на его состояние, проблемы, поведение. Но девушки считают неуместным проявлять любопытство к гостям, убеждают себя спокойно относиться к переживаниям других людей. Девушки любят

пообщаться с гостями, но при этом они могут ничего не чувствовать. Общительность в сфере обслуживания зачастую не связана с эмпатией. Общительные люди могут быть совсем не эмпатийны, а необщительные – наоборот.

Среди юношей атмосферу открытости и доверительности могут создать менее общительные молодые люди. Юноши эмоционально чувствуют настроение гостей и сопереживают конкретно какой-то случившейся ситуации. Они не только сочувствуют, но и пытаются помочь в ее решении.

Библиографический список

1. Вайнцвейг, А. Безупречный сервис. Чтобы каждый клиент чувствовал себя королем / Ари Вайнцвейг. – Москва : Добрая книга, 2015. – 152 с. – Текст : непосредственный.

2. Ермакова, В. И. Официант, бармен / В. И. Ермакова. – Москва : Академия, 2012. – 272 с. – Текст : непосредственный.

Ким Е. В.

Взаимосвязь ценностных ориентаций и чувства переживания одиночества у женщин Казахстана, не состоящих в браке

Ключевые слова: личная независимость, партнерство, спорт.

За последнее время в современном социуме и во всем мире происходит общественно-психологическая трансформация, связанная с изменением ценностно-смысловой сферы [1], а также проявляется идеология одинокой жизни, которая ведет к переоценке ценностей, в итоге происходит искажение ролевых функций и меняется отношение к браку, к семье. Главными показателями этого является увеличение большого процента одиноких женщин, которые по разным причинам разводятся или отказываются вступать в брак и не хотят создавать собственные семьи. К сожалению, сегодня в жизненной программе большинства женщин создание собственной семьи не всегда занимает важное место, и такие женщины зачастую остаются одинокими.

Кроме того, в связи с изменениями социально-экономических условий жизни происходит кардинальное преобразование роли женщины в семье [2, с. 129–138]. Неоднозначность стандартов, регулирующих брачно-семейные отношения, создают перед женщинами ряд социально-психологических проблем, главные из которых относятся к области взаимодействия с противоположным полом: завышенные требования для будущих партнеров, неуверенность в партнере и в собственной самооценке, удовлетворенность и не обремененность семейным положением и т. п., что порой приводит к конфликтам [3, с. 43–49].

Таким образом, трансформация женской роли в институте семьи и брака претерпевает глобальную перестройку, что идет вразрез со старыми,

традиционными ценностями, особенно для казахстанских женщин. Следствием кризисных процессов является внутренняя психическая неустойчивость личности, увеличение разводов и утрата взаимопонимания между партнерами, утрата доверительного отношения и поддержки. Следовательно, исследование данной проблемы становится актуальным в настоящий момент, поскольку деструктивные установки активно развиваются тогда, когда появляется благоприятная психологическая среда.

Одиночество – это социально-психологическое состояние, сопровождающееся плохим настроением и тягостными переживаниями, которое связано с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и со страхом их потери в результате вынужденной или социальной изоляции [4, с. 28–34]. Это состояние является одним из самых сложных для современной женщины – психологической проблемой, которая понижает самооценку, вгоняет в депрессию и заставляет постоянно задумываться о бессмысленности своего существования. Проблема одиночества является серьезной социальной проблемой современного общества и неизбежным испытанием в жизни любого человека, поскольку его поведение невысказано без выяснения ценностных ориентаций, которые являются важными компонентами структуры личности, выполняющими функции регуляторов поведения и проявляющимися во всех областях человеческой деятельности. Понятие и суть ценностей, существующих в современном мире, является важнейшим структурным компонентом личности, играющим в ее жизнедеятельности организующую и регулирующую роль. Сегодня ценностно-смысловая сфера человека эволюционирует, развиваясь параллельно с развитием современного общества. Женщины хотят быть организаторами своей жизни, они теперь высоко ценят личную независимость, не готовы жертвовать своими достижениями ради семьи. Появление новых современных женщин доказало, что за прошедшие десятилетия традиционные взгляды о счастье и процветании женщины радикально изменились.

Брак и брачные отношения в структуре ценностей казахстанских женщин переживают глобальную трансформацию, поменялись взгляды и ролевые представления относительно женской роли в семье, происходят стремительные преобразования структуры брачных отношений, их механизмов регуляции, системы власти и подчинения в семье. Поэтому в данное время ведется активный поиск наиболее результативных средств диагностики и коррекции женской роли в семейных отношениях, а также установок ценностных ориентаций и переживания чувства одиночества у женщин, не состоящих в браке.

Объектом проведенного мною исследования были казахстанские женщины от 30 до 45 лет, состоящие и не состоящие в браке; 60 человек – 30 незамужних и 30 замужних. Основные результаты исследования были следующие. Сравнивая показатели уровня одиночества у замужних и незамужних женщин по методике «Субъективное ощущение одиночества» (Д. Рассел,

М. Фергюсон), обнаруживаем, что и те, и другие испытывают чувство переживания одиночества, однако результаты у незамужних женщин попадают в область средних значений, в то время как результаты у замужних женщин попадают в область низких значений при $p \leq 0,05$, т. е. различия значимы.

Однако связи ценностных ориентаций (исследованных по тестам «МТЖЦ» В. Ф. Сопова, и Л. В. Карпушиной и «СЖО» Д. А. Леонтьева) с уровнем одиночества не обнаружено. Также был проведен анализ взаимосвязей субъективного ощущения одиночества и способов его преодоления у состоящих и не состоящих в браке женщин Казахстана, выявивший различия в структуре и количестве таких взаимосвязей у исследуемых групп.

У женщин, не состоящих в браке, на первом месте по количеству взаимосвязей с ценностями из способов преодоления одиночества идет «Спорт». Взаимосвязь спорта практически со всеми ценностями показывает его новое место в ценностной структуре незамужних казахстанских женщин, у которых физическая активность не только способствует преодолению чувства одиночества, но и необходима для гармонизации жизни.

Следующая по количеству взаимосвязей с ценностями идет характеристика «Самоконтроль», что означает: незамужние женщины, ограждаясь от чувства переживания одиночества, стараются взять под контроль все сферы деятельности, принимают осознанные решения, претворяя их в жизнь, и такое их состояние становится для них ценностью. Шкала «Активное уединение» как способ преодоления чувства одиночества также имеет большое количество взаимосвязей, т. е. незамужние женщины полностью присутствуют в настоящем, выбирая плодотворное и творческое использование времени в одиночестве – в таком случае одиночество становится для них ценностью.

Что касается женщин, состоящих в браке, то у них из способов преодоления чувства одиночества на первом месте по количеству взаимосвязей с ценностями расположена шкала «Карьера». Это значит, что для замужних женщин предпочтителен данный способ преодоления чувства переживания одиночества. Становится понятным такой результат, поскольку в исследовании принимали участие замужние дамы в возрасте от 30 до 45 лет, то, возможно, они проживают в браке 7–25 лет, большая часть из них имеет взрослых или подросткового возраста детей, поэтому дети уже не нуждаются в пристальном внимании и женщины углубляются в карьеру, которая становится для них не только способом преодоления одиночества, но и ценностью.

Следующий способ преодоления одиночества – шкала «Музыка и книги», которая имеет пять взаимосвязей, т. е. чем больше значимы для них данные ценности, тем в большей степени они склонны читать книги, заниматься музыкой, саморазвитием, хобби в то время, когда находятся одни.

Шкала «Прожигание денег» также имеет пять взаимосвязей, что показывает реакцию на преодоление чувства одиночества, т. е. замужние женщины преодолевают чувство переживания одиночества, тратя деньги на удовольствия и развлечения.

В целом же корреляционный анализ выявил большое количество взаимосвязей ценностей и способов преодоления одиночества у обеих групп, однако у незамужних женщин взаимосвязей гораздо больше, чем у замужних женщин, т. е. они не просто более изобретательны в преодолении чувства одиночества, но у них одиночество становится само по себе ценностью. Незамужние дамы переживают чувство одиночества активно и разнообразно и благодаря этому они не находятся в состоянии депрессии. У них хорошо развита структура переживания одиночества, и это дает им стратегию, которая помогает им не чувствовать себя одиноко.

Библиографический список

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2014. – Т. 5. – № 5.
2. Горшкова В. В. Семья в проблемном поле современного социума / В. В. Горшкова, Е. П. Тонконогая, А. А. Мельникова. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2019. – 297 с. – Текст : непосредственный
3. Короткина Т. И. Психология конфликта. Компендиум кейсов / Т. И. Короткина, А. А. Мельникова, М. В. Вагина, Ю. И. Виданова, Е. А. Бережная. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2016. – 116 с. – Текст : непосредственный.
4. Корчагина С. Г. Психология одиночества / С. Г. Корчагина. – Москва : Издательство «Московский психолого-социальный институт», 2011. – 228 с. – Текст : непосредственный.

Ксенофонтова Е. Г.

Человеческий фактор трактовок человеческого фактора

Ключевые слова: человеческий фактор, инцидент, конфликт, гуманизация, безопасность, человеко-машинное взаимодействие, устойчивость.

Говорят, психолог Федор Дмитриевич Горбов, разработавший методологию отбора первых космонавтов, непосредственно перед полетом сообщил Юрию Гагарину секретный код допуска к ручному управлению. Аппаратура была заблокирована на случай возникновения серьезных нарушений психической деятельности первого космонавта в неизвестных никому на планете условиях отдаления человека от этой самой планеты... Допуск при возникновении нештатной ситуации можно было получить, только сохраняя ясность мышления и решив ставшую доступной именно в этот момент задачку-головоломку. Вроде бы все логично. Однако решение абстрактной головоломки и оперативное разрешение нештатной ситуации во время полета предполагают разные проявления «холодной головы» и готовности искать решения в условиях эмоционального стресса. И потому решив, что с такой

формой защиты разработчики «перемудрили», излишние преграды непосредственному разрешению сложной ситуации на аппаратуре, с которой космонавты тренировались несколько лет, были удалены.

Человеческая готовность решать конкретную ситуацию и спасти корабль и себя отличается от человеческой готовности решать абстрактные головоломки так же, как человеческая склонность доверять собственным изобретениям отличается от человеческого свойства критично относиться к недостаточно проверенным собственным предположениям, как бы креативно они ни выглядели [5].

Однако в трактовке человеческого фактора критичности «научной общественности» не наблюдается, поскольку наукообразность формулировки создает иллюзию точности отражения какой-то реальности, а автономность развития специалистов разного профиля, даже внутри одной науки, не говоря уже о «естественных и противоестественных науках», или «гуманитариях и технарях», позволяет формировать традицию даже противоположного понимания одинаковых терминов [2; 3].

Посмотрим на слово «фактор», не относящееся к бытовой лексике. Оно отражает некоторую силу, иницирующую, влияющую или даже определяющую развитие того или иного процесса. Однако без указания объекта приложения этой силы смысл слова остается только вспомогательным. Фактор чего? Фактор, влияющий на что? Неважно, он человеческий, внешнеполитический, экологический или какой-либо еще. Важно, фактором чего в итоге своего воздействия он является.

И вот тут оказывается, что в технике и более широкой сфере управления рисками закрепилось понимание человеческого фактора как одной из причин сбоев в человеко-машинных системах. Если случается некое негативное событие – инцидент, то анализируются все возможные причины этого события, однако, чем более странной кажется ситуация, тем более вероятным считается именно человеческий «вклад» в этот трудно объяснимый эффект. Работа технических систем предсказуема, вероятность сбоев более-менее тоже. Работа же homo-системы принципиально непредсказуема. Поэтому все непонятное списывается на нее: ничего не поделаешь – опять этот «пресловутый человеческий фактор».

Параллельно (и не пересекаясь с технической сферой) в сфере пафосных текстов о человеческом капитале и труде как одном из базовых экономических факторов производства идет речь о необходимости повышения и усиления человеческого фактора, трактуемого как фактор успеха в развитии экономических и социальных систем. И любопытно, что перенос внимания экономистов с «механизмов рыночного саморегулирования» на вклад конкретных решений и действий предпринимателей, государственных умов и «вовлеченного в управление» персонала в качестве функционирования экономической системы дает прирост понимания и повышение эффективности регулирования этой сферы общественной жизни.

Слову «инцидент» повезло больше, чем слову фактор. Его как бы все договорились трактовать в негативном ключе. При этом инцидент, провоцирующий иногда «вспышку» конфликтного взаимодействия, исследователями трактуется как случайная негативная социальная ситуация. Хотя участники противостояния «точно знают», что у этой негативной ситуации есть явные «источники зла». В этой логике инцидент воспринимается как причина или повод последующего острого столкновения, которого бы и не было, если бы конфликт подспудно не зрел до этого случая [4].

В стандартах «технического регулирования» термин «инцидент» трактуется как событие, могущее повлечь в будущем еще более негативные события, но причина которого заложена в ошибках разработки системы, и поэтому может и должна быть вычислена и исключена. Итак, инцидент – это «отказ или повреждение технических устройств, применяемых на опасном производственном объекте, отклонение от режима технологического процесса, нарушение положений, нормативных технических документов, устанавливающих правила ведения работ на опасном производственном объекте» (ОПО). Почему обязательно только на ОПО? Потому что определение взято из Федерального Закона «О промышленной безопасности опасных производственных объектов». А потом это определение просто копируют для объяснения любых инцидентов, связанных с техникой, что для непривычного уха и глаза «человеческого фактора» кажется бессмысленным бюрократизмом, явно не способствующим принятию на себя осмысленной ответственности за обеспечение этой самой безопасности путем соблюдения требований данных нормативных документов.

Большинство документов и даже сайтов официальных учреждений используют привычные для себя специфические речевые обороты и аббревиатуры, которые больше связаны с историей их употребления, чем с обозначаемым ими (и, соответственно, плохо понимаемым) смыслом. Из последних примеров – МЦК в столичном метро. Запомнить гостю столицы трудно, расшифровать и понять – еще труднее: Московское центральное кольцо. На схеме метро явно есть более центральная кольцевая линия... А оказывается, нужно знать историю железнодорожных сетей Москвы. С их точки зрения, это старинное кольцо, восстановленное недавно вместе с архитектурой старых станций, мимо которых проносятся поезда этого наземного варианта метро. Пересекают это кольцо линии МЦД – Московские центральные диаметры, а некоторые радиусы умудряются пересекать кольцо более одного раза!

Но метрополитен – это мелочи. Куда более впечатляют современные аббревиатуры государственных учреждений – М. Булгаков узнал бы в них свой АБЫРВАЛГ. Человеческий фактор! Чиновникам удобно и понятно, а пользователям? Не имеет значения. Как в надвигающемся «обществе платформ»: каждый говорит на своем языке, и иногда даже оказывается очень удобно, что окружающим не понятно, о чем идет речь!

Перейдем теперь к словам латинского происхождения – Homo и humanus. «Гуманизация» интерфейса человеко-машинного взаимодействия ориентирована на облегчение задач для человека и минимизацию его неоднозначных, ошибочных или опасных действий. Японцы называют такой принцип «пока-йока»: «защита от дурака». Благодаря применению этого принципа точность и предсказуемость функционирования человеко-машинной системы повышается. Также для повышения точности прогноза эффективности вакцины для человека проводят эксперименты на «гуманизированных», т. е. с добавленными биологическими свойствами человеческого организма, мышах.

Однако «гуманизация труда» – ровно наоборот, она понижает предсказуемость поведения человеко-машинной системы. Тем не менее, реализация этой концепции помогает человеку не чувствовать себя у станка в качестве придатка машины. Она помогает ему принимать решения, что-то изменять и усовершенствовать в организации рабочего пространства, способах выполнения операций и выработке индивидуального типа деятельности, переключаться с одного типа операций, чтобы не уставать, на другой тип операций. Человеку необходимо разнообразие! Он не робот. Следовательно, он не сможет изо дня в день, из часа в час оттачивать до совершенства и повторять идеально получающуюся операцию. Нет, он расширяет границы своей деятельности... до границы собственной некомпетентности, о чем гласит «принцип Питера». Но тогда он не чувствует себя машинной, и тогда он счастлив!

Считается, что, если человек чувствует себя комфортно, у него высвобождаются силы для творчества, он не боится вносить предложения по усовершенствованию процесса, не скрывает собственных ошибок, и даже проявляет инновационность. Но все это только в том случае, если он чувствует себя уважаемым и является компетентным... А это уже совершенно другие вопросы. Также как и вопросы лени и прокрастинации, проявляющейся у творческого, но по разным причинам демотивированного человека. Многогранный и непредсказуемый человеческий фактор! Ведь есть же примеры обратного: именно неудовлетворенный творит, а сытый и довольный ничего не хочет.

Другое дело – роботизация. Для повышения управляемости, точности и предсказуемости результатов работы разнообразие видов операций следует минимизировать, повышая специализацию устройства. При многочисленных замерах результатов работы устройства или процесса частота целевого значения должна быть максимальной, а разброс – минимальным (рис.).

Но человеку более свойственно противоположное – частота повторяемости идентичного результата его больше морально, чем даже физически, изматывает. Даже если им гордятся окружающие, называя его «глаз – алмаз» и сравнивая с точнейшим оборудованием.

Измерив что-то много раз, получим распределение результатов:



Рис. Разброс результатов работы «идеального процесса»

Однако роботы пока заменили не очень большое количество работников, а сложные технологические процессы должны гарантировать такое стабильное качество производства, которое одним только проектированием не обеспечишь, поэтому на предприятиях сотрудники вовлекаются в процессы совершенствования производственной системы, стремятся, сочетая технические и человеческие ресурсы, обеспечить отклонение результатов от целевого значения не более, чем на 6 Сигма. Это креативная задача, предполагающая широту взгляда и высокую творческую активность, и инициативность заинтересовавшихся данной задачей работников [1].

Посмотрим еще раз на рисунок как на две разные геометрические фигуры. Какая из них более устойчива? Очевидно, что более широкая и «коренастая». А она отражает якобы недостатки человеческого фактора. Разнообразие и разброс проявлений и интересов – это ценнейшее свойство человека. А точное гарантированное повторение требуемого можно отдать роботам.

Но такое распределение ролей наступит не скоро. И пока эти роботы не «научатся» обслуживать и ремонтировать себя сами (пока их не научат креативные разработчики и робототехники), основная масса высвобождаемых роботами работников будет уходить не в творческую деятельность, а в простое обслуживание этих устройств, поэтому однотипность работы будет их преследовать, соответственно, можно ожидать неудовлетворенность «человеческих ресурсов» производства отсутствием развития и даже востребованности имеющегося «человеческого капитала». И чтобы влияние «человеческого фактора» приводило не к негативным последствиям, в том числе новым проявлениям «луддизма» (борьбы с машинами, даже по совершенно иным причинам), а к позитивным, необходимо создавать запросы к «человеческому» фактору не как к фактору сбоев и проблем, а как к фактору реализации мощного человеческого потенциала на благо большой социальной – человеческой системы.

Библиографический список

1. Анферов А. Применение подходов Бережливого производства и шесть сигм для решения задач менеджмента качества / А. Анферов, Е. Ксенофонтова. – Текст : электронный // Качество менеджмента: современные оценки и социальные эффекты. – Москва : МАКС Пресс. – С. 4–10. – URL: http://socio.msu.ru/documents/sbornik_1908_2018_01.pdf.
2. Барсуков А. Г. К вопросу о подготовке авиационного персонала в области человеческого фактора / А. Г. Барсуков. – Текст : электронный // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык // Международный информационно-аналитический журнал. – № 2 (13). – Июнь 2017. – URL: <http://ce.if-mstuca.ru>.
3. Козлов В. В. Человеческий фактор: от рождения до извращения / В. В. Козлов. – Текст : непосредственный // Авианорама, Безопасность полетов, 2014. – № 4. – С. 11–15.
4. Ксенофонтова Е. Г. Спорные элементы традиционной модели конфликта интересов / Е. Г. Ксенофонтова. – Текст : электронный // Традиционные и новые социальные конфликты в XXI веке : материалы XIV Международной научной конференции «Сорокинские чтения – 2020». – Москва : МАКС Пресс. – С. 479–481. – URL: <https://istina.msu.ru/profile/Eksen/>
5. Рыжов Б. Н. Парадоксальный гений Федора Дмитриевича Горбова / Б. Н. Рыжов. – Текст : электронный // Системная психология и социология. – 2014. – № 11. – URL: <http://www.system-psychology.ru/journal/2014-11/>

Курагин Н. С., Прялухина А. В.

Невербальная манипуляция: теории и мнения

Ключевые слова: манипуляция, невербальное общение, невербальная манипуляция, манипулятивное воздействие.

Статья посвящена анализу отечественных и зарубежных психологов, рассматривающих невербальную манипуляцию. В работе представлены определения понятия «манипуляция», выделены ее свойства и функции. Рассмотрены и проанализированы основные факторы возникновения манипуляции и этически-моральные проблемы отношения к манипуляции современным обществом.

Манипулирование сознанием и поведением человека всегда интересовало людей: с помощью невербальных средств коммуникации человек мог донести свои эмоции, переживания, чувства, настроение. В последнее время современное общество, сориентированное на получение выгоды, не только использует вербальные средства общения, но также обращается к невербальной коммуникации. Поэтому неудивительно наблюдать повышенный интерес к проблеме изучения манипуляции.

О том, что жесты играют большую роль в коммуникации людей, было известно с самых ранних времен. Больше всего данным искусством овладели

древнегреческие актеры и ораторы. Еще за 300 лет до нашей эры знаменитый античный оратор Демосфен связывал блестящее выступление с жестами. Самый яркий пример невербальных движений – древнегреческий театр масок, где внешнему выражению внутренних состояний придавалось ключевое значение. Актеры по ходу пьесы меняли маски, которые изображали различные эмоциональные состояния: радость, страх или гнев.

Немаловажную роль позы, жесты и мимика играли и в античной скульптуре и живописи. Например, Аристотель в своих трудах предпринимал попытку сбора и систематизации знаний о связи внешности человека с его чертами характера.

Многие ученые, обратившиеся к исследованию манипуляции, акцентируют внимание манипуляции на поведение человека. Такая позиция представлена в работах Э. Берна, М. Джеймса, У. Новак и В. Каппони, Э. Шострома, В. Сатира, А. Б. Добровича и др. Проблеме манипуляции много уделено в работах Е. Л. Доценко. Манипуляцию он определяет, как «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими» [3, с. 59].

М. Битянова в своей работе «Социальная психология», отмечает: «манипуляция – это распространенная форма межличностного общения, с целью достижения своих скрытых намерений; при манипулятивном общении ставится также цель добиться контроля над поведением и мыслями другого человека; партнер не информируется об истинных целях общения; они либо просто скрываются от него, либо подменяются другими».

Н. Непряхин выделяет несколько главных свойств манипулятивного воздействия [4, с. 25]: психологическое воздействие; насильственный характер; скрытый характер; миф/цель/сценарий (миф – внешнее проявление для жертвы; истинная цель манипулятора; продуманный сценарий манипулятора для реализации поставленной цели). Таким образом, автор на основе выделенных свойств воздействия определяет манипуляцию как скрытое психологическое воздействие.

Раскрывая проблему невербального влияния и взаимодействия, необходимо рассмотреть сущность невербального общения. В. А. Горянина позиционирует невербальное общение как «коммуникативное взаимодействие между индивидами без использования слов» [2, с. 19]. Следовательно, по ее мнению, невербальное общение – это диалог без речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме.

Проблеме поведения в процессе невербальной коммуникации уделяли немалое внимание античные философы. Более детальное внимание данному феномену уделялось учеными в течение последних двух веков.

Во второй половине XIX в. Дельсарт предпринял одну из первых попыток описать и расшифровать как «культуру голоса», так и телодвижения и жесты, определить различные формы языка тела.

В научной работе «Выражение эмоций у человека и животных» Ч. Дарвин уделял внимание проблеме выражений эмоций у человека. Однако данное исследование носило исключительно описательный характер.

В 50-х гг. XX в. на основе работ шведского ученого Р. Бердвистелла была выделена особая область исследования – кинесика. Далее в 1959 г. выходит научный труд «Немой язык» Э. Холла. Ученые впервые применили к невербальным явлениям некоторые принципы лингвистики, а также ввели названия для наук о телодвижении (кинесика) и пространстве (проксемика) и разработали программу исследований в каждой из этих областей.

В нашей стране невербальные средства общения стали объектом изучения в 1960-е гг. Особенно известными в данной сфере можно считать работы Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой, О. С. Ахматовой, А. П. Бугевой, А. А. Бодалева, Г. Е. Крейдлина, В. А. Лабунской и др.

Г. М. Андреева разделяет невербальную коммуникацию на следующие знаковые системы: оптико-кинетическую; пара- и экстралингвистическую; организацию пространства и времени коммуникативного процесса; визуальный контакт [1, с. 62].

Совокупность этих средств выполняет следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу [2, с. 62]. Как отмечал Б. Д. Парыгин, речь человека является главным инструментом общения, в связи с тем, что является «суперраздражителем». Того же мнения придерживается и Л. Г. Почебут и И. А. Мейжис, которые пишут: «В социальном восприятии огромное значение имеет невербальная информация, в познании социальных отношений и ситуаций главную роль играют язык и речь».

Б. Д. Парыгин в своей работе «Социальная психология» эффективность речевого воздействия связывает с его содержательностью и богатством языковых средств, культурой и выразительностью речи, ведь именно эмоциональное состояние человека передается и воспринимается посредством языка жестов.

Австралийский специалист в области языка телодвижений А. Пиз утверждает, что с помощью слов передается 7 % информации, звуковых средств – 38 %, мимики, жестов, позы – 55 % [5, с. 16]. «Экстралингвистические дополнения, такие как покашливание или молчание, бывают красноречивее многих слов».

Иными словами, не столь значимо, что говорится, а как это делается. Учеными доказано, что вербальные средства коммуникации используются для передачи фактической информации, а невербальные передают чувства и эмоции человека.

Рассматривая невербальные средства общения как один из видов выражения манипуляции, нам стоит уточнить, что данный вид необходимо рассматривать в совокупности с вербальными средствами, так как при личном

контакте в передаче информации участвуют помимо словесного кода также и невербальный канал общения.

Рассмотрим основные факторы возникновения манипуляции.

Н. Непряхин полагает, что манипуляторами становятся двумя способами [4, с. 27]. Во-первых, осознавая природу общения и отношений между людьми. Во-вторых, когда транслируют модель манипулятивного поведения из детства. Ребенок на каждом возрастном этапе осознает что, как и какие его поступки и поведение сказываются в определенный момент ситуации, и делает исходя из этого выводы. Узнав свое преимущество при использовании манипуляции, ребенок и дальше будет использовать этот сценарий, зная, что тот приведет его к выгодному исходу. Главная опасность манипуляции заключается в том, что со временем манипулятор становится все более профессиональным и техничным: каждая последующая манипуляция становится более скрытой, изощренной, изобретательной, отработанной и витиеватой.

Манипуляцию как невербальное воздействие на собеседника Н. Непряхин делит на два полюса: 1) позитивное воздействие – манипуляция без цели личной выгоды (например, когда родители или учитель незаметно от ребенка побуждают его к полезным действиям: прилежно учиться, хорошо себя вести в обществе, много читать, иметь интересное хобби); 2) манипуляция с целью личной выгоды [4, с. 33].

Можно заметить, что к манипуляции в наше время прибегают все без исключения: начиная от ребенка, который своим поведением и плачем привлекает к себе внимание окружающих, чтобы получить новую игрушку, зная, что матери будет неудобно перед окружающими (чем не невербальная манипуляция?), заканчивая навязыванием товаров в интернете рекламой, пропагандой госканалов. Весь окружающий мир взаимодействия между людьми во многих случаях строится на манипуляции. Современное общество, по большей части направленное на самого себя, нацелено на получение личной выгоды. Данную проблему манипуляции можно охарактеризовать как средство выживания в связи с современными тенденциями. Испанский социолог и философ Хосе Ортега-и-Гассет в своей работе «Восстания масс», затрагивает проблему падения нравственности и этических норм в современную эпоху, в связи с резким скачком технических изобретений. Он пишет: «Головокружительный рост означает все новые и новые толпы, которые с таким ускорением извергаются на поверхность истории, что не успевают пропитаться традиционной культурой. И в результате современный средний европеец душевно здоровей и крепче своих предшественников, но и душевно беднее. Оттого он порой смахивает на дикаря, внезапно забредшего в мир вековой цивилизации».

Американский социальный психолог и философ Эрих Фромм в своем труде «Бегство от свободы» пишет о проблеме современного человека, когда свобода сыграла с человечеством злую шутку, обретя свободу, человек

потерял ее ценность. И с потерей этой ценности из-за «чувства изоляции и бессилия современного человека еще более усиливаются тем, какими являются все его человеческие отношения. Конкретная связь одного человека с другим утратила свой прямой гуманный характер и обрела дух манипулирования, инструментальности». В обществе начали править законы рынка, где должно преобладать человеческое равнодушие в контактах между конкурентами. Люди скованны выполнением своей экономической задачи – «бороться друг с другом и, если необходимо, не останавливаться перед полным экономическим уничтожением конкурента».

Таким образом, можно сделать вывод, что манипуляция присутствует повсюду. Многих ученых волнует вопрос о возможности исключения манипуляции из социальной среды. Как подметил Н. Непряхин: «Мы всегда играем на чувствах других. И именно потому, что мы обладаем чувствами, манипуляции неизбежны» [4, с. 27]. В связи с вышесказанным, к ключевым навыкам в общении с другими людьми в наше время можно отнести такой навык, как умение правильно распознавать манипулятора и лжеца. Е. Л. Доценко в своей монографии «Психология манипуляции» выводит три основные причины того, что манипуляция необходима в социальных отношениях, особенно в структуре управления. Если убрать из системы управления манипуляцию, по словам Е. Л. Доценко, произойдут следующие изменения: «Во-первых, исчезнет ореол руководителя... Во-вторых, с устранением манипуляции разрушается сложившаяся культура взаимоотношений. Авторитет руководителя тем выше, чем более тонкую палитру приемов – в том числе и манипулятивных – он использует для воздействия на подчиненных... В-третьих, без манипуляции снижается психологическое качество управления: с устранением манипуляции исчезает тонкость управления, уменьшается палитра используемых средств» [3, с. 217].

Невербальные средства общения сами по себе не могут создать ситуацию, в которой один человек будет манипулировать другим. Однако они могут стать хорошим импульсом для того, чтобы манипуляция состоялась и была успешной. Прикосновения, жесты, улыбки или гримасы, громкость и тональность голоса вызывают у адресата определенную эмоцию, которая, в свою очередь, дает манипулятору возможность успешно достичь своих целей.

Таким образом, данный теоретический анализ невербальной манипуляции помог установить наиболее распространенные средства невербальной коммуникации, участвующие в целях манипуляции, такие как поза, жесты, мимика и голос.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 362 с. – Текст : непосредственный.

2. Горянина В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с. – Текст : непосредственный.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – Москва, 1997. – 344 с. – Текст : непосредственный.
4. Непряхин Н. Я манипулирую тобой: методы противодействия скрытому влиянию / Н. Непряхин. – Москва : Альпина Паблишер, 2019. – 376 с. – Текст : непосредственный.
5. Пиз А. Новый язык телодвижений [пер. с англ. Т. Новиковой] / А. Пиз, Б. Пиз. – Москва : Эксмо, 2016. – 448 с. – Текст : непосредственный.

Лаврик О. В.

Организация психологического консультирования по проблеме разрешения семейных конфликтов

Ключевые слова: конфликт, семья, семейное консультирование, интернет-консультирование.

Психологическое консультирование является одним из способов помощи семье. Сущность психологического консультирования по проблеме конфликтов в семье заключается в изучении причин и динамики семейных конфликтов и выработке рекомендаций по изменению факторов, приводящих семью к конфликтным ситуациям и конфликтному взаимодействию [2].

Одним из наиболее эффективных видов психологического консультирования является семейное консультирование, во время которого психолог-консультант помогает разобраться, разрешить конфликты, возникающие у супругов или в ситуации детско-родительского взаимодействия.

Семейное консультирование позволяет преодолеть негативную симптоматику конкретных конфликтных ситуаций, решить проблему конфликтных семейных отношений и в целом повысить функционирование семейной системы. Семейное консультирование в ситуации семейных конфликтов выполняет функцию психологической терапии. Оно, как и терапия, предполагает воздействия психотерапевтического характера.

Давая характеристику семейному консультированию, как особой деятельности, объектом которой становится супружеская пара, следует помнить, что получение правдивой информации о семейном конфликте и в целом, о ситуации в семье – главная задача психолога-консультанта. «Фокус коррекции смещается от интрапсихических конфликтов к проблемам обнаружения и изменения дисфункциональных паттернов взаимодействия супругов» [5, с. 1792].

В процедуре психологического консультирования по проблеме семейных конфликтов принято выделять несколько этапов.

Первый этап – диагностический. Этот этап предназначен для определения необходимости психологического консультирования и составления прогноза результата после «воздействия» на семью. Иначе первый этап называют началом коррекции семейного конфликта. Под семейным диагнозом понимают типизацию нарушений отношений между членами семьи с учетом их индивидуально-личностных особенностей.

Специфичность процедуры семейной диагностики выражается в ее сквозном характере, т. е. диагностика сопровождает консультирование на всех его этапах и предопределяет выбор психокоррекционных техник.

Для диагностики конфликтности семейных отношений на выбор специалиста рекомендуются ряд методик. Так, при диагностике супружеских конфликтов чаще используются две методики диагностики семейных отношений: «Реакция супругов на конфликт», «Характер взаимодействия супругов в конфликтной ситуации». При диагностике детско-родительских конфликтов – опросники «РОД», «АСВ», «PARI», «BPP» и «ACT».

Эти методики можно применять на диагностическом этапе при необходимости, если информации, полученной от клиентов, специалисту недостаточно. Методики можно использовать и на завершающем этапе консультирования для определения эффективности полученных результатов.

На втором этапе семейного консультирования основная цель работы консультанта – восстановление семейных отношений с последующим разрешением конфликта. Необходимым условием для перехода на второй этап психологического семейного консультирования является снижение психической напряженности у членов семьи. На втором этапе в ходе односторонних встреч психолога-консультанта с членами семьи выявляются и проясняются причины (истoki) конфликта и осуществляются действия по его ликвидации. Задача психолога – помочь каждому члену семьи научиться говорить на языке, понятном другому, беря на себя роль посредника.

«Рекомендуется:

- 1) стремиться к расширению понимания членами семьи конфликтной ситуации и оценки ее с позиции оппонента;
- 2) занимать нейтральное положение, не вставая на сторону одного из супругов;
- 3) не допустить нового обострения конфликта в присутствии психолога;
- 4) терпеливо относиться к медленной, но положительной динамике восстановления семейных отношений;
- 5) с уважением относиться к ценностям, которые принимаются или отстаиваются членами семьи;
- 6) стараться избегать давать советы, важно, чтобы члены семьи самостоятельно нашли правильное решение;
- 7) соблюдать деликатность и анонимность, особенно, если конфликты возникают в интимно-личностной сфере» [4, с. 85].

Данный этап психологического консультирования предполагает постепенное разрешение конфликтной ситуации. Следует определить главные проблемы, которые решаются в первую очередь, и второстепенные, которые могут разрешиться сами собой, когда будут решены главные проблемы.

Стоит отметить, что конструктивность разрешения семейных конфликтов напрямую зависит от способности членов семьи к прощению, пониманию, умению находить компромиссы и идти на них.

Для разрешения конфликта особое значение имеет установление истинных причин конфликта, что позволяет направить его в конструктивное русло, а также найти способы его избегания. Также следует подчеркнуть, что в работе с семейными конфликтами важно не только помогать членам семьи разрешать конфликты, но и научить их предупреждать конфликты.

На данном этапе могут быть использованы определенные техники, направленные на формирование умений бесконфликтного поведения.

Третий этап семейного консультирования призван закрепить навыки эмпатического общения членов семьи между собой в естественных семейных условиях. Также на данном этапе отрабатывается весь арсенал ролевого поведения, приобретенный на предыдущих этапах.

Этапы позволяют сделать процедуру семейного консультирования структурированной.

Однако есть много ситуаций, когда традиционная семейная консультация невозможна. Сегодня одним из востребованных путей получения квалифицированной психологической помощи становится онлайн-консультирование, которое стремительно стало развиваться в период пандемии COVID-19. Действительно, современное общество настолько информационно-продвинутое, что кардинально изменился характер количественных и качественных параметров тотальной коммуникации. По данным, приведенным в работе И. И. Епишкина и соавторов, Интернетом пользуется 4 миллиарда 437 миллионов человек, при этом активными пользователями социальных сетей являются 3 миллиарда 499 миллионов – это почти половина человечества [3]. А объем рекламы, например, в 2017 году в сегменте «Интернет» составил 166,3 миллиарда рублей и уступил только рекламе по телевидению – 170,9 миллиардов рублей» [2].

Все больше и больше становится клиентов, которым легче общаться с психологом, находясь в привычной домашней обстановке. Домашняя обстановка позволяет человеку чувствовать себя комфортно и безопасно.

Сегодня семье активно предлагаются психологические консультации, которые проходят на профессиональных консультационных сайтах в Интернете. Одно из преимуществ онлайн-консультирования – возможность проводить консультации клиентов, находящихся территориально далеко от психолога. Соблюдается и требование к анонимности процедуры онлайн-консультирования (лишь по желанию клиента его проблема может обсуждаться на онлайн-консультационном форуме).

Интернет-консультирование в ситуации конфликтного семейного взаимодействия эффективно в случаях, если:

- семья не может посетить психолога (из-за болезни или психологических проблем, из-за стеснения);
- если семья с психологической проблемой находится, например, за границей в момент, когда потребовалась помощь психолога;
- если это является более удобным случаем для получения совета по психологической ситуации по причине высокой трудовой занятости;
- если сложно прийти на консультацию из-за двусмысленности проблемы или желания сохранить конфиденциальность в ее разрешении.

Следует заметить, что интернет-консультирование является совершенно новой сферой психологического консультирования и подходит не для всех семей.

Онлайн-консалтинг может быть лишь краткосрочным решением и оказаться недостаточным в случае разрешения особо сложной проблемы. Поэтому интернет-консультирование не исключает уже дальнейших личных встреч психолога с семьей, как не исключает оказание помощи семье другими специалистами.

Онлайн-консультация может оказаться эффективной при консультировании семьи, если семья (или консультируемый член семьи):

1. Может долго проводить время в Интернете и вести переписку.
2. Комфортно работает в Интернете.
3. Не скрывает важную информацию от психолога.
4. Хочет взять на себя ответственность за участие в процессе, изменить ситуацию или свое отношение/поведение.

Интернет-консультирование при работе с семьей ведется в чате, который может быть организован в процессе работы:

1. Электронной почты.
2. ICQ.
3. Видеоконференции.
4. Интернет-телефона (ватсапп-связь, звонки в фейстайм, скайп).

Работу психолога в онлайн-консалтинге также следует структурировать на три этапа, на которых обычно учитывается следующее.

Диагностический этап:

- большой объем психодиагностической информации дает само общение в Интернете психолога с членами семьи;
- использование электронной почты позволяет психологу буквально из нескольких писем узнать о личности клиента, его проблемах больше, чем телефонный контакт или индивидуальная консультация лично;
- содержание письма, стиль изложения и характер построения предложений позволяют понять проблему клиента и увидеть явные психопатологические симптомы;
- часто обращения на электронную почту содержат прямые указания на предыдущие госпитализации в психиатрические учреждения.

Консультативное (психотерапевтическое) действие должно:

- предоставлять обратную связь клиенту, подтверждать, что он понят;
- обеспечивать (давать) дальнейшее развитие мысли собеседника;
- содержать изложение гипотез о причинах произошедших событий или дальнейшем ходе событий. Например, «возможно, в этом случае вы это сделаете...»;
- отражать (отзеркаливать) чувства клиента (сообщать о восприятии консультантом состояния клиента);
- сообщать клиенту о восприятии консультантом своих чувств в данной ситуации. Например, «я беспокоюсь, что мы с вами...»;
- позволять вести переписку правильно (письменный диалог при получении повторных писем). Например, «надеюсь, мы с вами нашли ряд вариантов решения проблемы».

На третьем этапе (эмпатическое общение членов семьи между собой в естественных семейных условиях) психолог подключается к проблеме, если кому-то из семьи понадобилась дополнительная помощь.

Любой, кто обратился в онлайн-консультацию, обычно заполняет определенный набор методических материалов (стандартные опросники, анкеты и т. д.). Данные материалы помогают психологу, ведущему консультацию, классифицировать запрос и получить информацию об особенностях личности клиента. А сам клиент, отвечая на вопросы, предложенные в опросниках и анкетах, уже начинает «работать со своей проблемой» [1].

Каждый день сотни тысяч людей получают консультации психологов в реальном общении или в интернет-взаимодействии, находя разрешение серьезных семейных конфликтов.

Библиографический список

1. Домрачева С. А. Эффективные модели социально-психологической помощи молодой семье / С. А. Домрачева. – Текст : непосредственный // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья : материалы IV Международного конгресса. – Киров, 2009. – С. 132–133.
2. Епишкин И. И. Интернет-реклама в России как инструмент повышения экономического развития страны / И. И. Епишкин. – Текст : непосредственный // Вестник МГЭИ. – 2019. – № 1. – С. 44–46.
3. Епишкин И. И. Анализ интересов и предпочтений российской аудитории социальной сети TikTok / И. И. Епишкин, Е. Б. Исакова, А. А. Лаврик. – Текст : непосредственный // Вестник МГЭИ. – 2019. – № 4. – С. 62–66.
4. Жирнова С. Г. Супружеские конфликты в молодых семьях и их разрешение / С. Г. Жирнова, И. А. Солодовникова. – Текст : непосредственный // Инновационный потенциал молодежи-2017. – Ульяновск, 2017. – С. 84–88.
5. Хамитова З. Х. Особенности психологических технологий поддержки молодой семьи / З. Х. Хамитова. – Текст : непосредственный // Форум молодых ученых. – 2017. – № 5. – С. 1790–1793.

Меркулова Л. В., Рябоконт Н. Ю.

Психологические принципы и формы работы учителя по воспитанию российской гражданской идентичности

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание в школе, гражданская идентичность, патриотизм, групповое воспитательное дело, психология воспитания, формы педагогической работы.

В ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и других основополагающих документах подчеркивается особое значение формирования у детей гражданской идентичности как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности. В соответствии со ФГОС ООО личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать, прежде всего, воспитание российской гражданской идентичности. А. Г. Асмолов полагает, что гражданская идентичность – осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе; при этом она не тождественна гражданству, а имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру [1].

Осуществляя воспитательную работу, способствующую формированию у учащихся личностной и социальной культуры, развитию чувства сопричастности родной стране, педагогу необходимо строить свою деятельность согласно психологическим принципам, способствующим ее эффективности:

- установление субъект-субъектных отношений педагога с учениками;
- опора на внутреннюю мотивацию учащихся и помощь в определении личностных смыслов деятельности;
- создание ситуации успеха, возможностей для самораскрытия, самопознания и саморазвития индивидуальности;
- организация психологически комфортного группового взаимодействия;
- постановка проблемных вопросов, требующих размышлений, дискуссий, поиска информации;
- конкретизация цели, ориентация на результативность деятельности.

То есть выстраивать отношения и работу нужно так, чтобы учащийся не ощущал себя «объектом педагогического воздействия», а, осознавая и реализуя собственные социально значимые интересы и ценности:

- раскрывался, общаясь и взаимодействуя с другими;
- был включен в Дело, развивался в деятельности как субъект и личность;
- видел результат своей активности;

– убеждался, что он способен на что-то повлиять, принести пользу, помочь людям, порадовать их, найти новое ценное знание, обсудить, поделиться им со сверстниками и взрослыми и т. д.

Только в этом случае школьник будет чувствовать свою неотделимость не только от близкого социума, но и от широкого – общества и страны, будет проникаться любовью к своей Родине, ее людям и делам.

Организуя воспитательную работу по формированию гражданской идентичности, целесообразно использовать разнообразные педагогические технологии:

- исследовательскую (проблемно-поисковую);
- коммуникативную (дискуссионную);
- игровую (имитационного моделирования);
- деятельностьную (достижение конкретного результата, как итога продуманных активных последовательных действий в выбранном направлении для решения поставленной задачи);
- рефлексивную (побуждение размышлений учащихся о себе, своих интересах и возможностях, сильных сторонах и затруднениях, своих достижениях и ошибках, эффективных способах исправить ошибки и не допускать их в дальнейшем);
- психологическую (самоопределенческую – совокупность форм, приемов и методов, помогающих выделить для каждого участника устойчивое личностно значимое в выбираемой, осуществляемой деятельности; способствующих процессам личностного самоопределения, как гражданина, патриота, будущего профессионала, семьянина и т. п.).

Педагогическое творчество и психологическая «подкованность» педагога, реализуемые в школьных и внешкольных воспитательных мероприятиях, делают духовно-нравственное воспитание, становление гражданской идентичности непрерывным, активным, интересным и личностно-значимым процессом для школьника.

Отметим, что среди наиболее эффективных конкретных форм – создание и презентация школьниками социальных проектов гражданской направленности. Именно проектная деятельность позволяет успешно реализовать ключевые принципы воспитательной работы, активные педагогические технологии, а также интегрировать разнообразные знания учащихся.

Ключевыми элементами гражданской идентичности исследователи называют патриотизм и гражданственность, тесная взаимосвязь которых способствует проявлению ценностных ориентаций и установок социальных общностей и личности, определяет качественную составляющую их социального развития [2]. Формирование ценностей патриотизма и гражданственности у подрастающего поколения является исключительно важным и актуальным компонентом педагогической работы в области сопровождения личностного развития детей и содействия их самоопределению.

В данной статье внимание акцентируется на формировании патриотизма подрастающего поколения в процессе воспитательной работы школьного педагога. Патриотизм понимается как одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства и являющаяся важнейшим духовным достоянием личности. Он проявляется в активной позиции личности, готовности к самореализации на благо Отечества, олицетворяет уважение к своему Отечеству, сопричастность его истории, культуре, достижениям и ценностям народа.

Практика педагогической деятельности показывает, что никакие патриотические призывы, беседы и даже фильмы и книги не могут создать прочную основу для глубокой личностной вовлеченности ребенка, подростка в эту тематику. Только ДЕЛА! Причем дела совместные со сверстниками, эмоционально насыщенные, обогащающие социальный и личностный опыт; такие, где ребенок сам выбирает свое место и роль, созвучно своим интересам и сообразно индивидуальным чертам характера и темперамента. Особенно это важно для современных школьников «цифровых поколений», погруженных в мир виртуальный, который ограничивает разностороннее эмоциональное развитие и возможности реальных практических действий – на пользу, во благо, в помощь, из сочувствия, из патриотизма...

Рассмотрим одну из эффективных форм организации воспитательной работы по формированию патриотизма в старших классах школы – групповое воспитательное дело (ГВД), в варианте коллективного творческого. ГВД предполагает системность, комплексность, последовательность, непрерывность воспитания, поэтому может быть рассчитано на работу в течение ряда лет, когда последовательно разворачивается комплекс новых и ежегодно реализуемых патриотических акций и мероприятий.

Для психологического мира старшеклассников, переживающих, с одной стороны, процессы самоопределения и формирования мировоззрения, с другой – необходимость творчески выразить свою индивидуальность, с третьей – стремление достойно утвердить себя в сообществе сверстников, именно ГВД представляется наиболее адекватным способом успешно продвинуться в каждом из направлений.

Представим для примера одно из групповых воспитательных дел, успешно реализуемых в школе г. Санкт-Петербург – «Война. Победа. Память. Мы». Нравственным «стержнем» этого ГВД является особое отношение к Великой Отечественной войне у потомков тех, кто пережил скорбную Ленинградскую блокаду. Обобщенная цель ГВД – создание педагогических условий для эмоционального принятия и актуализации нравственных ценностей патриотизма и гражданственности у учащихся, побуждение процессов развития их гражданской идентичности, формирование духовного мира личности. Цель достигается посредством решения следующих задач:

– Создание информационного и духовно-нравственного «поля» по военно-патриотической и гражданской тематике посредством комплекса

воспитательных мероприятий (экскурсий, встреч, дискуссий, проблемного поиска информации и других), способствующих формированию у учащихся ценностно-эмоциональной сферы и личностных смыслов.

– Организация группового дела, направленного на партнерский поиск воспитанниками творческих путей и форм выражения своей гражданской позиции и эмоционального отношения к событиям Великой Отечественной войны, блокаде Ленинграда, Победе, современным попыткам «переписать историю».

– Обеспечение возможностей для каждого учащегося реализовать коммуникативные, интеллектуальные и регулятивные ресурсы личности в ходе самоорганизации активности и выбора форм творческого самовыражения.

– Побуждение потребности учащихся в интеграции знаний из сфер истории, литературы, культуры, информационно-компьютерных технологий.

При решении данных задач используются творческие возможности живого общения педагога с учениками, воспитательный потенциал коллективной деятельности гуманистического содержания.

Немного о содержании рассматриваемого ГВД «Война. Победа. Память. Мы». Оно представляет собой продолжительное, развернутое во времени в течение трех месяцев, многокомпонентное мероприятие с учащимися 10-го класса, подчиненное единой цели и решающее поставленные задачи в области патриотического воспитания. Итогом является проведение 10-классниками тематического вечера «И снова память нам покоя не дает...».

Изначально педагогом перед учащимися ставится задача подготовить и провести патриотический тематический вечер в связи с событиями Великой Отечественной войны, создаются условия для обсуждения и разработки планов. Основным содержанием планирования является конкретизация проблематики, определение видов, форм и средств разноплановой подготовки к проведению тематического вечера (в том числе – создание личностного настроения, нравственно-ценностного отношения), выбор участниками своего вклада в общее дело. Педагог сопровождает, курирует эту деятельность, осуществляя помощь и поддержку. Так, под руководством педагога: выбираются наиболее близкие школьникам, эмоционально-значимые проблемы по отношению к событиям, связанным с Великой Отечественной войной; происходит разделение участников на творческие группы; в группах обсуждаются направления работы, определяется роль каждого участника; определяются задания для участников, изъявивших желание работать над подготовкой вечера в индивидуальном порядке; выполняется поэтапное планирование работы в каждом из направлений. Далее созданные рабочие группы и отдельные участники реализуют составленные планы.

Интересным форматом работы для выбора эмоционально-значимых проблем по теме является дискуссия на «открытой кафедре».

Открытая кафедра – форма воспитательной работы с учащимися по развитию их социальной и гражданской позиции. Участники мысленно представляют, что перед ними стоит кафедра, с которой можно сказать свое слово всему миру, высказать свое мнение о сущности современных социальных, политических, экономических событий. При этом воспитанник может выбрать для себя любую роль: президента, депутата, директора учебного заведения, предприятия, так же как и выступать от своего имени [3].

Для примера учащимися 10-го класса в ходе дискуссий в форме «открытой кафедры» были определены две наиболее значимых проблемы и соответствующие направления для работы по подготовке тематического вечера:

- современные попытки «переписать историю», искажение истинного вклада нашего народа в победу над фашизмом, снос памятников советским воинам в зарубежных странах – создание проекта, с использованием мультимедийных средств, представляющего выразительный и убедительный протест против осквернения памятников советским воинам;

- необходимость воспитывать подрастающее поколение в гражданско-патриотическом духе, вызывать эмоциональный отклик и предоставлять правдивую информацию – создание проекта с использованием мультимедийных средств, представляющего собой эмоционально «заряженный» и информативный материал, который старшеклассники представляют своим подшефным – ученикам 6–7-х классов.

Часть мероприятий многокомпонентного ГВД полностью организуется педагогом, как классным руководителем (экскурсии, выезды, встречи); к участию приглашаются все десятиклассники. Единой тематикой и эмоциональным фоном сопричастности и содействия пронизаны такие конкретные внеклассные мероприятия, как: тематические классные часы патриотической проблематики, с элементами дискуссии, игрового моделирования; подготовка и представление в классе материалов из семейных военных историй; создание социального проекта по теме «Я – петербуржец», активизирующего интерес к истории города, его культурным и природным ценностям, традициям, обогащающего знания и чувства в этой сфере; других социальных проектов гражданско-патриотической тематики. Старшеклассники готовятся к районной научно-исследовательской конференции «Война: Блокада Ленинграда»; участвуют в патриотической игре «Героический Ленинград», для чего изучаются и обсуждаются материалы исторической, героико-патриотической тематики. Проводятся экскурсии на Сестрорецкий рубеж, к мемориалу «Разорванное кольцо» и другим, с предварительным поиском и обсуждением информации; встречи с ветеранами войн, жителями блокадного Ленинграда. Регулярны участие в работе школьного музея, обсуждение материалов, поиск тематической информации, просмотры фильмов о войне, дискуссии; участие в уборке на территории Пискаревского мемориального кладбища.

К работе могут быть по необходимости привлечены другие педагоги (классный руководитель параллельного класса, учитель информатики, учитель истории и обществознания, учитель литературы), учащиеся, родители и другие члены семьи обучающихся, старшие родственники и знакомые преклонных лет (ветераны Великой Отечественной войны, жители блокадного Ленинграда).

С использованием подготовленных участниками материалов (социальные проекты, творческая работа в других группах), на основе обсуждения всей проведенной работы и выдвинутых предложений создается сценарий тематического вечера «И снова память нам покоя не дает...», осуществляется непосредственная подготовка к нему, проводится вечер. Далее проведенное мероприятие обсуждается с учащимися, позиционируется возникший эмоциональный отклик, эффекты в отношении личностного развития, выявляются успехи и затруднения при подготовке и проведении, перспективы использования творческих продуктов.

Реализация ГВД дает значимые и перспективные для личностного развития подростков результаты.

Обучающиеся расширяют спектр социально значимых знаний в области: норм и традиций поведения как гражданина и патриота; нравственно-этических норм отношений между поколениями; ценностей, традиций отечественной культуры; истории родного города, страны, современных негативных тенденций в ряде стран (искажение и «пересмотр» истории).

У школьников актуализируются и укрепляются социально значимые отношения: к событиям в истории Отечества и родного города; ценностное отношение к ветеранам, представителям старшего поколения; гуманное, милосердное отношение к людям; ценностное отношение к миру, негативное отношение к войне, проявлениям агрессии.

Участники ГВД приобретают опыт социально значимого действия: самовыражения, эмоционального отклика на общественно значимые исторические события, самоорганизации, организации совместных дел с другими учениками класса, других классов, школы; опыт ответственности за свои дела; нравственного взаимодействия с людьми разных поколений; социальной коммуникации и реализации гражданской и патриотической позиции.

Если конкретизировать эти результаты в терминологии ФГОС, то они как раз и состоят в формировании личностной и социальной культуры. Соответственно, планируемые личностные результаты касаются развития социальных компетенций через накопление школьником опыта самостоятельного социального действия – действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся.

Планируемые метапредметные результаты – развитие у участников ГВД всех видов универсальных учебных действий (УУД). Регулятивные УУД: умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять

контроль своей деятельности в процессе достижения результата, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. Познавательные УУД: поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств. Коммуникативные УУД: лидерство и согласование действий с партнером; умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; построение речевых высказываний, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка; формирование опыта участия в общественно значимых делах.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики / А. Г. Асмолов // Лидеры образования. – 2007. – № 7–8. – С. 4–10.
2. Зелетдинова, Э. А. Патриотизм как элемент гражданской идентичности / Э. А. Зелетдинова, В. В. Дьякова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-kak-element-grazhdanskoy-identichnosti/> (дата обращения: 15.10.2020).
3. Современные формы проведения воспитательных мероприятий [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/sovremennie-formi-vozpitatelnyh-meropriyatij-1832193.html> (дата обращения: 10.10.2020).

Мулява О. Д., Маркушин А. Д.

Мотивация курсантов артиллерийской академии при изучении гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Ключевые слова: мотивация, отношение, курсанты, гуманитарные дисциплины, воспитательный потенциал, военный специалист технического профиля.

В статье речь идет о проблемах мотивации, отношении курсантов к изучению гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Представленные авторами эмпирические материалы свидетельствуют о том, что воспитательный потенциал гуманитарных и социально-экономических дисциплин может быть использован для повышения мотивации учебной деятельности за счет оптимизации содержания и организации учебного процесса.

Обучение курсантов в высших военных учебных заведениях предусматривает получение определенного объема знаний, умений, навыков, компетенций при изучении гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Задача осложняется недостаточной мотивацией определенной части курсантов инженерных и технических вузов, считающих эти предметы неважными, второстепенными, которые не пригодятся в дальнейшем. Именно это приводит к ухудшению базовых показателей обучения.

Мотив поступления в военный вуз, ценностные ориентации курсантов тесно связаны с отношением к учебе в дальнейшем. Е. Н. Карлова выделяет три группы курсантов по типу мотивации поступления в военную образовательную организацию: идеалисты, прагматики и скептики. Идеалисты в наибольшей степени разделяют институциональные ценности военной службы, идентифицируют себя с различными категориями военнослужащих и настроены на продолжительный срок военной службы. Прагматиков в наибольшей степени привлекают карьерные возможности военной службы и материальные преимущества, хотя они также разделяют традиционные воинские ценности и лояльны к военной организации, настроены на достаточно продолжительный срок службы. Скептики проявляют меньше симпатии к институциональным ценностям военной службы, военным порядкам и дисциплине, планируют служить в армии относительно недолго [2].

Перед военными образовательными заведениями, командованием, преподавателями стоит проблема не только обеспечивать курсантов соответствующими знаниями, навыками и умениями, компетенциями, но и искать эффективные пути повышения мотивации учебной деятельности.

С целью выявления мотивации и отношения курсантов к изучению гуманитарных и социально-экономических дисциплин, выявления связанных с этим проблем, поиска путей повышения эффективности занятий в 2019–2020 гг. авторами был проведен социологический опрос. В качестве респондентов выступили 262 курсанта IV-го курса Михайловской военной артиллерийской академии, которые завершили изучение цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Это юноши в возрасте от 21 до 23 лет, которые представляют все регионы России. Среди них преобладают русские, жители малых городов и поселков, выходцы из семей рабочих, служащих, военнослужащих и сельских жителей.

Отбор респондентов был осуществлен методом случайной гнездовой выборки: случайно отобранные учебные отделения курсантов подвергались сплошному опросу. Выборка репрезентативная [1].

Главными задачами исследования являлось:

– выявление условий и факторов, влияющих на мотивацию и отношение курсантов к изучению гуманитарных и социально-экономических дисциплин;

– выяснение значения, которое курсанты придают гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам в предстоящей профессиональной деятельности;

– оценка значения роли преподавателей в этом процессе.

Гипотеза исследования:

– мотивация, отношение курсантов к гуманитарным наукам, во многом зависят от того насколько они пригодятся им в предстоящей профессиональной деятельности, от личности преподавателя, от способа подачи материала, его адаптированности для восприятия;

– воспитательный потенциал гуманитарных и социально-экономических дисциплинам недостаточно используется для повышения мотивации учебной деятельности.

Анализ эмпирического материала проведенного исследования позволил представить следующие основные результаты (рис. 1).

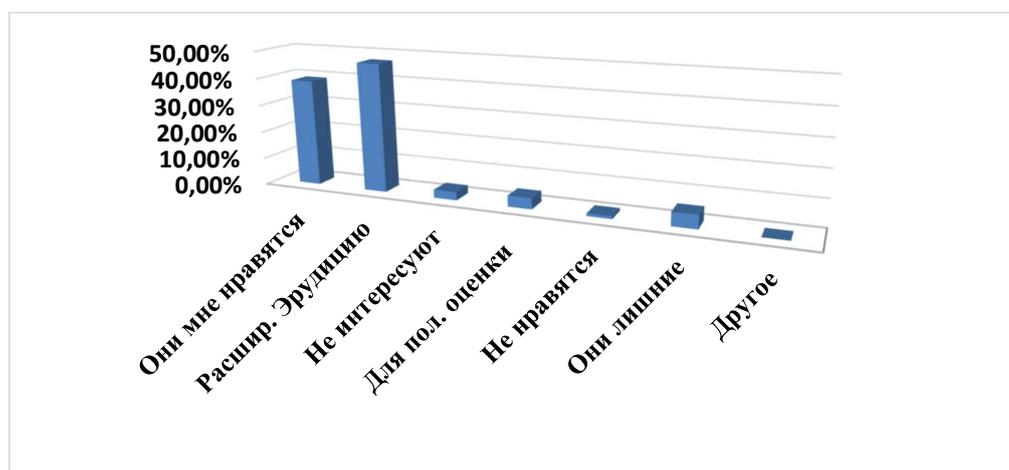


Рис. 1. Отношение респондентов к гуманитарным наукам

Согласно гистограмме на рис. 1, у большинства респондентов отношение к гуманитарным наукам положительное: рассматривают гуманитарные науки как способ расширить эрудицию, профессионально важны (47 %); определенно нравится, содержат интересные сведения (39 %). Однако почти 14 % опрошенных высказались негативно: «не интересуют», «не нравятся»; «учу для отметки»; «они лишние»; «лучше бы было больше военных дисциплин»; «не нужны в будущей профессии».

Для получения более полной картины удовлетворенности дисциплинами социально-гуманитарного блока необходимо выяснить, что представляет гуманитарное образование в восприятии респондентов, какие функции оно выполняет, т. е. его значение.

Оценка значения гуманитарного образования для офицера-артиллериста с точки зрения респондентов приведена ниже (рис. 2).

Как видно из рисунка 2, большинство респондентов считают гуманитарное образование средством развития личности (почти 65 %) и эрудиции, получения новой информации (64 %), считая познание в этой сфере источником получения информации. Почти 10 % опрошенных признают то, что оно служит систематизации знания. Эта общая положительная оценка свидетельствует о том, что большая часть будущих выпускников считают гуманитарную подготовку важной для специалиста технического военного профиля. Кроме того, почти 33 % респондентов, давая обобщенную оценку безотносительно к конкретным дисциплинам, видят в ней способ развития навыков воспитательной работы офицера, понимая возможность и необходимость обретения профессиональных качеств командира-воспитателя. Около четверти от числа респондентов (26 %) считают, что гуманитарное образование поможет

в будущем, что можно интерпретировать как признание полезности освоения гуманитарных дисциплин для военной службы и по ее окончании. Вместе с тем выяснилось, что для 22 % курсантов, участвовавших в опросе, изучение гуманитарных дисциплин является возможностью «переключиться» с военно-технических дисциплин на обществоведческие.

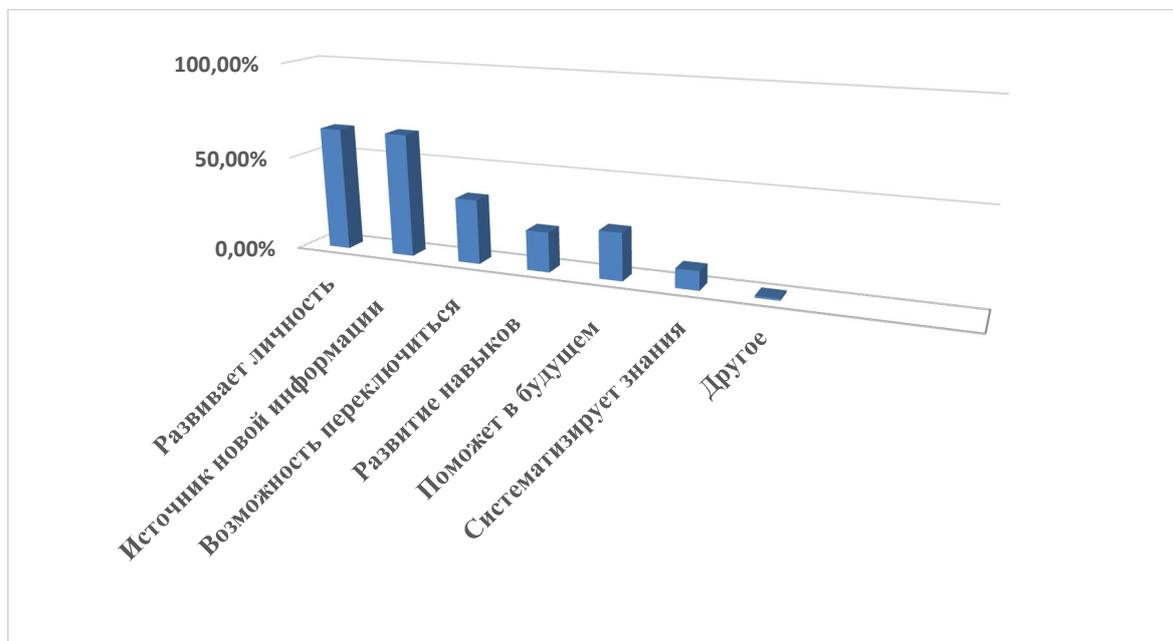


Рис. 2. Значение гуманитарного образования в профессиональной подготовке офицера-артиллериста

Оценка респондентами необходимости изучения отдельных дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла также входила в задачу нашего исследования. Интерес представляет ранговый показатель каждой из дисциплин (закрепленных за кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин) по степени важности для будущей профессиональной деятельности по оценке обучающихся. Результаты наглядно демонстрирует диаграмма, представленная на рис. 3.

Ответы респондентов отражают их предпочтение дисциплинам, содержание которых ближе к непосредственным умениям офицера как командира и педагога-воспитателя. Дисциплины «Воспитательная работа в части» и «История» считаются респондентами наиболее важными для профессии, их отмечали чаще всего (81 % и 82 % соответственно). Достаточно высоко оценивают курсанты психологию и педагогику (76 % и 73 % соответственно). Более половины респондентов важными для себя считают социологию и педагогику, отдавая им предпочтение (61 % и 54 % соответственно). Чуть менее половины (48 %) будущих офицеров выбирают в качестве важных для себя познаний в сфере экономики, а вот философии и культурологи «повезло» меньше всего. Их признают важными в профессиональном плане лишь 24 % и 28 % будущих офицеров из числа опрошенных.

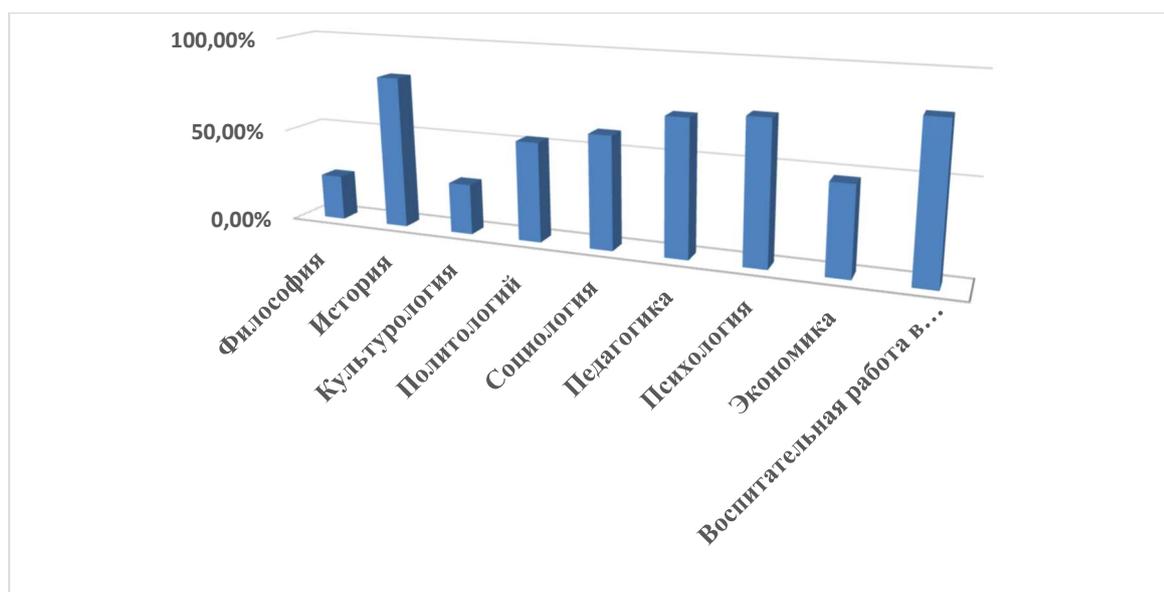


Рис. 3. Важность изучения гуманитарных дисциплин

Общая тенденция у обучающихся по техническим специальностям в высшей школе такова, что «близость» дисциплины предполагаемым к выполнению специалистом функциональным обязанностям определяет отношение к ней, а, следовательно, и к ее изучению.

Насколько интересны или не интересны курсантам гуманитарные науки? Был задан открытый вопрос.

Гуманитарные науки интересны почти для (88 %) опрошенных, потому что они: «расширяют кругозор и развивают эрудицию» (57 %); «интересные науки и материал» (14,5 %); «важны для военнослужащего в будущем» (14 %); «помогают в жизни» (9 %). Тем не менее, гуманитарные науки «не интересны» для 12 % респондентов, потому что: «точные и военные дисциплины более интересны для них» (38 %); «скучные предметы», «не полезная информация» (29,5 %); «иной склад ума, не понимаю дисциплину» (13 %); «есть неоднозначность в некоторых вопросах» (9 %).

К позитивным стимулирующим факторам учебной активности респонденты чаще всего относят: «личность педагога», его «профессионализм и увлеченность», что отметили 97 % респондентов. Это обстоятельство дает пищу для размышлений о методах, средствах, формах организации учебного процесса. Имеет значение, безусловно, и отбор учебного материала в рамках предусмотренного учебной программой содержания дисциплины. Вероятно, учебная информация должна соответствовать познавательным запросам обучающихся, что должно выражаться не только в насыщенности материалов лекционных и семинарских занятий неизвестной, впечатляющей, запоминающейся информацией, но и полезной для военнослужащего. Она должна быть доступной для понимания по содержанию и структуре, включать теорию и иллюстративный (в широком смысле) материал для ее понимания, содержать «выход» в практику служебной деятельности. Практические занятия содержательно и организационно направлены на развитие

умственных и практических умений, также применимых в учебной и служебной деятельности. Мы назвали эту характеристику «адаптированностью учебного материала» и выяснили, как оценивают ее респонденты по опыту изучения гуманитарных дисциплин (рис. 4).

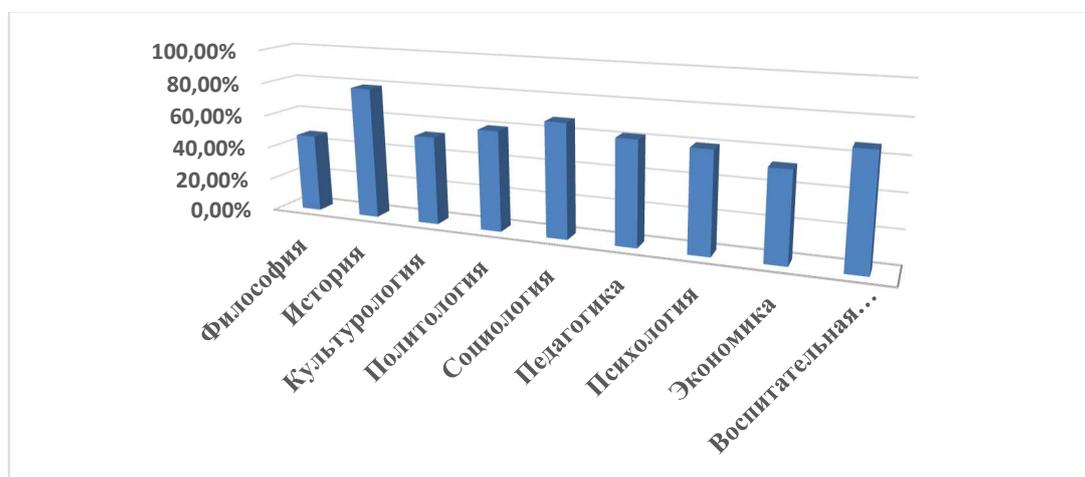


Рис. 4. Адаптированность учебного материала

Анализ гистограммы показывает, что в целом этот показатель варьируется в пределах от 47 % по дисциплине «Философия» до 79 % по дисциплине «История», что не вызывает удивления в силу различной возможности направления содержания этих дисциплин на военную проблематику. Средняя оценка по перечисленным дисциплинам составляет 61 % адаптированности учебного материала [3].

Мотивация обучающихся к изучению отдельно взятого предмета является одной из важных проблем современного образования. В связи с тем, что уровень мотивации к изучению гуманитарных предметов является недостаточным, то одной из важных задач, стоящих перед преподавателем, является повышение уровня учебно-познавательной активности у курсантов, поскольку именно социально-гуманитарные дисциплины формируют у обучающихся широкие познавательные мотивы, т. е. стремление к знанию ради знания. Преподавателю необходимо создать такую атмосферу на занятии, чтобы курсант почувствовал себя уверенным в возможности усвоения знаний по предмету, понял полезность данных дисциплин, имел возможность открыто выразить собственное мнение, не опасаясь негативных последствий своих действий, мог работать в команде, беспрепятственно осуществляя рефлексию полученных знаний и навыков.

Библиографический список

1. Верминенко Ю. В. Методы военно-социологического исследования / Ю. В. Верминенко, С. Ю. Добряк, О. Д. Мулява // Военная социология. Сер. Учебник для военных вузов. – Санкт-Петербург ; Москва ; Екатеринбург ; Воронеж ; Нижний Новгород ; Ростов-на-Дону ; Самара ; Минск. – 2018. – С. 286–301.

2. Карлова Е. Н. Типы мотивации курсантов и их связь с различными показателями отношения к военной профессии / Е. Н. Карлова // Социологические исследования. – 2018. – № 7. – С. 95–102.

3. Мулява О. Д. Отношение курсантов артиллерийской академии к гуманитарному образованию / О. Д. Мулява, Е. Г. Обухова // В сборнике : Развитие военной педагогики в XXI веке. VII Межвузовская научно-практическая конференция 75-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается. – Санкт-Петербург : ВВМ, 2020. – С. 446–454.

Николаева А. С., Карагачева М. В., Федосеева Е. М.

Психологические особенности молодых матерей, обратившихся в кризисный центр

Ключевые слова: молодые матери, кризисный центр, психологические особенности, сироты, личностные особенности.

Проблема материнства является актуальной во все времена, в последние годы исследователи отмечают рост социальных, политических, экономических и психологических проблем, которые заставляют проводить новые исследования и поднимать новые общественно значимые темы [2–5, 7–9]. С целью решения возникающих проблем, в современной России происходит активное развитие социальных служб, в частности, кризисных центров для женщин. Деятельность социальных кризисных центров направлена, прежде всего, на оказание помощи и предоставление возможности реабилитации для лиц, которые подвергаются любой из форм домашнего насилия, лиц, оказавшихся в трудной, кризисной или экстренной жизненной ситуации, потерявших работу, дом, нуждающихся в помощи и поддержке [1].

В поддержке социальных служб в наибольшей степени нуждаются незащищенные группы населения, к которым относятся в том числе молодые матери. Проблема молодого материнства на сегодняшний день является актуальной и широко исследуемой.

Когда молодая мама обращается в кризисный центр, психологам необходимо оценить ее готовность к материнству. В исследовании Т. А. Гурьяновой показано, что в структуру готовности к материнству входят параметры готовности к изменению образа жизни: ригидность, локус контроля, рефлексивные возможности будущей матери [3]. Если женщина не готова, ей оказывают помощь в подготовке, обучают ее и оказывают различную социальную и психологическую помощь. Специалисты центра помогают справиться со страхами, тревожностью и другими возникшими психологическими трудностями.

Весьма обширное и информативное исследование психологических особенностей молодых матерей провела Е. Б. Мамонова в 2019 г. В данном

исследовании было выявлено, что молодые мамы живут и воспринимают мир здесь и сейчас, связывая мир с прошлым и будущим. Но креативность и творческий потенциал у них на довольно низком уровне. Эти матери не демонстрируют познавательный интерес, как правило, основной род деятельности молодых матерей – домашние заботы. Матери стараются подавлять свою агрессивность, скрывать ее [4].

Изменение психологических особенностей женщины после рождения ребенка исследовала А. Ю. Маленова. По результатам можно сделать вывод, что у 41 % женщин после того, как они стали матерями, произошло некое переосмысление и изменение многих жизненных ценностей, сформировалось совершенно новое отношение к миру и к самой себе. Также для них обрело новое значение здоровье, причем не только ребенка, а всей семьи [5].

Д. И. Воробьева провела исследование, по результатам которого было обнаружено, что для молодых матерей характерна нерешительность в общении с малознакомыми и незнакомыми людьми, у них наблюдается желание быть замкнутыми, обнаруживается отсутствие навыков конструктивного общения и сотрудничества. Такие женщины чувствуют себя незащищенными, и их личность специфически изменяется [2].

Целью нашего исследования стало выявление психологических особенностей молодых матерей, обратившихся в кризисный центр, имеющих опыт проживания в семье и в детском доме.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в особенностях личности и эмоциональном состоянии матерей, обратившихся в кризисный центр, имеющих опыт проживания в детском доме и семье.

2. Структура связей показателей особенностей личности и эмоционального состояния у матерей, обратившихся в кризисный центр и имеющих опыт проживания в детском доме и в семье, имеет специфические особенности.

В данном исследовании приняли участие 54 женщины. Все они – молодые мамы детей от 0 до трех лет. Возраст обследуемых женщин от 18 до 28 лет. Все респонденты – граждане РФ, из них 21 женщина – бывшие воспитанницы детских домов, приютов или интернатов (далее «сироты»), 33 женщины росли в родных или приемных семьях. Однако необходимо отметить, что большинство этих семей неблагополучные или неполные. Образование у обследуемых среднее, неполное среднее.

Сбор данных проходил в течение двух месяцев (сентябрь и октябрь 2019 г.) в городе Санкт-Петербурге, в женском кризисном центре. Женщины по личным причинам приходили в центр за помощью, им было предложено участие в исследовании.

Были использованы эмпирические методы, включающие следующие методики:

- 1) 16 факторный личностный опросник Р. Б. Кэттелла, форма С;
- 2) тест Л. Сонди. Метод портретных выборов, модификация Л. Н. Собчик;
- 3) тест руки Э. Вагнера, адаптация Т. Н. Курбатовой.

Результаты, полученные по методике Л. Сонди в модификации Л. Н. Собчик «Метод портретных выборов» молодых матерей сирот и не сирот, представлены на рис. 1. У молодых матерей сирот и не сирот самое большое число ответов по шкале «Истерические проявления». Это может говорить о наличии у молодых мам таких качеств, как демонстративность, стремление произвести впечатление на окружающих, артистизм, причем у матерей, воспитывающихся вне семей, в большей степени.

Молодые матери сироты и не сироты имеют практически равный процент ответов по шкалам «Сексуальная недифференцированность», «Садизм», «Эпилептические тенденции», «Кататонные тенденции», «Депрессивные черты», «Маниакальные проявления». Такие результаты свидетельствуют о том, что молодые матери, воспитывающиеся в госучреждениях и в семьях, не сильно отличаются друг от друга и обладают схожими личностными чертами, а именно: молодые мамы обеих выборок склонны к грусти, подавленности и занятиям чем-то новым, незнакомым, у них наблюдается отсутствие повышенного тона настроения, поиска удовольствия по жизни, проявляется тенденция к одиночеству, самостоятельности. Все опрошенные нуждаются в любви и нежности, также они довольно часто эгоцентричны, педантичны и обидчивы.

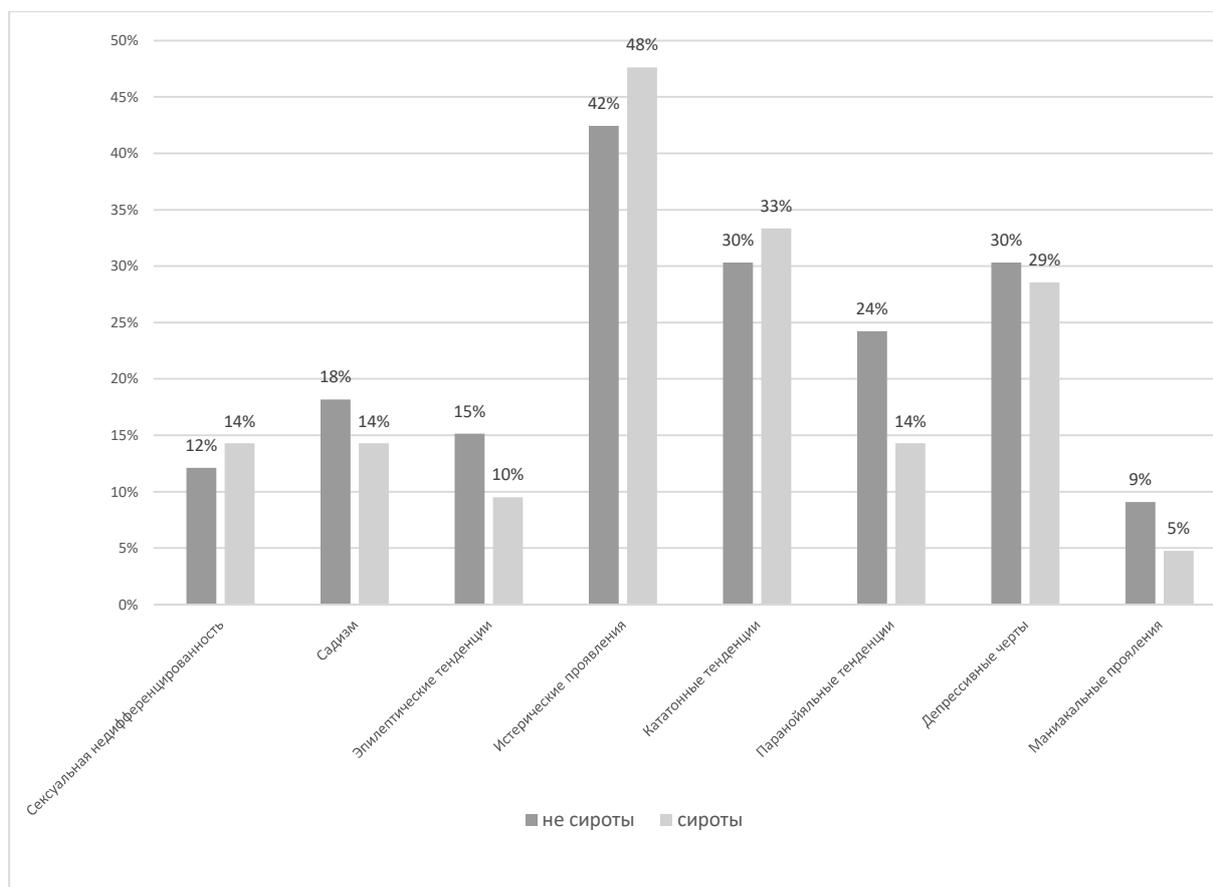


Рис. 1. Показатели методики Л. Сонди в модификации Л. Н. Собчик «Метод портретных выборов» молодых матерей сирот и не сирот, в %

Самая большая разница в показателях – по шкале «Паранойяльные тенденции» – 24 % у воспитывающихся в семьях и 14 % – сирот. Такие результаты говорят о том, что молодые мамы, воспитывающиеся в семьях, более склонны к лидерству, соперничеству и завышенной самооценке, более заинтересованы в том, чтобы производить положительное впечатление, чем молодые мамы, воспитывающиеся вне семьи.

Как можно заметить, показатели по шкалам «Тенденция отрицания» и «Эмоциональная неустойчивость» практически отсутствуют у обоих выборок (рис. 2). Это говорит о том, что у молодых мам практически отсутствует демонстративный страх перед экзистенциальной или сексуальной опасностью, также отсутствует слабость моральной цензуры и эмоциональная раздвоенность. Следует отметить, что молодые мамы сироты не склонны к деструкции и не испытывают страсть к отрицанию.

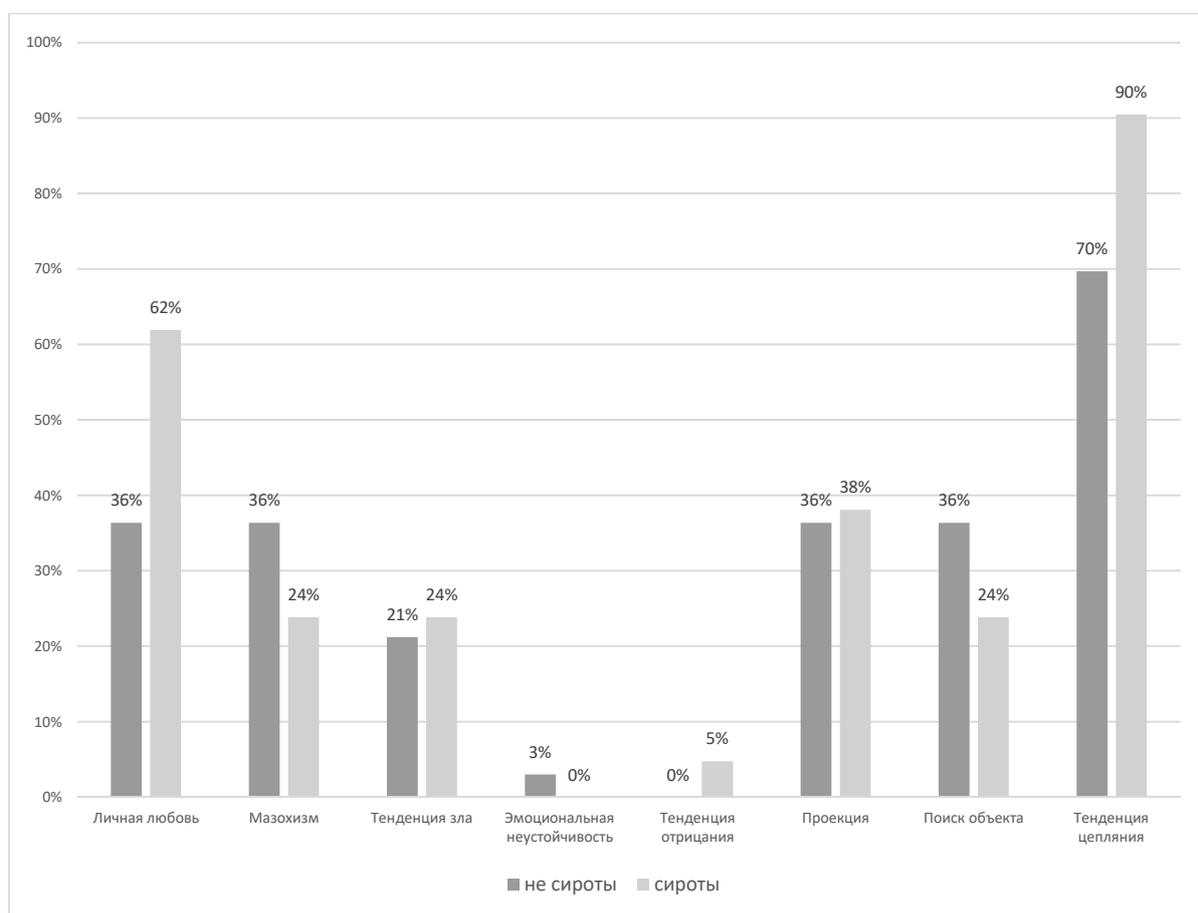


Рис. 2. Показатели методики Л. Сонди в модификации Л. Н. Собчик «Метод портретных выборов», отдельно по каждой выборке, негативные и положительные реакции, в %

Самые высокие показатели по шкале «Тенденция цепляния» отмечаются у молодых мам не сирот – 70 %, а у сирот – 90 %, что является наиболее высоким результатом по всей методике. Такой результат говорит о том,

что сироты испытывают высокую потребность в безусловном принятии, одобрении. Такой высокий результат, как у молодых матерей сирот, может свидетельствовать о сексуальной неустойчивости.

Самая большая разница в количестве выборов наблюдается по шкале «Личная любовь»: 36 % – у молодых мам, воспитывающихся в семьях, и 62 % – у молодых мам, бывших сирот. Высокие показатели по данной шкале говорят о готовности к нежным контактам, о мягком характере, нежности, потребности в любви – все это мы можем наблюдать у матерей, воспитывающихся в госучреждениях.

По шкалам «Тенденция зла» и «Проекция» у матерей обеих выборок похожие результаты. Это говорит о том, что уровень злобности, мстительности и деструкции матерей примерно одинаковый, молодые матери относятся к миру и себе с недоверием.

При анализе данных по методике «Тест руки» Э. Вагнера в адаптации Т. Н. Курбатовой получены следующие результаты, представленные на рис. 3. Отсутствие ответов по шкале «Коммуникация» у двух выборок свидетельствует о низкой коммуникативности исследуемых молодых матерей.

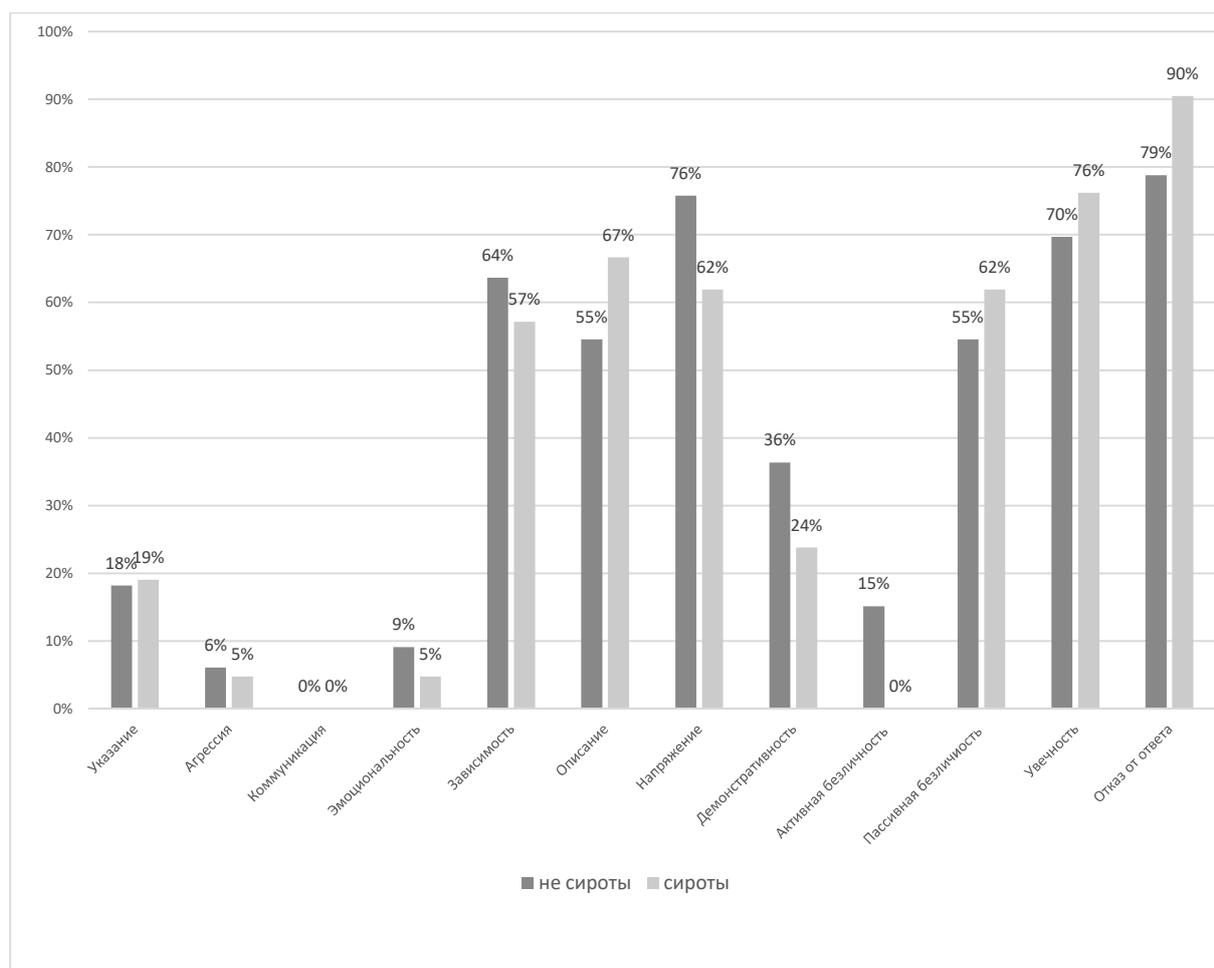


Рис. 3. Показатели методики «Тест руки» Э. Вагнера в адаптации Т. Н. Курбатовой, отдельно по каждой выборке, в %

Процент ответов по школам «Агрессия», «Эмоциональность», «Зависимость» невысок. Такой результат говорит о том, что у матерей отсутствует открытое агрессивное поведение и проявляется нежелание подстраиваться под социальное окружение, свидетельствует о эмоциональной черствости, дефиците искренних отношений.

По шкале «Описание» – у сирот 67 %, а у не сирот 57 %, это говорит о том, что сироты более склонны к шизофрении и к образованию невротизма, а также они чуть более эмоционально амбивалентны, склонны к раздумыванию. А молодые матери не сироты менее мечтательны, у них меньше развито воображение и пространственное мышление. Результат по шкале «Напряжение» у сирот 62 %, а у не сирот 76 %, это говорит о том, что матери не сироты более тревожны и эмоционально не устойчивы, склонны находить проблемы там, где их нет. Сироты же, как выясняется, эмоционально более стабильны.

В процентном соотношении довольно большая разница между показателями матерей сирот и не сирот по шкале «Активная безличность» – 0 % и 15 % соответственно, а по шкале «Пассивная безличность» – 55 % у не сирот и 62 % у сирот. У сирот по шкале «Активная безличность» ответы отсутствуют, это может говорить о чрезмерно повышенной социальной восприимчивости, чувствительности в межличностных отношениях и тревожности.

Высокий процент ответов по шкале «Увечность» в обоих выборках (70–76 %), говорит о том, что испытуемые испытывают чувство физиологической неадекватности, испытывают страх относительно появления немощи, внешних недостатков.

Был проведен анализ достоверности различий, полученных результатов [7]. В таблице представлены значимые различия по методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кэттелла. Форма С» в шкале «Жесткость – Чувствительность» (2,651). Молодые матери, воспитывающиеся в семьях, являются более чувствительными, впечатлительными, женственными, обладают большей склонностью к романтизму, чем молодые матери сироты, которые, в свою очередь, являются более самоуверенными, суровыми, гибкими, рациональными и логичными.

Также в таблице 1 представлены значимые различия по методике Л. Сонди в модификации Л. Н. Собчик «Метод портретных выборов» по t-критерию Стьюдента, как мы видим, существуют различия (–1,979) по шкале «Сексуальная недифференцированность». Полученный результат свидетельствует о том, что молодые матери, воспитывающиеся в семьях, являются более нежными, обладают мягким характером, данные указывают на нормальное состояние молодых матерей не сирот в плане любви и секса, а также на относительную свободу от невротизации. Молодые матери сироты отличаются стремлением к идеальной любви, любви к человечеству, к гуманизму.

Значимые различия по t-критерию Стьюдента, методики «16-ти факторный личностный опросник Р. Б. Кэттелла. Форма С» и Тест Л. Сонди в модификации Л. Н. Собчик «Метод портретных выборов»

ШКАЛЫ	Матери, воспитывающиеся вне семей (n = 21)			Матери, воспитывающиеся в семьях (n = 33)			t-критерий Стьюдента	Ур. знач.
	Ср. знач.	Ст. откл.	Диспер.	Ср. знач.	Ст. откл.	Диспер.		
«16-факторный личностный опросник Р. Б. Кэттелла. Форма С»								
Жесткость–чувствительность	6,809	± 2,46	6,062	7,606	±1,88	3,559	2,651	0,01
Тест Л. Сонди в модификации Л.Н. Собчик «Метод портретных выборов»								
Сексуальная недифференцированность	0,571	± 0,810	0,657	1,030	1,015	1,030	–1,778	0,01

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Молодые матери, воспитывающиеся в семьях, более склонны к лидерству, более заинтересованы в том, чтобы производить положительное впечатление, более склонны к соперничеству и завышенной самооценке, чем молодые мамы, воспитывающиеся вне семьи. Также молодые матери не сироты являются чувствительными, впечатлительными, женственными, обладают склонностью к романтизму, являются более нежными, обладают мягким характером.

Матери не сироты более тревожны и эмоционально неустойчивы, склонны находить проблемы там, где их нет. Сироты же, как выясняется, эмоционально более стабильны.

Молодые матери, воспитывающиеся в госучреждениях, испытывают высокую потребность в безусловном принятии, одобрении, у них наблюдается повышенная социальная восприимчивость, чувствительность в межличностных отношениях, также они являются более самоуверенными, суровыми, гибкими, рациональными и логичными. Молодые матери сироты стремятся к идеальной любви, любви к человечеству, к гуманизму.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что обе выборки матерей обладают низкой коммуникативностью, склонны к грусти, подавленности, у молодых матерей отсутствует открытое агрессивное поведение и проявляется нежелание подстраиваться под социальное окружение.

Библиографический список

1. Брачкова, Е. А. Кризисные центры как система социальной поддержки населения / Е. А. Брачкова. – Москва : NovaInfo.Ru, 2016. – С. 358–361.

2. Воробьева, Д. И. Проблема адаптации несовершеннолетних матерей в условиях вечерней школы / Д. И. Воробьева // Материалы конференции «Царскосельские чтения». – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина., 2011. – С. 193–196.
3. Зуева Я. Д. Исследование образа матери и представления о себе как будущей матери у студенток с различным отношением к материнству / Я. Д. Зуева, Н. Б. Казначеева // Карминские чтения. Актуальные проблемы философии, культурологии, психологии, конфликтологии, права и образования : Материалы IV Национальной с международным участием научно-практической конференции; Федеральное агентство железнодорожного транспорта, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I. – 2019. – С. 103–108.
4. Гурьянова, Т. А. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Гурьянова. – Барнаул, 2004. – 18 с.
5. Мамонова, Е. Б. Возможности самоактуализации молодых матерей с разным опытом родительства / Е. Б. Мамонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 304–307.
6. Маленова, А. Ю. Влияние эмоциональных состояний на удовлетворенность браком и копинг-поведение супругов в период раннего родительства / А. Ю. Маленова // Вестник Омского университета. Серия «Психология» – 2008. – № 2. – С. 32–43.
7. Кедич, С. И. Практикум по статистическим методам в психологии / С. И. Кедич. – Санкт-Петербург : ПГУПС, 2016.
8. Ситников В. Л. Особенности Я, Ты-образов замещающих матерей / В. Л. Ситников, А. А. Стреленко // Право. Экономика. Психология. – Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова. – 2020. – № 1 (17). – С. 67–73.
9. Ярмулик М. В. Особенности психологической сепарации дочери от матери в неполной семье / М. В. Ярмулик, Т. В. Слотина // Семья и дети в современном мире : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 1074–1078.

Новоселова С. В.

Профессиональное выгорание специалистов сферы управления персоналом: исследование и коррекционная работа

Актуальность исследования обусловлена не только значимостью и высокой степенью распространенности проблемы профессионального выгорания в условиях современного мира. Это проблема, с которой я сама встречалась не раз за время пятнадцатилетней карьеры менеджера, а потом и директора по персоналу, наблюдая проявление профессионального выгорания у коллег. На сегодняшний день я почти пять лет веду частную практику как коуч и психолог, помогая людям выходить из выгорания и восстанавли-

ваться. В этой статье я хочу поделиться некоторыми результатами своих исследований в ходе психологических консультаций и психокоррекционной работы со специалистами из сферы управления персоналом. Для пилотажного исследования мною проведены консультации и психокоррекционная работа с 27 специалистами, у которых в ходе диагностики был выявлен синдром профессионального выгорания. Средний возраст реципиентов 36 лет. Основной методикой исследования является опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанный на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и адаптированный Н. Е. Водопьяновой, Е. Старченковой [1].

Выгорание – это диапазон определения несоответствия между возможностями человека и условиями, предъявляемыми компанией-работодателем. Совершается переоценивание личных внутренних ресурсов, т. е. происходит изнашивание души человека. В сфере управления людьми зачастую позиция специалиста находится в компромиссе между интересами работодателя и работников. Человек вынужден проявлять высокую адаптивность, вовлеченность и лояльность. Работа в таком режиме психоэмоционального напряжения и многозадачности способна отдалить человека от собственных ценностей и значительно ухудшить его контакт с собой.

К. Маслач назвала феномен профессионального выгорания «синдромом истощения и цинизма», порождающим отрицательную самооценку, негативное отношение к работе, утрату чувства сопереживания. В модели синдрома выгорания К. Маслач и С. Джексона выделено три основных составляющих:

- эмоциональная истощенность;
- деперсонализация;
- сокращенная профессиональная реализация.

Чувство эмоционального истощения или изнеможения – невозможность работать с полной отдачей сил, т. е. по мере исчерпания эмоциональных ресурсов профессионалы чувствуют, что не могут больше отдавать себя взаимодействию с людьми так, как они делали это раньше. Как следствие, возникает дегуманизация. Дегуманизация (деперсонализация) – развитие отрицательного отношения к сотрудникам и клиентам, как тенденция к циничности и негативизму. А результатом становится сокращенная профессиональная реализация, которая проявляется в развитии негативного отношения к себе и своей работе, потере ощущения личных достижений.

Остановимся более подробно на каждой из составляющих синдрома профессионального выгорания и его проявлений у исследованных в ходе консультационной практики специалистов.

Эмоциональная истощенность. Соблюдение дистанции при наступлении «выгорания» помогает сохранить эмоциональное равновесие профессионала и уберечь его от излишних напряжений. Но со временем такая «броня» становится настолько толстой, что ни одно чувство не проникает сквозь нее.

Эмоциональное выгорание начинает проявляться в нарушении сферы отношений: постепенном развитии негативных установок в отношении себя и тех, с кем приходится работать: руководитель и коллеги, сотрудники. Контакты с ними становятся более бездушными, обезличенными, формальными.

Возникающие негативные или жесткие установки по отношению к людям могут иметь поначалу скрытый характер и проявляться во внутреннем напряжении и сдерживаемой неприязни, но постепенно начинают прорываться во вспышках раздражения и провоцировать конфликтные ситуации.

Важное проявление «выгорания» – это постепенно нарастающее недовольство собой, уменьшение чувства личной успешности, развивающиеся безразличия и апатия, уменьшение ощущения ценности своей деятельности.

Эмоциональное истощение обнаруживает себя в переживании кризисного состояния: чувства беспомощности, безнадежности. В особо тяжелых проявлениях возникают эмоциональные срывы, вплоть до суицидных побуждений. В физическом отношении специалист чувствует усталость, отсутствие сил, сниженный энергетический тонус, у него падает работоспособность и появляются различные симптомы физических недугов.

Возникает чувство «приглушенности», «притупленности» эмоций, когда специалист уже не в силах отозваться, эмоционально откликнуться на чужие проблемы, он начинает чувствовать себя неспособным помогать другим. Наступает безразличие к потребностям других людей, даже презрение к их чувствам, что указывает на развитие второго компонента – деперсонализации.

Из 27 опрошенных специалистов у 98 % наблюдался высокий уровень эмоционального истощения, у 1 % – низкий и у 1 % – средний соответственно.

Деперсонализация. Проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других, в других – повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к сотрудникам. Использование деперсонализации, как стратегии преодоления стресса, ведет к появлению чувства одиночества. Окружающие представляются в негативном свете, и очень часто специалист начинает испытывать неприязнь по отношению к людям, с которыми работает и чьи вопросы и проблемы вынужден решать.

При появлении деперсонализации специалист перестает воспринимать сотрудников как личностей.

Он дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Постоянно находится в напряжении, будто держит оборону и всегда должен быть на чеку. Негативные реакции проявляются по-разному, от нежелания общаться до склонности к унижению, игнорированию просьб, прокрастинации и избеганию. Подобное отношение к окружающим нарастает до тех пор, пока не обратится на самого себя.

Из 27 опрошенных специалистов у 95 % наблюдался высокий уровень деперсонализации, у 5 % – средний.

Сокращенная профессиональная реализация. У специалиста возникает ощущение, что он плохо работает, мало достиг в профессии, возникает чувство некомпетентности в своей профессиональной деятельности. В некоторых случаях это действительно так. Но иногда случается, что негативное оценивание себя, снижение самоуважения приводит к неспособности адекватно оценивать себя и результаты собственной работы. Некоторые в этой ситуации начинают искать помощи, предпочитая считать, что причина такого поведения – нерешенные личные проблемы; другие склоняются к неправильно выбранной профессии или месту работы. Человек может остро ощущать собственную некомпетентность, но вместо того, чтобы пойти и добрать ее на обучении, продолжает заниматься самоуничижением. Иногда, потому что считает себя уже неспособным к обучению и предпочитает не проявляться, чтобы оставаться незамеченным.

Из 27 опрошенных специалистов у 71 % наблюдался высокий уровень редукции профессионализма, у 11 % – низкий и у 18 % – средний. При этом почти у всех обратившихся специалистов выявлен высокий уровень истощения – 98 %, высокий уровень деперсонализации – 95 % и высокий уровень сокращения профессиональной реализации – 71 %.

Проанализировав фазы развития синдрома, можно отметить определенную тенденцию. В случае, если профессиональная деятельность является главной ценностью и смыслом всей жизни человека, то на первом этапе развития синдрома сильная зависимость от работы приводит к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте. А для специалистов сферы управления персоналом это очень распространенная история, когда они идут в профессию из любви к людям и желания общаться и помогать. Поэтому утрата смыслов и неочевидность ценностей часто приводят к экзистенциальному кризису и пересмотру собственной жизни.

Для профилактики и своевременного выявления синдрома профессионального выгорания особый интерес представляет начальная стадия, названная психотерапевтом Альфридом Лэнгле «пеплом после фейерверка» [2]. На первом этапе развития синдрома специалисты проявляют активность, динамичность и заинтересованность, иногда даже чрезмерную. Они не отказываются от сверхурочной работы; более того, такая работа кажется им само собой разумеющимся явлением.

Попытки «превзойти самого себя» и помочь всем и вся, приводят к физическому истощению, даже небольшие нагрузки переносятся с трудом, настроение становится нестабильным. Специалист чувствует внутреннее беспокойство, появляются раздражительность и нервозность. Первоначальный оптимизм сменяется пессимизмом и отрицательным отношением к профессиональной деятельности.

Несомненно, одним из структурных компонентов профессиональной деятельности специалиста должна стать стрессоустойчивость как совокупность качеств, позволяющих переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные своеобразием профессиональной деятельности, без характерных вредных последствий для деятельности, окружающих и собственного здоровья. И на наших психологических консультациях мы применяем различные методы и упражнения для усиления стрессоустойчивости, выявления собственных ресурсов и укрепления внутренних опор. Особую роль в работе со специалистами с профессиональным выгоранием имеют и показывают замечательные результаты применение методы арт-терапии.

На наших консультациях они рисуют, лепят, пишут сказки, а кто-то и стихи, учатся выражать через тело с помощью свободного движения накопившиеся переживания.

Раскрытие в себе творческого потенциала, расфокусировка от очевидных проблем и зон приложения внимания, высвобождающееся вдохновение помогают человеку начать восстанавливаться и возвращать себе целостность.

Результаты опросника профессионального выгорания после проведенных консультаций и коррекционной работы со специалистами показали следующее. Высокий уровень эмоционального истощения 27 специалистов снизился до 72 % с 98 %, уровень деперсонализации – до 64 % с 95 % и уровень профессиональной редукции – 46 % с 71 %. 4 специалиста сменили место работы.

Когда специалист обращает внимание на себя – собственные чувства, мысли и телесные ощущения, обнаруживает и называет проблему, в присутствии психолога исследует и меняет отношение к жизненно важным сферам, – он становится более понятным и очевидным для себя. И это понимание рождает принятие, пробуждает сострадание и человек, протягивая себе руку помощи, обретает целостность.

Библиографический список

1. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – 2000. – С. 443–463.
2. Короткина Т. И. Психология конфликта. Компендиум кейсов / Т. И. Короткина, А. А. Мельникова, М. В. Вагина, Ю. И. Виданова, Е. А. Бережная. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2016. – 116 с.
3. Водопьянова Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов субъект-субъектных профессий) : дис. ... д-ра психол. наук / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург, 2014. – 144 с.

4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание – пепел после фейерверка [Электронный ресурс] : стенограмма лекции // Экзистенциальная и гуманистическая психология. – URL: <http://thezis.ru/emotsionalnoe-vyigoranie-что-делат-i-kto-vinovat.html> (дата обращения: 05.11.2020).

5. Короткина Т.И., Мельникова А.А. Социальная напряженность: феномен и опыт диагностики на предприятии // Конфликтология. – 2018. – Т. 13. – № 1. – С. 150–168.

Синельникова Е. С., Гайворонская А. А.

Жизнестойкость, жизненная позиция и особенности эмоциональной сферы больных сахарным диабетом второго типа компенсированной и декомпенсированной формы в зрелом возрасте

Ключевые слова: сахарный диабет (СД); жизнестойкость; жизненная позиция; смысло-жизненная ориентация; благодарность; эмоциональная сфера.

Некоторые заболевания становятся тяжелым испытанием как для самого человека, так и для его близких. Среди них – сахарный диабет. Сахарный диабет – это хроническая болезнь, развивающаяся в тех случаях, когда поджелудочная железа не вырабатывает достаточно инсулина или когда организм не может эффективно использовать вырабатываемый им инсулин. Инсулин – это гормон, регулирующий уровень содержания глюкозы в крови. Общим результатом неконтролируемого диабета является гипергликемия или повышенный уровень содержания глюкозы в крови, что со временем приводит к серьезному повреждению многих систем организма, особенно нервов и кровеносных сосудов [1]. Существуют две основные формы диабета. Диабет 1-го типа связан с дефицитом выработки инсулина, а диабет 2-го типа – с неэффективным использованием инсулина организмом. Диабет 2-го типа поддается профилактике, тогда как причины и факторы риска развития 1-го типа по-прежнему неизвестны, и стратегии его профилактики до настоящего момента не принесли результатов. Диабет 2-го типа более распространен, чем 1-го типа.

На долю СД 2-го типа приходится большинство случаев заболевания диабетом во всем мире. Большой обхват талии и более высокий индекс массы тела (ИМТ) связывают с повышенным риском развития 2-го типа, хотя в зависимости от группы населения это отношение может проявляться в разной мере [1].

Несмотря на то, что механизмы и алгоритмы лечения сахарного диабета были разработаны достаточно давно, сахарный диабет (СД) остается актуальной и социально значимой проблемой в России и в мире по сей день.

В настоящее время 422 миллиона человек во всем мире страдают от этого заболевания. В 2016 году 1,6 млн смертельных случаев произошло по причине сахарного диабета. К 2030 году диабет может стать 7-й причиной смерти во всем мире [1].

В статье поднимается проблема психологических аспектов совладания пациентов с ситуацией болезни, рассматривается роль жизнестойкости, жизненной позиции и благодарности как психологических ресурсов совладания.

Взаимосвязь психоэмоционального состояния и течения СД неоднократно подвергалась исследованиям. Любое заболевание в той или иной мере отражается на психологическом либо психическом состоянии больного. СД не исключение, тем более что одним из факторов риска возникновения данного заболевания является стресс. Это заболевание доставляет много неудобств больным, и как следствие приводит к ухудшению психоэмоционального состояния больного и даже психоэмоциональным расстройствам. СД до сих пор является не до конца изученным заболеванием, заболеваемость не падает. Он является одной из причин депрессии, различных видов зависимостей, а также суицида. Данная работа является актуальной, так как взаимосвязь между жизнестойкостью, жизненной позицией и сахарным диабетом второго типа важна для исследования ресурсов совладания с трудным заболеванием.

Предмет исследования – взаимосвязь жизнестойкости, жизненной позиции и течения сахарного диабета второго типа компенсированной и декомпенсированной формы в зрелом возрасте. Мы предполагаем, что существует двусторонняя связь между личностными свойствами: жизнестойкостью, жизненной позицией, благодарностью и течением сахарного диабета. В эмпирическом исследовании применялись методики: тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева), тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО), Д. А. Леонтьев, шкала чувства благодарности. Также было проведено анкетирование, были собраны данные о возрасте, поле респондентов, течении сахарного диабета (компенсированный/декомпенсированный).

Жизнестойкость личности – способность переносить трудности, невзгоды, неудачи в жизни, которых вовсе избежать нельзя, умение «держаться удар», не отчаиваться при неудачах, относиться к ним как к преодолимым, делать выводы и не повторять ошибок. Жизнестойкость (*hardiness*) представляет собой совокупность навыков и установок, которые помогают изменять поведение при преодолении стрессовой ситуации. Феномен жизнестойкости включает в себя компоненты: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Жизненная позиция – внутренняя установка, обусловленная мировоззренческими, моральными, психологическими качествами личности и отражающая ее субъективное отношение к обществу. Жизненная позиция проявляется в реальном поведении человека, может быть активной (постоянное

стремление изменить окружающую действительность) и пассивной (следование установившимся традициям и нормам).

Эмоциональная сфера является важнейшей системой регуляции поведения человека, поскольку обеспечивает реализацию его отношения к явлениям окружающего мира и позволяет строить адекватные взаимодействия с другими людьми. Социальный характер человеческой жизни требует от индивида умения эмоционально откликаться на переживания окружающих, демонстрировать или сдерживать эмоциональные проявления в соответствии с обстоятельствами ситуации, преодолевать действие собственных эмоций для сохранения оптимального уровня активности [2].

Благодарность – позитивное чувство, переживание радости, которое испытывает человек, когда кто-то делает добро по отношению к нему или он мысленно обращается к позитивным событиям в своей жизни, опыту преодоления трудных ситуаций, испытывая это чувство по отношению к жизни в целом [5]. Переживание благодарности способствует психологическому благополучию личности [3]. Эмпирические исследования свидетельствуют, что люди испытывают благодарность не только в ситуации благополучия, но и переживая трудные ситуации. Исследования М. Е. Маккалоф и других свидетельствуют, что люди, пережившие экстремальные ситуации, испытывают глубокую благодарность за жизнь, даже тогда, когда они пострадали физически (травмы), экономически (ущерб жилищу) или психологически (эмоциональные переживания) [5].

Благодарность оставляет чаще всего положительные воспоминания, причем с разных сторон, и у благодарного и принимающего благодарность человека. Это укрепляет связь между людьми и делает дальнейшее взаимодействие приятнее, а атмосферу вокруг благоприятнее.

Участие в эмпирическом исследовании, описанном в данной статье, принимали 33 испытуемых, из которых 18 женщин и 15 мужчин зрелого возраста, по 11 человек различных групп: здоровые, пациенты с компенсированным СД, пациенты с декомпенсированным СД.

Показатели респондентов по методике жизнестойкости представлены в табл. 1.

Таблица 1

Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева)

Средние значения показателей	Здоровые	СД компенсированный	СД декомпенсированный
вовлеченности	42	41	22
показателя контроля	38	43	22
принятия риска	15	14	23

На основании полученных в исследовании данных был сделан вывод, что люди, не имеющие такого заболевания, как СД, а также люди с СД декомпенсированным, имеют выраженную жизнестойкость, что препятствует воз-

никновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, это позволяет сохранять спокойствие и вследствие – здоровье нервной системы. Также эти группы людей вовлечены в жизнь, убеждены, что она приносит что-то стоящее и интересное для личности. Такие люди получают удовольствие от собственной деятельности, несмотря на свое заболевание, радуются мелочам и, вследствие этого, скорее всего более тщательно следят за своим здоровьем. Они уверены, что борьба должна быть, что она позволяет влиять на результат происходящего и может гарантировать успех, они сами выбирают свой путь. Но принятие риска у этих групп людей ниже, чем все остальные показатели, что означает их опасение в случаях, когда успех не гарантирован, они не будут действовать на свой страх и риск.

Люди же с декомпенсированным СД, наоборот, остро реагируют на стрессовые ситуации, за счет чего имеют высокое внутреннее напряжение, что хуже влияет на их здоровье. Они чувствуют себя отвергнутыми, не считая, что жизнь может приносить что-то новое и полезное. Данная группа людей чувствует себя беспомощно, они понимают, что по причине своего заболевания и своих внутренних качеств не могут делать все, что хотят, их жизнь им не подвластна, и свой путь они не могут контролировать. Но такие люди имеют высокие показатели принятия риска, что означает, что они готовы действовать в тех ситуациях, где успех не гарантирован, считая комфорт и безопасность ухудшающими жизнь. Они хуже следят за своим здоровьем, считая, что они все равно никак не смогут повлиять на исход.

Показатели респондентов по методике смысложизненных ориентаций представлены в табл. 2.

Таблица 2

Тест «смысложизненные ориентации» (методика СЖО), Д. А. Леонтьев

Субшкала	Среднее значение		
	Здоровые	СД компенсированный	СД декомпенсированный
1 Цели в жизни	30	29	20
2 Процесс жизни	31	30	24
3 Результативность жизни	24	22	20
4 Локус контроля – Я	20	18	15
5 Локус контроля – жизнь	28	32	19
Общий показатель ОЖ	133	131	98

Данные говорят о том, что здоровые люди и пациенты с компенсированным СД имеют цели в жизни, которые придают ей осмысленность, направленность и перспективу. Они воспринимают свою жизнь как интересный, насыщенный и наполненный смыслом процесс. Они считают себя сильной личностью, обладающей свободой выбора. Такие люди имеют уверенность, что могут полностью контролировать свою жизнь.

Исследуемые с декомпенсированным СД имеют качества обратные вышеуказанным. Они меньше заинтересованы в жизни, целеустремленность у них ниже. Им больше присуща жизнь вчерашним или сегодняшним днем, без планов на будущее. У этой группы людей присутствует неудовлетворенность прожитой частью жизни. Они не верят в свои силы контролировать ее, и даже более, они считают, что она неподвластна никому.

Показатели респондентов по методике благодарности представлены в табл. 3.

Таблица 3

Шкала чувства благодарности

Показатель	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
	21,2	21,2	45,5	12,1
Количество человек	7	7	15	4
Баллы по шкале благодарности	менее 28	29–34	35–38	более 38
Компенсированный СД	1 (3,03 %)	2 (6,06 %)	7 (21,21 %)	1 (3,03 %)
Декомпенсированный СД	5 (15,15 %)	5 (15,15 %)	1 (3,03 %)	0
Здоровые	1 (3,03 %)	0	7 (21,21 %)	3 (9,1 %)

В группе респондентов с декомпенсированным диабетом почти все респонденты (за исключением одного) имеют низкий и средний уровень благодарности, в группе здоровых, напротив, практически все респонденты имеют уровень благодарности выше среднего и высокий (за исключением одного респондента). Респонденты с компенсированной формой диабета, в основном, имеют уровень благодарности, выше среднего. Результаты исследования допускают двойственную интерпретацию. С одной стороны, возможно, люди, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в меньшей степени переживают благодарность. Это предположение требует эмпирической проверки в российском и других культурных контекстах. Также возможно, люди, в меньшей степени переживающие позитивные эмоции, относятся к группе риска по приобретению тяжелых хронических заболеваний.

В ходе анализа полученных данных, а также наблюдения за пациентами с сахарным диабетом и беседы с ними, выявлены следующие закономерности: чем тяжелее заболевание, тем хуже эмоциональное состояние человека. Его жизнестойкость слабее, осмысленность жизни ниже, как и чувство благодарности.

Во время исследования возникла такая проблема, как нежелание людей с более тяжелыми формами заболевания проходить опросы. Это может быть связано как раз с подавленным состоянием и психоэмоциональными нарушениями.

В заключение можно отметить, что достаточно актуальна для дальнейшего исследования, так как это может помочь улучшить общее самочувствие больного и, в особенности, душевное здоровье. Для более определенных выводов необходимо проведение лонгитюдного исследования больных сахарным диабетом. Результаты проведенного исследования могут быть использованы врачами и психологами для психологической помощи людям с сахарным диабетом. Психологические программы, направленные на развитие жизнестойкости, понимания, принятия и регуляции своих эмоций могут способствовать более конструктивному совладанию с ситуацией тяжелого заболевания и, потенциально, улучшению физического состояния больного.

Библиографический список

1. Диабет. ВОЗ. – URL : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/diabetes> – Текст : электронный.
2. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция: области изучения, компоненты и функции / Н.В. Капитоненко // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 267–274.
3. Emmons M.A., Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – V. 84. – Ed. 2. – P. 377–389.
4. Lambert N. M. Gratitude and depressive symptoms: The role of positive reframing and positive emotion / N. M. Lambert, F. D. Fincham, T. F. Stillman // Cognition & Emotion. – 2012. – V. 26. – Ed. 2. – P. 615–633.
5. McCullough, M. E. Is gratitude a moral affect? / M. E. McCullough, S. D. Kilpatrick, R. A. Emmons // Psychological bulletin. – 2001. – V. 127, Issue 2. – P. 249–266.

Соломина Л. Ю.

Рефлексивная и исследовательская деятельность педагога дополнительного образования как актуальная задача содействия личностно-профессиональному самоопределению обучающихся

Ключевые слова: дополнительное образование детей, педагогическая рефлексия, исследовательская деятельность в учреждении образования, профессиональное самоопределение обучающихся, ценностно-нравственное развитие подростков, патриотическое воспитание.

Дополнительное образование детей, подростков, молодежи – общественный институт, активно участвующий в сопровождении общего становления человека как субъекта труда и существенно повышающий (при правильной организации работы) эффективность процессов личностно-профессионального самоопределения человека. Это целая система педагогических,

социальных, психолого-педагогических мероприятий, активизирующих указанные процессы, содействующих развитию ценностно-смысловой сферы личности, формированию жизненных и профессиональных целей обучающегося в соответствии с его индивидуальными особенностями, интересами и ресурсами, при учете общественных ценностей и потребностей рынка труда.

Данные психолого-педагогической литературы, научно-методические разработки по теме [1, 2, 4 и др.] позволяют сделать вывод, что в образовательной организации необходимо способствовать процессам личностно-профессионального самоопределения обучающихся:

- через включение детей в социокультурную практику развития мотивации, освоения ценностей самовыражения и личностного роста;
- через содействие самопознанию, развитию интереса детей к определению собственных особенностей, возможностей, склонностей, способностей, ограничений, ресурсов;
- через содействие формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов, развитию мотивации достижения;
- через развитие навыков совместной работы и умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые интеллектуальные и коммуникативно-личностные ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий;
- оказывая помощь в освоении современной информационной среды и технологий;
- через содействие формированию знаний о профессиях и тенденциях их развития в современном мире, о возможностях самореализации в профессиональной сфере;
- через воспитание у детей позитивного эмоционального отношения, уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям;
- через формирование у детей потребности трудиться, добросовестного, ответственного и творческого отношения к трудовой деятельности.

Современная ситуация в дополнительном образовании детей характеризуется расширением влияния педагога на формирование готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, на развитие их способности к самопознанию и мотивации самореализации и личностного самосовершенствования. основополагающие документы государственной политики в области образования детей обязательно затрагивают вопросы поступательного сопровождения этих процессов [3 и др.].

Работа педагога как минимум в двух конкретных направлениях обеспечат, на наш взгляд, успех на этом пути: 1) аналитическая деятельность и педагогическая рефлексия при создании и в ходе реализации образователь-

ных программ, 2) целенаправленное, осознанное влияние педагога на развитие ценностно-смысловой сферы личности и эффективных навыков у обучающихся, т. е. исследовательская и активизирующая позиция педагога.

Решение таких непростых задач связано с необходимостью актуализации у самих педагогов мотивов саморазвития, с развитием интереса и творческого отношения педагога к себе как профессионалу, непрерывным повышением эрудиции, обеспечением «руки на пульсе» современных направлений в изменении жизни, образования, мира профессий, рынка труда. А также – с совершенствованием умений при изучении личности обучающихся, ее формировании и выработке ключевых компетенций, гибких навыков для успешной жизни в VUCA-мире.

Личностно-профессиональное самоопределение молодого человека осуществляется в ходе формирования разнообразных компетенций. Компетенции могут быть ключевыми, т. е. опорными наборами знаний, умений, навыков, качеств. Исходно набор ключевых компетенций представил А. В. Хуторской – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, директор «Института образования человека», разработчик компетентного подхода в образовании [5].

Систематическое обновление содержания и совершенствование методического обеспечения дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, диагностические исследования в ходе реализации программ, нацеленные на повышение эффективности сопровождения личностно-профессионального самоопределения обучающихся – актуальные задачи педагогического коллектива учреждения дополнительного образования детей.

В Доме детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга (далее – ДДТ) педагогами регулярно осуществляется дополнение или уточнение целей, задач (обучающих, развивающих, воспитательных), планируемых результатов и учебных планов реализуемых программ по годам обучения – с учетом современных ориентиров в формировании ключевых компетенций и сопровождении профессионально-личностного самоопределения обучающихся. Это делается по итогам целенаправленного анализа содержания конкретной программы и заполнения специально разработанной формы – аналитической таблицы. Данная таблица представляется удобным методическим инструментом для осмысления педагогом того, какие конкретно ключевые компетенции формируются средствами программы, в какой мере представлена и какими средствами достигается каждая из них в связи с решением задачи содействия профессиональному самоопределению обучающихся – все эти направления педагогической рефлексии существенно повышают эффективность образовательной деятельности.

Педагогическая рефлексия осуществляется и по итогам различного рода исследований среди обучающихся. ДДТ являлся одним из учреждений – участников согласованного исследования «Ценностные ориентации учащихся и педагогов в системе дополнительного образования детей Санкт-Петербурга», проведенного в 2016–2018 гг. под эгидой Городского центра развития дополнительного образования ГБНОУ «СПб ГДТЮ». В городских масштабах тогда были определены приоритетные ценностные ориентации детей 12–18 лет и их педагогов; выявлено влияние, как одного из ведущих факторов, занятий в творческом объединении в системе дополнительного образования на формирование жизненных ценностей и ориентаций учащихся. Созданный разработчиками инструментарий (анкеты) удобен в использовании и показал свою диагностическую эффективность.

Используя опыт участия в указанном исследовании и материалы тематической психолого-педагогической литературы, в 2019–2020 гг. была предпринята попытка дальнейшего самостоятельного изучения ценностной сферы личности у участников творческих объединений ДДТ. И поставлена задача расширить сферу исследования, включив в содержание диагностики профессиональные предпочтения наших респондентов, а также представления учащихся о качествах и умениях, которые они считают недостаточно развитыми у себя, и которые хотели бы развить. Получение такого рода информации помогает уточнить актуальные задачи работы по поддержке профессионального самоопределения школьников, при учете индивидуальной системы ценностей и группового «ценностного портрета» каждого из творческих объединений в учреждении дополнительного образования.

Рассматриваемое исследование в коллективах ДДТ «Ценностные и профессиональные предпочтения, их динамика у обучающихся» имело целью выявить особенности профессионально-личностного самоопределения подростков 13–18 лет, занимающихся в коллективах ДДТ, а также оценить изменения их ценностных и профессиональных предпочтений в течение учебного года. Была разработана анкета, инструкция к которой пробуждала интерес у респондентов и желание содействовать общему делу, а организация работы была осуществлена так, чтобы подростки могли искренне выразить собственное мнение в спокойных и безопасных условиях.

Раздел 1 анкеты касается умений, которые респонденты считают у себя недостаточно развитыми и которые они хотели бы приобрести (не только на занятиях в ДДТ). Представлен перечень из 69-и видов активности (добавлен пункт «Что-то другое» для самостоятельного заполнения, при желании), включающий психологические характеристики личности и поведения, а также конкретные занятия из всех основных областей труда. Количество выбранных ответов не ограничивалось. Таким образом, можно определить, в каких направлениях учащиеся считают необходимым развиваться, а что не считают важным, и не поэтому склонны прилагать усилия для приобретения соответствующих умений.

Раздел 2 анкеты рассматривает профессиональные предпочтения, наиболее и наименее востребованные респондентами сферы труда и конкретные профессии. Предложено более 60 профессий на выбор и при желании, можно записать «что-то другое». Профессии достаточно полно представляют работу с каждым из 5 предметов труда (по Е. А. Климову): человеком, техникой, природой, художественным образом, знаковой системой (информацией). Респондентам нужно было отметить профессии (любое количество), которые привлекательны для работы в будущем.

Раздел 3 – это личностные ценностно-смысловые ориентиры, на основании которых учащиеся (на данном этапе) собираются строить свой жизненный путь, выбирать профессию. Респонденты имели возможность выбрать любое количество наиболее значимых для них ценностей из списка, включающего 21 пункт.

Анкетирование прошли 73 респондента (42 девочки и 31 мальчик) на входном этапе и 49 (33 девочки, 16 мальчиков) – в конце учебного года. Уменьшение числа участников на втором этапе объясняется неблагоприятной эпидемиологической ситуацией и нахождением детей и педагогов на самоизоляции, когда у ряда респондентов не было технической возможности подключиться к работе. Данные обрабатывались с помощью пакета статистических программ Statistica for Windows. Были получены средние значения, гистограммы распределения значений показателей; проведена оценка достоверности различий средних значений показателей у респондентов разного пола (по t-критерию Стьюдента). Выполнен также процентный анализ – определена доля (процент) обучающихся, которые осуществили тот или иной конкретный выбор.

Анализ результатов в динамике показал, что неизменно (в конце учебного года, как и в начале) значительная часть респондентов отмечает у себя недостаточно развитые психологические качества, над формированием которых им желательно работать. Это: целенаправленное восприятие и сохранение информации (внимание, память); саморегуляция, волевая деятельность (добиваться цели, принимать решение, эффективно себя вести); успешное общение (в том числе – на иностранном языке) и взаимодействие (общаться, знакомиться).

Интересно, что помимо указанных психологических характеристик неизменно подростки отмечают стремление научиться «Быть более здоровым» и «Управлять автомобилем».

Общая динамика ценностных предпочтений выразилась в усилении значимости доброты, свободы, безопасности, достижения успеха и общения с людьми. Стабильно наименее значимо – выполнение долга. Область значимых ценностей к концу учебного года расширилась и видоизменилась для представителей разного пола. У мальчиков по сравнению с девочками, су-

ущественно повысилась привлекательность «Работы» и «Порядка». У девочек возросла значимость ценностей «Безопасность», «Друзья», «Здоровье, физическое развитие» и «Красота».

По итогам исследования педагогический коллектив ДДТ намерен продолжить изучение ценностных и профессиональных предпочтений в динамике, проводя анкетирование с одними и теми же респондентами в начале и в конце учебного года; по возможности, увеличить объем выборки и представленность объединений. Это позволит более точно определить, какие содержательные и мотивационные акценты необходимо делать при реализации программ в конкретных объединениях. Также педагоги осознали, что, независимо от вида творческого объединения, необходимо ставить специальную задачу и прилагать особые усилия для развития у обучающихся психологических качеств, обеспечивающих: целенаправленное восприятие, запоминание и сохранение информации; саморегуляцию и волевое поведение; навыки коммуникации, самопрезентации в социуме.

Была поставлена и задача осуществить корректировку реализуемых программ в содержательном и методическом планах:

- расширить информационное поле профориентационной тематики (о мире профессий, его разнообразии и динамике, о многоплановости мотивов и широких возможностях выбора, о направлениях самовыражения и саморазвития в профессии и труде вообще, о связи профессионального пути и ценностей личности, обретения ею смысла жизни);

- использовать методические приемы, тематические задания и упражнения, активизирующие процессы профессионального самоопределения личности.

Педагоги убедились, опираясь на результаты исследования, что в своей деятельности им необходимо обращать особое внимание на развитие мотивационно-ценностной сферы личности обучающихся, в том числе – способствовать повышению значимости ценностей «выполнение долга», «признание и уважение», «счастье других», «порядок», «работа». В работе по педагогическому сопровождению профессионально-личностного самоопределения мальчиков – прилагать усилия для формирования ценностно-смысловой сферы личности, повышения осознанности характеристик внутреннего мира, развития социально-психологических компетенций у подростков.

Процессы личностно-профессионального самоопределения, мотивационно-ценностного становления протекают согласованно с формированием общей гражданской позиции молодого человека,

определением его отношения к тому, где и во имя чего он готов приложить свои возрастающие личностные и профессиональные силы. «Как я отношусь к своему Отечеству, его прошлому и настоящему? Вижу ли перспективы его развития? Рассматриваю ли как поле для моей самореализации в профессиональной и других жизненных сферах? Испытываю ли я гордость

за принадлежность к своей нации, народу, Родине? внутреннюю потребность способствовать их развитию и благополучию?» – эти и подобные вопросы решаются в контексте целостного личностно-профессионального самоопределения.

Естественно, в воспитательной работе по формированию духовного мира подрастающего поколения, по сопровождению процессов самоопределения личности значимым компонентом является формирование ценностей патриотизма и гражданственности.

В ДДТ педагогом дополнительного образования и методистом (С. А. Авдеев, Л. Ю. Соломина) в 2019/2020 учебном году было проведено анонимное анкетирование с целью выявления представлений подростков о патриотизме и качествах патриота. В исследовании приняли участие 40 обучающихся в возрасте 13–18 лет (22 девочки и 18 мальчиков), посещающие объединения разной направленности. В инструкции сообщалось, что анкета ориентирована «на определение того, что современные молодые люди думают о патриотизме, своей Родине, ее гражданах, истории и культуре». Составленная анкета содержала 15 закрытых вопросов с различным числом вариантов ответов. Часть вопросов предполагала только выражение степени согласия со смыслом высказывания, а часть – список конкретных содержательных характеристик. Наиболее значимые для целей исследования вопросы предполагали возможность выбрать несколько ответов из предлагаемого объемного перечня, а также добавить свои варианты («Другое»).

Собранные в анкетах данные были введены в таблицу в формате Microsoft Excel, полученная матрица содержала кодировки ответов респондентов по 49 показателям. Математико-статистическая обработка и анализ были осуществлены средствами пакета статистических программ Statistica фирмы Statsoft: подсчет средних значений показателей; оценка достоверности различий средних значений для обучающихся разного пола и для разных возрастных групп – с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок; факторный анализ данных по методу главных компонент с varimax-ротацией.

Результаты свидетельствуют, что ответы мальчиков и девочек достоверно отличаются по шести показателям, ответы обучающихся младшей (13–15 лет, 19 респондентов) и старшей (16–18 лет, 21 респондент) групп – по четырем. Значимые особенности в ответах на вопросы анкеты, в зависимости от пола и возраста респондентов, следующие: 1) на становление чувства патриотизма у девочек оказывают влияние родители; 2) мальчики не считают, что кто-либо или что-либо влияет на формирование у них патриотических чувств; 3) для девочек понятие «патриотизм» связано с гордой приверженностью своей нации, народу и с любовью к родному (на всех уровнях); 4) девочки считают, что национальности России должны жить в стране равноправно; 5) для подростков 13–15 лет, в сравнении со старшеклассниками (16–18 лет), более значимыми качествами патриота являются

характеристики личности, свидетельствующие о ее общей развитости – внутренняя гармония и уверенность, хорошие манеры и широкие взгляды – понимание и уважение иных взглядов и обычаев (толерантность).

При факторном анализе в главный фактор с наибольшим весом вошел показатель «Считаете ли Вы себя патриотом своей страны?», и еще в нем с большими весами представлено 5 показателей. Эта группа взаимосвязанных показателей помогает составить представление о том, что именно подросток, считающий себя патриотом, думает о явлениях, событиях и мероприятиях гражданско-патриотической тематики. Мы назвали данный фактор «Убеждения о себе – патриоте». Итак, если подросток считает, что он патриот, то он одновременно убежден в том, что на формирование его патриотических чувств оказали влияние родители; не может быть такого, чтобы на формирование его патриотических чувств никто не повлиял; признаком патриотизма является любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни; проходя службу в армии, юноши становятся настоящими мужчинами. Кроме того, считающий себя патриотом респондент знает текст гимна России.

С учетом этих результатов, планирование воспитательной работы в дополнительном образовании, на наш взгляд, должно учитывать, что именно родители формируют чувство любви к Родине и приверженность ее культуре и традициям. Формирование любых чувств начинается и поддерживается в семейном окружении, это обосновано законами психического развития и становления личности. Поэтому влиять на чувство патриотизма, на его глубину и действенность педагоги могут, в первую очередь, через близкое семейное окружение ребенка. И мероприятия гражданско-патриотической направленности дадут более выраженный эффект, если семья, родители вместе с ребенком будут переживать вовлеченность в гражданско-патриотические дела, совместно прочувствуют радость, гордость, любовь, связанные со своим городом, страной, народом, культурой, победами и преодоленными трудностями.

При этом, конечно, возможны и необходимы и другие формы дополнительной образовательной деятельности, так как патриотически настроенный подросток воспринимает различные пути и источники влияния на формирование его патриотических чувств (отрицает утверждение «Никто не повлиял»). Но все же родительское влияние, в том числе организованное с помощью воспитательных возможностей системы дополнительного образования, является приоритетным.

Система дополнительного образования детей, обладая открытостью, практикоориентированностью и мобильностью, неформализованностью и вариативностью содержания образования, опорой на интересы и позитивные жизненные ориентиры, мощным креативным полем, имеет особый и значительный развивающий и воспитательный потенциал. Эффективная ре-

ализация этого потенциала предполагает рефлексивную и исследовательскую позицию педагогического коллектива организации, когда образовательная деятельность строится с учетом регулярного мониторинга, высвечивающего актуальные задачи и «западающие» направления воспитательной работы.

Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Э. Ф. Зеер. – Москва : МПСИ, 2008.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Academia, 2004.
3. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования, утвержденный Приказом Минтруда России от 05.05.2018 № 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (зарегистрировано в Минюсте России 28.08.2018 № 52016).
4. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996.
5. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2013.

Соломин И. Л.

Проблемы современного российского образования

Ключевые слова: образование, школьники, учителя, родители, школа, высшая школа.

Введение

В процессе психологических исследований школьных учителей, школьников и студентов высшей школы, консультирования учащихся, их родителей и педагогов, общения с коллегами, друзьями и родственниками, обсуждения проблем образования в социальных сетях у меня сложилось представление о глубоком хроническом кризисе нашей отечественной системы образования. В данной статье я описываю наиболее актуальные проблемы школьников, учителей, родителей, общеобразовательной и высшей школы и образования в целом. При этом я не касаюсь тех проблем в образовании, которые возникли в процессе пандемии коронавируса в 2020 году и условиях дистанционного обучения и обострили и без того критическое состояние российского образования. Эта тема требует отдельного анализа. Я не предлагаю также путей выхода из сложившейся в образовании ситуации, понимая, что образование представляет собой неотъемлемую часть политической, экономической и культурной системы общества в целом, и изменить

только ее вне общего социального контекста невозможно. Тем не менее, я надеюсь, что изложенная в данной работе информация позволит систематизировать наши представления о том, кто и что под видом так называемой реформы образования тормозит процесс его развития.

Проблемы школьников

Большинство школьников, особенно, учащихся старших классов, характеризуется дефицитом мотивации учебной деятельности, утратой интереса к учебе. Они вынуждены учиться, потому что их заставляют родители; они отсиживаются, отвлекаются и нарушают дисциплину на уроках, им приходится терпеть школу. Основным мотивом учебной деятельности школьников является стремление избежать наказания, страх плохих оценок, страх допустить ошибку, страх учителя. Другими причинами негативного отношения детей к школе являются несоответствие содержания обучения интересам и возможностям школьников, большое количество ненужных знаний, избыточность материала для заучивания, слишком большое количество домашних заданий, негласный запрет администрации школ на отчисление из школы, частое неуважение со стороны учителей.

Основная форма учебной деятельности школьников представляет собой многочасовое неподвижное сидение на неудобной мебели в шумном и душном помещении, большой объем канцелярской работы, воспроизведение того, что написано в учебниках, конспектирование лекций, зазубривание огромного количества деталей, которые скоро забудутся и в жизни никогда не понадобятся. Основой школьного обучения является классно-урочная система, созданная еще в 16–17 веке. Весь класс в одно и то же время изучает одну и ту же тему одним и тем же способом. Для всего класса определяется одна и та же последовательность изучения тем и предметов. Определяются общие для всего класса время начала и конца занятий, количество и длительность занятий и время перерывов на отдых. Педагоги только учат, школьники только учатся. Большинство детей на уроках скучают, молча сидят и ждут, когда кто-то ответит, когда повторяют то, что они знают, когда закончат говорить о том, что им не интересно, списывают домашние задания и контрольные работы. Учитель выполняет функции устного сообщения информации и контроля. Учебный процесс характеризуется монотонностью, содержание учебного материала не вызывает никаких позитивных чувств. Большинство детей не в состоянии концентрировать внимание и не отвлекаться на протяжении нескольких десятков минут.

Занятия с раннего утра, перегрузка в классе и большой объем обязательных домашних заданий вредят здоровью, нарушают сон, осанку, зрение, отбирают время на общение и совместные занятия с родителями, творчество, занятия спортом, неэффективны, оторваны от жизни, отбивают желание учиться, портят отношения с родителями, побуждают к списыванию готовых домашних заданий (ГДЗ).

Большинство школьников характеризуется низким уровнем физического развития, страдает большим количеством хронических заболеваний, в том числе, инфекционных, желудочно-кишечных, сердечно-сосудистых, нервно-психических. Повышается процент детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, двигательными нарушениями, эмоциональными и поведенческими расстройствами, повышенной импульсивностью, задержками развития навыков чтения, письма, счета. Дети перегружены учебными занятиями, живут в ухудшающихся экологических условиях, мало двигаются, недостаточно спят, употребляют некачественную пищу, мало читают, проводят свободное время в основном за компьютерными играми, в социальных сетях, просматривая фильмы и телевизионные передачи, многие общаются и играют преимущественно в интернет.

До сих пор проносить мобильные телефоны было запрещено только в тюрьмах. Запрет на наличие мобильных телефонов в некоторых школах ограничивает возможности важных и экстренных звонков, получения и использования информации, поисковых систем, энциклопедий, справочников, словарей, калькуляторов, диктофонов, камер, карт, часов, электронных учебников, книг, библиотек, аудиокниг, видеофильмов, информации о контактах, календарей, планировщиков, электронных заметок, обучающих и развивающих программ, доступа к системам дистанционного обучения, видеоурокам, электронным журналам, контрольным материалам и тестам, облачным хранилищам, ведения блогов. В то же время на уроках мешают и отвлекают звук телефонов, игры, общение, просмотр новостей, фотографий и развлекательных видеороликов. К сожалению, дети могут потерять или повредить дорогой телефон, часто хвастаются престижным гаджетом, иногда подвергаются угрозам или травле по телефону или участвуют в травле других, могут нарушать правила информационной безопасности, тратить с помощью телефона деньги, использовать телефон по ночам, забывать своевременно его заряжать.

Школьников заставляют носить дорогостоящую, неудобную, непрактичную и негигиеничную школьную форму, почти никто не имеет сменных комплектов школьной формы.

Школьники вынуждены носить в школу и обратно тяжелые рюкзаки с учебниками, тетрадями, сменной обувью и одеждой, едой и водой.

В школах отсутствуют душевые, после занятий физкультурой школьники вынуждены ходить потными и грязными.

Часто возможности организованного досуга, творчества, спорта, внешкольных занятий слишком дороги или недоступны для детей.

Многие дети привыкли к постоянным развлечениям, к виртуальной жизни, привыкли получать желаемое немедленно, привыкли чувствовать себя главными, не умеют трудиться и ждать.

Средства массовой информации полны рекламой, пропагандой потребления и насилия. В качестве кумиров, образцов успешных людей в общественном сознании часто представлены богатые бизнесмены, шоумены, политики, чиновники, воры и бандиты. Идеологическая работа, нравственное и патриотическое воспитание в школе, как правило, лишь декларируются. Семье и педагогам сложно противостоять антигуманному влиянию буржуазной культуры. Жизнь в условиях капиталистического общества формирует приоритет материальных ценностей над духовными, пробуждает к жесткой конкуренции, враждебному отношению к людям и удовлетворению индивидуальных потребностей любой ценой.

Проблемы учителей

Зарплата учителей не позволяет удовлетворять базовые потребности без дополнительной нагрузки и совместительства, зависит от региона, стимулирующие выплаты зависят от произвола и прихоти директора.

Учителя перегружены, вынуждены проводить до 6–7 уроков в день, заниматься классным руководством, огромное количество времени и сил тратить на оформление часто срочных и дублирующих друг друга бумажных и электронных документов, конспектов, программ, планов, отчетов, справок, списков, журналов, расписаний, дневников, протоколов, актов, характеристик, готовиться к проверкам, конкурсам, аттестациям. Учителей заставляют заполнять и печатать «Технологические карты уроков» в виде объемных таблиц с указанием предмета, целей, задач, времени каждого этапа, приемов, так называемых познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД), планируемых результатов по этим УУД, тестов для оценки достижений и т. п. В результате у учителей не остается ни времени, ни сил на творческую педагогическую деятельность. Учителям запрещено модифицировать учебные программы, выбирать содержание, формы, последовательность и сроки учебных занятий. Основной критерий эффективности деятельности учителя – выполнение указаний, соответствие журналов и тетрадей учебной программе, своевременные и правильно оформленные отчеты. Профессионализм и успешность учителей определяется исключительно количеством подтверждающих документов и цифрами. В системе образования учитель находится на самой низкой ступени вертикали власти, ниже только ученик.

Учителя боятся ставить заслуженные двойки и единицы, часто вынуждены замалчивать нарушения дисциплины, поскольку это ухудшает статистику и репутацию школы. При этом учителя вынуждены дополнительно бесплатно работать по ликвидации задолженности после уроков и на каникулах, писать папку документов на ученика с планами и отчетами, передавать материалы завучу по воспитательной работе и в Комиссию по делам несовершеннолетних (КДН) для постановки на учет, писать объяснительные на жалобы родителей в департаменты образования о несправедливости

учителей. Иными словами, ставить неудовлетворительные оценки – себе дороже. Учителей часто заставляют незаконно выставлять и исправлять оценки.

Учителей часто заставляют дежурить по школе перед уроками, заниматься уборками, ремонтом, приобретением материалов, оборудования, поборами с родителей под видом добровольных пожертвований, принуждают платить за повышение квалификации, проводить за деньги дополнительные занятия, кружки, секции, факультативы, посещать детей на дому, заниматься переписью детей в районе, участвовать в различных субботниках, демонстрациях, митингах, выборах, конференциях, олимпиадах, конкурсах, делать стенды.

Снижается уважение к учителю, который зарабатывает как неквалифицированный работник, имеет мало прав, но массу обязанностей, оказывает услуги и может наказываться родителями и администрацией за мелкие отклонения и жалобы, вынужден раз в несколько лет собирать папку до 100 листов, проходить аттестацию и документально в очередной раз доказывать соответствие первой или высшей квалификационной категории. Профессия учителя не популярна, не престижна среди молодежи.

Проблемы родителей

Большинство родителей вынуждены заниматься с детьми и помогать им выполнять домашние задания. Родители часто решают задачи, делают презентации, выполняют проекты. Без помощи родителей или репетиторов огромная часть детей не в состоянии освоить учебную программу общеобразовательной школы.

Родителям часто не хватает времени и сил на общение с детьми. Родители часто боятся оставлять детей дома или выпускать на улицу одних. Многие родители пытаются откупиться от детей гаджетами. Школа может рассматриваться родителями как своего рода камера хранения, обсерватор или передержка, где дети большую часть времени находятся под надзором.

Родители вынуждены платить за дополнительные занятия, кружки, продленный день, канцелярские принадлежности, компьютеры, спортивный инвентарь, школьную форму, экскурсии и музеи, частных репетиторов, а иногда и за завтраки и обеды, транспорт, оборудование, мебель, ремонт, уборку, охрану, подарки.

Проблемы школы

Не сформулированы стратегические цели развития российского общества, в настоящее время в России наблюдается идеологический вакуум. В этих условиях не представляется возможным определение конкретных задач образовательной деятельности. Реальная политика современного российского государства направлена на сохранение и усиление власти и рост богатства финансовых олигархов. Под влиянием капиталистической экономики и рыночных отношений происходит доминирование материальных

интересов и деградация духовных ценностей. Школу вынуждают заниматься коммерческой деятельностью – предоставлением образовательных услуг. Школа характеризуется лишь видимостью трудового, нравственного и патриотического воспитания, недостатком идеалов, положительных примеров и образцов для подражания, в то время как средства массовой информации насыщены рекламой, пропагандой потребления, демонстрацией насилия.

Содержание образовательных программ не соответствует потребностям рынка труда, интересам и возможностям учащихся, ориентировано на запоминание все больших объемов информации. Государственные образовательные стандарты, утвержденные чиновниками Министерства образования, не позволяют изменять содержание учебных дисциплин без разрешения свыше, блокируют творческий потенциал педагогов. Преподаватели часто воспроизводят устаревшие знания, не соответствующие запросам практики. Катастрофически отстает от современных информационных технологий школьный курс информатики.

Качество современных учебных программ оставляет желать лучшего, а качество школьных учебников по математике, физике, химии, биологии, русскому языку часто бывает таким, что их не всегда понимают люди с высшим образованием. Издание и переиздание огромного количества учебников представляет собой мощную сферу бизнеса и осуществляется прежде всего исходя коммерческих интересов. В результате отсутствия системы научных понятий от школьников требуется не столько понятийное мышление, понимание, сколько запоминание большого количества логически не связанных фактов.

Большинство школьников, читая тексты, в лучшем случае понимают отдельные слова или словосочетания и не в состоянии понять более или менее сложные предложения, как правило, не могут грамотно писать. В начальной школе в рамках так называемой техники чтения детей учат читать вслух, быстро озвучивая слова, однако при этом игнорируется понимание текста. Детей учат писать, как они слышат, в соответствии с фонетической структурой слова, а не как должно быть грамотно написано. У многих детей не сформирована зрительно-моторная координация, они не могут воспроизвести образцы, срисовать, списать то, что они видят. Многие школьники не умеют считать в уме и решать арифметические задачи даже в пределах ста. Да и слушать школьники и даже взрослые умеют не всегда.

Современная система школьного образования основана на концепции так называемых метапредметных универсальных учебных действий (УУД). Предполагается, что школа должна научить детей самостоятельно учиться в любой предметной области: ставить задачи, искать и анализировать информацию, устанавливать и поддерживать контакты, планировать деятельность, соотносить поступки с нравственными нормами и т. д. Однако оценка сформированности УУД носит исключительно субъективный характер. При

этом никто не отменял необходимости формирования конкретных знаний, умений и навыков (ЗУН), компетенций.

Внедрение ЕГЭ в систему школьного образования в качестве единственной формы выпускных экзаменов в школе и основной формы вступительных экзаменов в вузы предполагает, что учащиеся должны сдать ЕГЭ по математике, русскому языку и одной дисциплине по выбору или тем дисциплинам, которые необходимы для поступления в выбранный ВУЗ. По остальным дисциплинам время и силы учащихся и учителей минимизируются. Никто не сдает выпускные экзамены по всем предметам. На дисциплины, не входящие в ЕГЭ, обычно не обращают внимания, мало кто полноценно учит физику, химию, биологию, историю, иностранный язык и т. д., в результате снижается общее качество школьного образования.

В конечном счете школа учит выполнять инструкции, формирует покорность и послушание, подавляет творчество, любознательность, самостоятельность, критическое мышление, наказывает за ошибки, основана на глобальном тестировании, контроле и дисциплине.

Школа не учит сотрудничать, устанавливать и поддерживать контакты, предупреждать и разрешать конфликты, влиять на других и противостоять влиянию, управлять своим поведением и состоянием, делать выбор и нести за него ответственность, искать и находить свое призвание.

Школа готовит не к жизни, а к экзаменам и тестированию, представляется как затяжной этап поступления в университет. Процветает рынок репетиторов. Школьники значительную часть времени тренируются выполнять задания всероссийских проверочных работ (ВПР), диагностических контрольных работ (ДКР), Государственной итоговой аттестации (ГИА) – основного государственного экзамена (ОГЭ), Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Система школьного образования в условиях переполненных классов ориентируется на среднего ученика, является уравниловкой, характеризуется отсутствием индивидуального подхода, не учитывает интересы и возможности учащихся, реализуется в одинаковом для всех темпе, утверждает общие для всех стандартные программы, унифицированные учебные планы. Школа подобна промышленному предприятию, тюрьме или казарме, школьники не имеют никаких возможностей выбора.

Система школьного образования основана на неравенстве, характеризуется наличием элитных и слабых школ, продвинутых и отстающих классов, предполагает неравенство учеников, неравенство родителей, неравенство учителей, неравенство взрослых и детей, неравенство школьных предметов.

Управление системой образования основано на рейтингах. От руководителей и педагогов требуется достижение формальных показателей, опре-

деленных результатов тестов, экзаменов, мест в олимпиадах. Главным критерием оценки качества образования являются высокие баллы ЕГЭ, ОГЭ, ВПР. Директоров и учителей наказывают за плохие результаты.

Учителя вынуждены отвлекать школьников для участия по требованию проверяющих и контролирующих организаций в обязательных мероприятиях: национальных исследованиях качества образования (НИКО), социально-психологическом тестировании, анкетировании, соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, фестивалях, концертах, экскурсиях.

В школу насильственно внедряется инклюзивное образование. Между тем условия большинства школ не позволяют эффективно учить детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В большинстве школ отсутствует оборудование, пандусы и лифты, приспособленные туалеты, адаптированные программы, специальные пособия, нет специалистов дефектологов, логопедов, психологов, тьюторов, ассистентов для каждого ребенка, не предоставляется отдельное дополнительное время для работы, не сокращается численность классов. Дети «с особенностями», прежде всего, с умственной отсталостью (УО), задержками психического и речевого развития (ЗПР), нарушениями речи, зрения и слуха, расстройствами аутистического спектра (РАС) и другими эмоциональными и поведенческими расстройствами, не говоря уже о тяжелых множественных нарушениях развития (ТМНР), не справляются с усвоением стандартных учебных программ, отвлекаются, мешают учителям и другим учащимся, могут представлять угрозу себе и окружающим. Родители таких детей часто не соглашаются на обучение по облегченным программам в коррекционных школах I и II вида (для глухих и слабослышащих), III и IV вида (для слепых и слабовидящих), V вида (для детей с нарушениями речи), VI вида (для детей с двигательными нарушениями), VII вида (для детей с задержками психического развития), VIII вида (для умственно отсталых детей) и направление на территориальные психолого-медико-педагогические комиссии, а сами ПМПК предпочитают не принимать детей после определенного возраста. Большинство коррекционных школ и классов в России ликвидировано.

Большое количество учеников в классе не позволяет учителю уделять внимание каждому ученику, поддерживать дисциплину, дружескую атмосферу.

Личности учителей и одноклассников, их нравственные качества и способности представляют собой лотерею. Некоторые учителя нарушают этические нормы, грубят, оскорбляют и запугивают учеников, используют круговую поруку для наказания.

Школа характеризуется отсутствием доверия к учителям и детям, жесткой регламентацией, постоянной попыткой все контролировать и оценивать, принуждать и запрещать, критиковать и наказывать, угрожать за невыполнение инструкций и положений.

В школе наблюдается дефицит учителей мужчин, способных показать мужские образцы поведения.

Над школьниками и учителями проводятся глобальные эксперименты, без предварительных испытаний внедряются непроверенные технологии, в том числе, цифровые, игровые, сетевые, тестовые.

В большинстве школ отсутствуют врачи, готовые заниматься решением санитарно-гигиенических задач, контролем здоровья, предупреждением, первичной диагностикой и лечением заболеваний школьников, отсутствует необходимое медицинское оборудование, лекарственные средства.

Проблемы высшей школы

Формальное присоединение российской системы высшего образования к Болонской декларации не привело к интеграции с европейской высшей школой. Российские образовательные стандарты не соответствуют западным. Выбор дисциплин и преподавателей отсутствует. Российские дипломы фактически и юридически не признаются за рубежом. Подавляющее большинство российских вузов не выдает дипломов международного образца. В России отсутствует 3-ступенчатая система образования: бакалавр, магистр, доктор, российские степени кандидата и доктора наук не соответствуют зарубежным. Дипломы бакалавров не котируются многими российскими работодателями. Массовая замена 5-летней подготовки специалистов на 4-летнюю подготовку бакалавров была обусловлена решением финансистов от образования с целью экономии бюджетных средств.

Возможность поступления в магистратуру независимо от предыдущего профиля бакалавриата не обоснованна. Магистранты не в состоянии освоить магистерские программы, если профиль магистратуры не соответствует профилю бакалавриата.

Происходит расслоение высшей школы, обучение становится кастовым, вузы делятся на элитные и массовые. Универсальное фундаментальное образование в значительной степени вытесняется узкоспециальным прикладным. Вузы не имеют права отбирать студентов по своим критериям и вынуждены ориентироваться только на результаты ЕГЭ. Благодаря прозрачной цифровой образовательной среде, электронным портфолио, профилям компетенций, поведенческим показателям и рейтингам корпоративный бизнес занимается отбором наиболее талантливых и перспективных выпускников, представляющих набор функций, товар или человеческий капитал. Происходит «утечка мозгов», способные преподаватели и ученые часто уезжают из периферийных университетов в центральные или даже зарубежные.

Чиновники от образования всеми силами пытаются решить задачу повышения международных рейтингов российских университетов, таких как QS World Universities Ranking, который издается частной структурой, зарегистрированной в Лондоне с целью извлечения прибыли, оказывающей кон-

салтинговые услуги по росту в данном рейтинге и ориентированной на британские университеты. Отечественные университеты тратят десятки миллиардов рублей на продвижение в британских рейтингах.

С каждым новым поколением Федерального государственного образовательного стандарта ФГОС 1 (2000), ФГОС 2 (2005), ФГОС 3 (2009), ФГОС 3+ (2014), ФГОС 3++ (2019) преподавателям приходится разрабатывать, обновлять, согласовывать, утверждать и печатать учебные планы, рабочие программы, учебно-методические комплексы, конспекты лекций, оценочные средства. Преподаватели вынуждены ежегодно «актуализировать» учебные материалы, исключать из списков литературы «устаревшие» учебники более чем 5-летней давности и заменять их на более новые, и только из имеющихся в достаточном количестве в библиотеке вуза. Преподаватели регулярно готовятся к аттестации и аккредитации вуза. Таким образом, им приходится выполнять огромный объем бумажной работы.

В стандартах высшего образования утверждаются меняющиеся каждые несколько лет перечни так называемых компетенций, которые неизвестно кто разрабатывает, и уровни сформированности которых неизвестно как оценивать. В последнее время администраторы вузов заставляют преподавателей, разрабатывающих учебные программы, формулировать перечни компетенции, бездумно и целиком копируя их из профессиональных стандартов, утверждаемых чиновниками Министерства труда. Между тем в профессиональных стандартах указываются так называемые трудовые функции, включающие трудовые действия, необходимые умения и знания, которые создаются для аттестации, планирования и контроля работы специалистов и сделаны исключительно для удобства работы чиновников. Представленные в данных стандартах перечни функциональных обязанностей часто бывают неполными или наоборот избыточными, часто дублируют друг друга, исходят из логики не профессионального образования, а менеджмента.

Преподавателям вузов «выкручивают руки», заставляя разрабатывать и использовать в качестве главной системы оценки компетенций сотни компьютерных тестовых вопросов. Профанация онлайн тестирования обусловлена тем, что студенты легко могут искать и находить ответы на тестовые задания в Интернете и помогать друг другу проходить подобное тестирование.

Большой объем преподавательской нагрузки не позволяет заниматься полноценной научной работой. Между тем от преподавателей вузов требуют искать заказчиков, готовых платить вузам за выполнение научно-исследовательских работ и грантов. Для того, чтобы получить грант, нужно подготовить огромное количество правильно оформленных документов. Чиновники оценивают работу не по содержанию, а по объему и оформлению в соответствии с регламентом. Гранты выделяют только по мелким безопасным для власти политкорректным темам, которые готовы выполнить

приближенные к грантодателям исполнители. Коррупционный характер выдачи грантов ограничивает возможности научных исследований. Даже при получении гранта вследствие обязательности конкурсов и тендеров крайне сложно закупать необходимое оборудование и материалы для исследований и планировать другие расходы. Кроме того, преподаватели с этих грантов мало что могут получить. С другой стороны, заключить какой бы то ни было коммерческий договор с вузом практически нереально по причине колоссальной степени бюрократизации работы любого вуза.

Процедура защиты кандидатских и докторских диссертаций в Российской Федерации максимально бюрократизирована, от соискателя в процессе подготовки к защите требуется оформлять, согласовывать и утверждать десятки формальных документов, публиковать результаты своих исследований в так называемых ВАКовских журналах, тратить огромное количество времени, сил и денег. Основное профессионально важное качество соискателя, являющееся условием защиты диссертации – не творческий потенциал, не интеллект, не компетентность, а послушание, физическая выносливость и здоровье.

Основным критерием эффективности научной работы преподавателей вузов и ученых являются не содержание и не качество работы, а объем, количество опубликованных статей, библиометрические показатели и индексы. Чтобы обеспечить рейтинг, повысить или сохранить должность, получить ученое звание, получать гранты, ученые вынуждены заниматься производством информационного шума, мусора и макулатуры. Этим пользуются коммерческие организации, предоставляющие услуги по публикациям и повышению индекса Хирша. Научные журналы представляют собой форму бизнеса, занимаются зарабатыванием денег. Наиболее высоко котируются публикации в зарубежных изданиях. Специалистов вынуждают тратить время, силы и денежные средства на публикации в небольшом количестве высокорейтинговых научных периодических изданий, индексируемых преимущественно в англоязычных библиографических и реферативных базах данных Scopus (SciVerse Scopus) и Web of Science (Web of Knowledge), принадлежащих зарубежным коммерческим компаниям и издательским домам, которые являются эффективными бизнес-проектами и имеют миллиарды долларов прибыли ежегодно.

Преподавателей часто вынуждают играть роль эффективных предпринимателей, любыми способами приносящих деньги в кассу вуза, например, навязывая студентам дополнительные услуги, развлекаая студентов, зарабатывая рейтинги, хваля студентов, оказывая образовательные услуги тем, кто платит, и теряя свой авторитет.

От преподавателей для прохождения аттестации часто требуется ежегодное и нередко платное прохождение курсов повышения квалификации. Содержание этих курсов может не иметь значения, главное – получить сертификаты.

В большинстве вузов растет нагрузка и сокращается количество преподавателей, затрудняется трудоустройство «совместителей» и «почасовиков», при этом не уменьшается или даже растет число чиновников административного, управленческого и контролирующего аппарата.

Ректоры и проректоры вузов имеют возможность получать денежное вознаграждение в десятки раз больше, чем рядовой профессорско-преподавательский состав. Ректоры назначаются на должности вышестоящими лицами и «демократически выбираются» коллективами вузов. Ученые советы вузов ничего не решают и только голосуют за уже принятые решения.

Основная форма обучения в высшей школе – лекции в аудитории – берет свое начало в средневековых университетах, когда профессор, имеющий дорогую и редкую книгу, недоступную студентам, просто читал ее вслух, а студенты ее конспектировали, так как не существовало других способов тиражировать информацию. Другой устаревшей формой обучения в высшей школе остаются рефераты, представляющие собой, в сущности, переписывание фрагментов текстов из нескольких источников. Большинство студентов, вынужденных посещать лекции, преподавателей не слушают, а рефераты скачивают из Интернета.

Большинство вузов испытывают значительные проблемы с организацией практики студентов, поскольку не имеет возможностей оплачивать работу сотрудников сторонних организаций, которые могут предоставить площадки для такой практики.

Значительная часть студентов дневных отделений вузов вынуждены сочетать учебу с работой ради заработка, им не хватает времени и сил на учебную деятельность, что приводит к снижению качества образования.

Качество заочного обучения в высшей школе не выдерживает критики, поскольку студентам не хватает времени на очные занятия, а самостоятельную работу они стараются минимизировать.

Проблемы образования в целом

Образование в России не является приоритетной сферой государственного управления, экономического и культурного развития.

Сокращается государственное финансирование образовательной деятельности, сокращается количество детских садов, школ, вузов, бюджетных мест в вузах, снижается доступность образования.

Образование в современной России все в большей степени коммерциализируется, становится формой бизнеса, направленной, главным образом, на получение прибыли, рост доходов менеджеров, экономию и сокращение затрат.

Хронически продолжающаяся в течение 30 лет реформа российского образования осуществляется преимущественно чиновниками, в том числе, Министерства просвещения, Министерства науки и высшего образования, Рособнадзора, многие из которых не имеют опыта образовательной деятельности, всех аттестуют и аккредитуют, но ни за что не отвечают.

Степанова Л. Е., Меньшакова А. В.

Профилактика правонарушений среди подростков посредством игровых программ

Ключевые слова: подростки, профилактика, правонарушение, правовая культура, гражданская позиция, игровые программы.

В предлагаемой статье акцентируется внимание на возможности эффективной профилактики правонарушений среди подростков, с применением педагогических игровых технологий. За основу взят многолетний опыт работы со школьниками 13–15 лет, обучающимися в учебных заведениях Петродворцового района. Представлена игровая программа повышения правовой грамотности детей, способствующая решению таких актуальных задач, как формирование правовой культуры и законопослушного поведения в подростковой среде, развитие и укрепление гражданской позиции молодого человека, снижение доли правонарушений и преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Попутно расширяется кругозор подростков в сфере профессий, связанных с соблюдением законности и правопорядка.

Не брать чужого, возвращать забытые игрушки, не обижать малышей – с самого детства родители объясняют сыну и дочери правила поведения в социуме. До 10–12 лет дети принимают ограничения, опираясь на авторитет взрослых, из-за боязни наказания, желания похвалы и одобрения, вследствие понимания того, что «так принято», «так правильно» и т. п. В подростковом возрасте положение меняется: желание доказать свою самостоятельность и взрослость, юношеский максимализм, незнание закона, уверенность в безнаказанности подчас толкают школьника на необдуманные поступки, последствия которых заранее не осознаются [2, 3].

По данным прокуратуры РФ, подростки в России ежегодно совершают более чем 40 тысяч преступлений (или являются соучастниками). Для несовершеннолетних характерна значительно более высокая доля групповых преступлений, чем для взрослых преступников – ежегодно почти половина несовершеннолетних, совершивших преступления, действовали в группе. Как сообщает пресс-служба Генпрокуратуры России, Университет прокуратуры РФ разработал психологический портрет личности малолетнего преступника. Его отличают недостаток жизненного опыта, повышенная внушаемость, сочетающаяся с оппозиционным отношением к запретам и предписаниям, ориентация на неформальную группу, стремление к самостоятельности и самоутверждению, неустойчивость самооценки [1].

Рост числа правонарушений среди несовершеннолетних ведет к неблагоприятным последствиям и для общества, и для самих подростков, угрожая их физическому и психическому здоровью, а зачастую – приводя к смертельному исходу.

Ежегодно уже 8 лет подряд на базе Дома детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга проводится районная игра «Квадрат Фемиды» для учащихся 13–15 лет. Игра была создана, когда по результатам анкетирования подростков в сфере правовой культуры оказалось, что теоретические знания о законности оторваны от осознания реальных последствий противоправных действий. На уроках обществознания в школе учащиеся знакомятся со статьями Уголовного Кодекса РФ и Кодекса РФ об административных правонарушениях, но это не приводит к достаточному и глубокому осознанию своей персональной ответственности за нарушение законов.

Игра «Квадрат Фемиды» проводится в течение всего учебного года. Процесс содержит три этапа, каждый из которых может быть реализован как онлайн, так и очно. До начала первого этапа в школы района рассылается Положение об открытой игре. Команды из пяти человек от каждого учебного заведения (возраст участников 13–15 лет) регистрируются в созданной Google форме. Далее члены команды знакомятся с методическими рекомендациями, в которых приведены статьи Административного и Уголовного кодексов, отражающие информацию о возрастных регламентах реализации прав и обязанностей в определенном объеме, об особенностях ответственности и наказания несовершеннолетних.

1-й тур – интеллектуальный конкурс (викторина). Задания этого тура проверяют теоретические знания школьников по правовым вопросам. За оговоренное время команды должны ознакомиться с предложенной информацией и выполнить задание, указав, какое правонарушение было совершено. Вот типовой вопрос: «Прочитайте представленные ниже стихотворения. В каждом найдите административное правонарушение. В чем оно состоит, и какое наказание за собой влечет?». Пример стихотворения:

В магазинчике вкусняшки
На прилавке всех манят.
Даня их набил в кармашки,
Дети часто так шалят!
Таня в шапку положила,
К выходу ползут тайком.
Но поймал их почему-то
Дядька с синим козырьком.

Решение к данному заданию: «Статья 7.27 КоАП РФ. Мелкое хищение. Влечет наложение административного штрафа в размере до пятикратной стоимости похищенного имущества, но не менее одной тысячи рублей или административный арест на срок до пятнадцати суток».

2-й тур – творческие задания (конкурсы) – знакомит ребят с «обратной стороной» правонарушений, с методами раскрытия преступлений, основами работы следователей. Этап является профориентационным и предусматри-

вает встречу с представителями следственного комитета или отдела полиции. Они же являются членами жюри при оценке выполнения командами творческого задания. Во втором туре проходят конкурсы, которые мы назвали «Сыщики», «Слухачи», «Дактилоскопия», «Фоторобот».

«Сыщики» – это видеозадание. Участникам предлагается посмотреть ролик, смонтированный из фрагментов мультфильма «Ну, погоди!», и назвать, какие правонарушения продемонстрированы в видеоматериале. Волк, не понимая противоправный характер своих действий, курит в общественных местах, портит чужое имущество, совершает мелкое хулиганство, наносит побои, жестоко обращается с животными, ездит без билета в общественном транспорте. За 4,5 минуты видеоролика Волк совершает преступления по пяти статьям Административного и двум статьям Уголовного кодекса.

Конкурсы «Слухачи» и «Фоторобот» предлагают участникам побыть в роли детектива или следователя, разыскивающего людей. Таким специалистам необходимо иметь развитое зрительное и слуховое восприятие, быть наблюдательными, внимательными к деталям и различиям, хорошую память, правильно воспринимать связь между частью и целым, задействовать и образное, и логическое мышление, уметь анализировать и находить улики, используя различные приемы.

В конкурсе «Фоторобот» ребятам выдаются конверты, в которых находятся разрезанные портреты известных людей – это элементы «фоторобота». Из полученных фрагментов нужно составить пазл – «фоторобот подозреваемого», описание последнего дано на дополнительной карточке. Необходимо также идентифицировать человека – назвать, чей именно фоторобот был изготовлен.

В конкурсе «Слухачи» предлагается в приведенной музыкальной композиции услышать посторонние звуки. Команды определяют характер этих звуков: автомобильная сигнализация, звонок в дверь, выстрел, сирена машины полиции, телефонный звонок, свисток, скрип тормозов.

Наконец, творческое задание (конкурс) «Дактилоскопия» знакомит подростков с одним из способов обнаружения преступника, помогает развеять ощущение безнаказанности и уверенность, что «меня не поймают». Среди 21-го отпечатка пальцев участникам нужно найти два одинаковых.

По завершении второго тура командам дается домашнее задание, которое необходимо выполнить до начала третьего тура – подготовить видеоролик на тему «Профилактика правонарушений». Участники, таким образом, представляют свой взгляд на типичные для их возраста правонарушения. Технические требования к создаваемому видеоролику минимальны, его не нужно снимать с использованием профессионального оборудования, сделать это можно на обычный телефон. Многие команды привлекают к съемкам одноклассников, педагогов и учеников других классов своих школ,

а также родителей, что увеличивает охват участников образовательных отношений актуальной тематикой развития правовой культуры.

Все видеоролики размещаются в созданной в социальной сети ВКонтакте тематической группе «Игра "Квадрат Фемиды"», где другие участники могут ознакомиться с творческими продуктами. Группа открыта на протяжении всего конкурса для вопросов, комментариев, разъяснений, пожеланий. Ролики отсматриваются и оцениваются членами жюри.

Центральным событием 3-го тура является командная игра, разработанная нами на основе настольной игры «Алиас» – в этой известной игре (ее еще называют «Скажи иначе») от одного из участников требуется за ограниченное время объяснить своей команде слова, указанные на игровых карточках. В нашем варианте за одну минуту участник представляет своей команде в объяснениях различные термины правовой тематики: мелкое хулиганство, имущество, арест, безопасность, адвокат и т. п. Объяснять нужно, не используя однокоренные слова и не называя само понятие. Задание способствует расширению словарного запаса, развитию умения работать в команде, знакомит с терминами правовой тематики.

По итогам игры необходимо провести награждение. Мы считаем также полезным выдать на память каждому участнику игры специально подготовленные буклеты с информацией по основам правовой культуры.

Позитивные особенности и эффекты игры «Квадрат Фемиды» многообразны, отметим лишь некоторые существенные:

- данную игру можно проводить как очно, так и онлайн;
- вариативность формата игры: каждый тур может быть проведен как отдельная игра или часть комплекса;
- игра закрепляет предлагаемые в школе правовые знания, используя игровые приемы;
- игра профориентирует подростков, знакомит с профессиями из области правоведения и соблюдения законности;

Кроме того, наличие памятного буклета, как напоминания об игре и ее важной тематике и источника полезной информации, так же немаловажно.

Возрастные особенности несовершеннолетних требуют психологически и методически грамотного подхода в педагогической работе. Академические лекции, назидательные видеофильмы не способны удержать внимание подростков, увлечь, а, следовательно, достичь поставленных авторами целей. Игровой формат профилактической работы, возможность сотворчества через создание видеофильма, -формат мероприятий отмечены участниками открытой игры «Квадрат Фемиды» как более предпочтительные.

Библиографический список

1. В Университете прокуратуры Российской Федерации разработана криминологическая характеристика личности несовершеннолетнего преступника

[Электронный ресурс] // сайт Генеральной прокуратуры Российской Федерации. 2020. 19 апреля. – URL: <https://genproc.gov.ru/smi/news/genproc/news-1828306/> (дата обращения 16.10.2020).

2. Дозорцева, Е.Г. Психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью [Электронный ресурс] / Е. Г. Дозорцева, А. А. Федонкина // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – Т. 5. – № 3. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62522.shtml (дата обращения: 16.10.2020).

3. Психология современного подростка / под ред. Л. А. Редуш. – Санкт-Петербург : Речь, 2005.

Французан П. В., Мельникова А. А.

Образ отца у молодых людей с разным уровнем самоактуализации – подходы к проблеме и исследовательские задачи

Ключевые слова: отцовство, образ отца, структура образа отца, самоактуализация, самоактуализация молодежи, патерналистская депривация.

Социально-политические и культурные изменения в современном обществе, трансформирующие социально-психологический образ и роль института семьи, в частности – институтов материнства и отцовства, обуславливают актуальность исследования вопросов гендерной идентичности, гендерных и сексуальных моделей поведения, дискуссии о сущности равенства мужчин и женщин во всех сферах жизни и деятельности.

Все идеи, течения, а также фактические прецеденты юридической практики, вызывающие общественный резонанс, представляют собой условия формирования социально-психологической реальности, в частности, иного формата восприятия и воспроизводства гендерных ролей и представлений о маскулинности и феминности. Это влияет на процесс воспитания детей, вводя новые образцы и модели родительства.

В исторической ретроспективе можно проследить, как от эпохи к эпохе трансформировались роли и функции отца и матери, как формировались институт детства и в эпоху модерна – молодежь как социальная группа. Историческое разделение сфер психологического взаимодействия с ребенком между отцом и матерью в рамках указанных функций семьи постоянно находится в динамике. Отечественный исследователь Ю.А. Латышева отмечает, что сегодня «история не знает аналогов столь высоких ожиданий относительно вклада отца в жизнь ребенка, причем не экономического или статусного обеспечения его жизни, а именно эмоционально-психологического участия в детских проблемах» [4]. Известные французские философ

М. Элиаде и этнолог А. ван Геннепп называли одной из важнейших универсальных родительских функций в традиционных обществах сопровождение обрядов инициации – символических и экспрессивных ритуалов изменения социального, возрастного статуса члена группы, рода, семьи, его перехода в новое социальное качество. По мнению М. Элиаде, инициация является феноменом из области психического. Как архетипическое, имманентное поведение психики инициацию обозначает и К.Г. Юнг, соотнося ее с процессом индивидуализации. Сегодня инициация может быть представлена в контексте психологии развития Э. Эриксона и Л.С. Выготского, как прохождение нормативных возрастных кризисов, а также как процесс самоактуализации личности – процесса стремления личности к утверждению себя в мире и самораскрытию (А. Маслоу, К. Роджерс).

Таким образом, важные психологические процессы (самоактуализация, прохождение кризисов развития) остаются неотъемлемой частью психической жизни человека. Но, в то же время, сегодня они не имеют явных символических маркеров участия в них старших поколений, как в обрядах инициации. При этом, если тема роли матери в психологическом развитии ребенка, становлении молодого человека имеет много исследований и разработок и так или иначе является более понятной и близкой в связи с биологическими (тесная связь матери и младенца в первые месяцы после рождения, зависимость младенца от матери) и социальными (обеспечение социальных условий и гарантий для матери в период ухода за ребенком, устанавливаемый для матери отпуск и т. д.) факторами, то тема ролевых и функциональных границ отцовской психологической фигуры и ее влияния на самоактуализацию и становление человека не обладает высокой степенью изученности.

Здесь необходимо также отметить ряд важных научных разработок и исследований по проблеме, внесших ценные открытия в данное проблемное поле, и ставших основой для раскрытия темы, начиная с классических психологических трудов и заканчивая современными научными трудами. К таковым относится монография российских исследователей О. Г. Калины и А. Б. Холмогоровой по проблеме влияния отца на психическое развитие ребенка. Авторам принадлежит разработка структурной модели образа отца, как многомерного психологического феномена, оказывающего влияние на представления ребенка о мире, о себе, на эмоциональное и когнитивное развитие [3]. Среди зарубежных классиков научной психологической мысли нельзя не отметить важную роль психоаналитиков в изучении отцовства как феномена, которые обратили внимание на действие образа отца через мифы и культурные установки (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, Ж. Лакан и другие).

Фундаментальное исследование итальянского психолога, юнгианского психоаналитика Л. Зойи «Отец: исторический, психологический и культурный анализ» не только объясняет генезис отцовской роли в эволю-

ционном, культурно-историческом и психологическом аспектах, но и раскрывает изменения в восприятии образа отца современного человека, а также фактическое положение отца в обществе и место в структуре отношений как системную проблему современной европейской цивилизации. Л. Зойя выдвинул идею о том, что отец есть в меньшей степени биологическая данность и в большей – психологический принцип, конструкт, который становится образом психологической реальности человека [2]. Труды И. С. Кона также внесли вклад в исследования в области психологии отцовства, мужчин вообще, отношений ребенка и родителя, а также самоактуализации. В работах С. В. Липпо [5], И. В. Ельцовой и Н. Н. Васягиной, Ю. В. Евсеньковой [1] реализуется шаг к систематизации имеющихся научных знаний об отцовстве, анализируется содержание образа отца с точки зрения различных форматов отцовства, в том числе и девиантного. Также при исследовании образа отца важно обращаться к концепции отечественного психолога Б. Ф. Ломова, согласно которой психический образ как субъективная реальность может преобразовывать объективную. Все это дает основания предполагать, что образ отца есть одна из призм восприятия, фильтр, через который психика обрабатывает информацию из окружающей среды.

Многие отечественные исследователи указывают сегодня на распространенность феномена «отсутствующего отца» и патернальной депривации, что также ставит вопрос о восприятии отцовского образа через призму самоактуализации и развития человека. Необходимо отметить важность исследования самоактуализации молодежи, поскольку она является ресурсом общества, точкой его дальнейшего развития.

В связи с вышеизложенными фактами и точками зрения особенно актуальным оказывается вопрос наличия взаимосвязи между образом отца, как неким психологическим конструктом, идеей и самоактуализацией молодых людей, как возможностью наиболее полно реализовывать собственный потенциал и успешно преодолевать кризисы. Проблема при такой постановке вопроса состоит в противоречии между актуальной потребностью в изучении влияния образа отца на самореализацию молодых людей и малой степенью его научной разработанности.

Соответственно, планируется провести исследование данной темы, в ходе которого будет изучено влияние образа отца, проявляющегося в когнитивной наполненности, эмоциональном отношении и ролевых характеристиках на уровне самоактуализации у молодежи. Объектом исследования выступят молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет с разным уровнем самоактуализации. Предполагается выделить несколько групп: учащаяся молодежь, работающая молодежь, совмещающая учебу и работу, не занятая.

В ходе изучения вопроса планируется решить актуальные задачи – исследовать различные теоретические подходы к социально-психологическому содержанию явления отцовства; определить структуру образа отца

как социально-психологического феномена и его функции; дать характеристику процесса самоактуализации, его уровней, факторов и функций; выявить уровень и направленность самоактуализации у молодежи; систематизировать научные представления о роли отца в процессе становления, роста и развития личности; сравнить молодежь, отличающуюся по уровню самоактуализации, по психологическому содержанию образа отца и некоторые другие.

Для проведения исследования выбраны определенные методы – теоретический анализ литературы, психодиагностические методы, методы обработки данных математической статистики, необходимые и достаточные для получения и интерпретации результатов.

На этапах исследования планируется выявление уровня и направленности самоактуализации у молодых людей на основе методики «Опросник самоактуализации личности» Э. Шострома, а также исследование структуры образа отца у молодежи на основе методик: «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой; «Семейные эмоциональные коммуникации» А.Б. Холмогоровой; Parental Bonding Instrument (PBI).

На основе полученных результатов представляется возможным интерпретировать данные об исследовании структуры образа отца у молодежи, сопоставить содержание образа отца у юношей и девушек, учащейся молодежи и не продолжающей обучение, работающей и неработающей, сравнить молодежь, отличающуюся по уровню самоактуализации, по психологическому содержанию образа.

Таким образом, значимыми достижениями исследования станут данные по выявлению уровней самоактуализации личности у молодых людей XXI века и их корреляции с образом отца, его психологической составляющей. Показатели по различным шкалам при интерпретации результатов достижения уровней самоактуализации позволят выделить группы испытуемых с низкой самоактуализацией, с реальной самоактуализацией и с псевдосамоактуализацией, а затем провести статистический анализ корреляции выявленных уровней с образом отца у испытуемых по трем направлениям – когнитивная наполненность, эмоциональное отношение, поведенческие характеристики. Предполагается, что данное исследование в перспективе может выявить важные взаимосвязи или напротив – опровергнуть некоторые гипотезы в рамках изучаемой проблемы, тем самым открывая возможности для дальнейших разработок и учета различных элементов и факторов.

Библиографический список

1. Евсеенкова Ю. В. Отцовство как психологический фактор развития личности / Ю. В. Евсеенкова. – Новосибирск : СО РАН, 2006. – 124 с.
2. Зойя Л. Отец: исторический, психологический и культурный анализ / Л. Зойя. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2018. – 352 с.

3. Калина О. Г. Роль отца в психическом развитии ребенка / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова. – Москва : Инфра-М, 2019. – 112 с. – Текст : непосредственный.

4. Латышева Ю. А. Феномен отцовства: современные исследования / Ю. А. Латышева // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 1. – С. 47–51. – Текст : непосредственный.

5. Липпо С. В. Образ отца как фактор самоактуализации личности : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Липпо ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2006. – 188 с. – Текст : непосредственный.

Хижаева А. А., Адмакина Т. А.

Актуальные проблемы диагностики нарциссического расстройства личности в практике психолога

Ключевые слова: нарциссизм, нарциссическое расстройство личности, диагностика расстройства личности, оптимальный нарциссизм, нарциссические состояния.

В последнее время в практической психологии приобретает все больший интерес диагностика различных расстройств личности. Сложность диагностики состоит в том, по каким критериям определять «нормальность» выраженности тех или иных черт личности или их патологичность и перетекание в расстройство личности.

Наиболее сложным в работе психолога представляется определение нарциссического расстройства личности и его диагностика.

Обратимся к Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем (МКБ-10).

Специфические диагностические критерии нарциссических личностей в МКБ-10 отсутствуют, есть только упоминание среди «других специфических расстройств личности». Формально для постановки диагноза нарциссического расстройства личности достаточно соответствия общим диагностическим критериям расстройства личности и несоответствия диагностическим критериям других специфических расстройств личности.

Вот какие диагностические критерии выделяются в адаптированной для использования в России версии Международной классификации болезней 10-го пересмотра МКБ-10 (общие диагностические критерии расстройств личности, соответствие которым должно быть у всех подтипов расстройств) : «Состояния, не объясняющиеся прямым образом обширным повреждением или заболеванием мозга или другим психическим расстройством и удовлетворяющие следующим критериям:

а) заметная дисгармония в личностных позициях и поведении, вовлекающая обычно несколько сфер функционирования, например аффективность, возбудимость, контроль побуждений, процессы восприятия и мышления, а также стиль отношения к другим людям; в разных культуральных условиях может оказаться необходимой разработка специальных критериев относительно социальных норм;

б) хронический характер аномального стиля поведения, возникшего давно и не ограничивающегося эпизодами психической болезни;

в) аномальный стиль поведения является всеобъемлющим и отчетливо нарушающим адаптацию к широкому диапазону личностных и социальных ситуаций;

г) вышеупомянутые проявления всегда возникают в детстве или подростковом возрасте и продолжают свое существование в периоде зрелости;

д) расстройство приводит к значительному личностному дистрессу, но это может стать очевидным только на поздних этапах течения времени;

е) обычно, но не всегда, расстройство сопровождается существенным ухудшением профессиональной и социальной продуктивности» [1].

Как мы видим, конкретных и четких критериев для диагностики расстройства личности нет, а критерии, указанные в МКБ-10, весьма размыты и субъективны, т. е. наличие или отсутствие того или иного критерия определяется специалистом в каждом случае отдельно, что может быть весьма субъективным.

В отличие от адаптированной для использования в России версии Международной классификации болезней 10-го пересмотра МКБ-10, в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам 4-го издания (DSM-IV) признаки нарциссического расстройства определяются более точно:

«Нарциссическое расстройство проявляется всеобъемлющей напыщенностью (в фантазиях и поведении), потребностью в восторженном отношении и недостатком эмпатии, что можно заметить, начиная с раннего юношеского возраста в различном контексте по пяти или более из следующих признаков:

1. Грандиозное самомнение (например, преувеличенное мнение о своих талантах и достижениях).

2. Поглощенность фантазиями о неограниченном успехе, власти, великолепии, красоте или идеальной любви.

3. Вера в свою «исключительность», вера в то, что должен дружить и может быть понят лишь себе подобными «исключительными» или занимающими высокое положение людьми.

4. Нуждается в чрезмерном восхвалении.

5. Ощущает, что имеет какие-то особые права (напр. необоснованное требование предпочтительного отношения к себе или автоматического удовлетворения собственных ожиданий со стороны окружающих).

6. Использует других для достижения собственных целей.
7. Не умеет сочувствовать.
8. Часто завидует другим и верит, что другие завидуют ему.
9. Демонстрирует высокомерное, надменное поведение или отношение» [2].

Диагноз этого вида личностного нарушения может быть установлен только при наличии пяти и более устойчивых выраженных нарциссических черт и только если они наблюдаются не менее чем на протяжении полугода.

В более позднем, 5-м издании (DSM-5) критерии определения нарциссического расстройства весьма расширены:

«А. Значительные нарушения функционирования личности, которые проявляются:

1. Нарушения в собственном функционировании (а или б):

а. Идентичность. Чрезмерная опора на других при самоопределении и регуляции самооценки. Неадекватная самооценка, которая может быть завышенной или заниженной, а также колебаться между крайностями; эмоциональное состояние отражает колебания самооценки.

б. Опора на себя. Целеполагание основывается на получении признания от других. Личные стандарты неоправданно завышены для ощущения себя как исключительного, либо занижены, на основании чувства, что человеку все что-то должны. Зачастую не осознают собственных мотивов.

2. Нарушения межперсонального функционирования (а или б):

а. Эмпатия. Нарушенная способность признавать или идентифицироваться с чувствами и потребностями других; чрезмерно настроены на реакции других, но только если они воспринимаются как имеющие отношение к себе; пере- или недооценка собственного влияния на других.

б. Близость. Отношения по большей части поверхностны и нужны для обслуживания регуляции самооценки. Взаимность ограничивается небольшим истинным интересом к другому и преобладанием необходимости личной выгоды.

В. Патологические черты личности в следующих областях:

1. Антагонизм, характеризующийся:

а. Грандиозностью: чувство, что тебе все что-то должны, явное или скрытое; эгоцентризм; уверенность в собственном превосходстве; снисходительное отношение к другим.

б. Привлечением внимания: чрезмерные попытки привлечь внимание и быть в его центре; поиск восхищения.

С. Нарушения в функционировании личности и выраженные черты личности стабильны во времени и проявляются в разных ситуациях.

Д. Нарушения в функционировании личности и выраженные черты личности не могут быть лучше поняты как нормальные для стадии развития или культурной среды.

Е. Нарушения в функционировании личности и выраженные черты личности не связаны с физиологическими эффектами от веществ (лекарства, ПАВ) или общим медицинским состоянием (например, серьезные травмы головы)» [3].

Таким образом, критерии, представленные в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам, являются более точными и основаны на научной литературе и исследованиях в области нарциссического расстройства личности.

Что касается научной литературы, включающей в себя изучение и определение нарциссического расстройства личности, в основном она опирается на психоаналитическое направление в психологии.

Впервые в литературе термин «нарциссический» упоминается в ранних теоретических эссе по психосексуальному развитию З. Фрейда. Позже развил идеи о нарциссизме как особом психологическом процессе. Фрейд трактовал нарциссизм как стадию нормального развития, которая следует за аутоэротической стадией и, в конечном счете, перерастает в объектную любовь.

Нарциссические личности считались неспособными формировать длительные привязанности из-за фиксации на стадии увлеченности собой. «Непостоянные, ненадежные опекуны в раннем возрасте или родители, слишком ценящие своего ребенка, рассматривались как главные препятствия для развития объектной любви, становящиеся причиной фиксации на нарциссической стадии развития» [4].

В психоанализе и психоаналитической мысли понятие «нарциссизм» употреблялось в уничижительном контексте и, как правило, несло негативный смысл. Изначально этот смысл заключался в проявлении человеком патологической любви к самому себе, а также связанной с этой любовью эмоциональной непроницаемостью, что не давало никаких оснований для оптимистических терапевтических прогнозов. Быть нарциссической личностью фактически означало быть плохим. Тогда было распространено мнение, что такая личность не только поглощена собой, но и недоступна для психотерапии.

Также существовала убежденность в том, что нарциссические расстройства личности неизлечимы из-за непроницаемого барьера, называемого нарциссической защитой, который, как тогда считалось, служил пациенту главным препятствием для установления с аналитиком любых эмоциональных отношений (переноса). Когда же было установлено, что все это мало соответствует истине, что «у пациентов с нарциссическими расстройствами возникают на аналитиков очень сильные переносы, которые оказывают на них очень мощное воздействие (вызывая реакции контрпереноса)» [5], нарциссизму стало уделяться гораздо больше внимания в психоаналитической литературе.

Стоит отметить, что понятие «нарциссизм» не всегда имеет негативный оттенок, более того, определенная степень нарциссизма присуща здоровому человеку. Некоторые нарциссические свойства помогают ребенку

в процессе становления своего «Я» определять свои границы, формировать внутреннюю опору и устойчивость, которые в дальнейшем становятся основой стабильной самооценки.

Здесь нужно сказать о разнице понятий «оптимальный нарциссизм» и «нарциссические состояния», которые со временем могут переходить в устойчивые нарциссические черты.

В рамках диагностики важно разобраться с понятием «нарциссические состояния», так как именно нарциссические состояния, наблюдающиеся у пациента в течение длительного времени, могут перейти в нарциссическое расстройство личности.

Рассматривая дестабилизацию системы представлений личности о себе, Ф. В. Денеке описывает нарциссические состояния как нарастающий «дефицит представления личности о себе, возникающий вследствие дефектов развития чувства самоценности и самоуважения в случаях потери объекта или обид, отражая какой-либо негативный опыт, который переживается как психотравма, так как оживляет латентный дефект самопринятия, и, наконец, предполагает непосредственную активизацию дефицита представления личности о себе в моменты кризисов психического развития» [5].

То есть при диагностике нарциссических состояний важно понимать, что в большинстве случаев такие состояния есть следствие психотравмы или травмирующего события, нарциссические состояния не могут быть диагностированы у условно здорового, нормального человека с нормальным бэкграундом.

Также с учетом принципа продолжительности важно рассмотреть возможность деления нарциссических состояний на устойчивые / изменчивые; длительные / кратковременные.

Как отмечалось ранее, изменчивые и кратковременные состояния можно отнести к временной реакции на стрессовое событие и такие состояния необязательно говорят о наличии у личности нарциссического расстройства, в то время как устойчивые и длительные состояния могут являться признаком нарциссического расстройства личности.

Одним из авторов, который занимался изучением понятия «нарциссизм», является О. Ф. Кернберг. Он выделяет следующие переходные формы нарциссизма [5]:

1. Нормальный нарциссизм взрослого может быть определен как нормальный адаптивный способ регуляции самооценки. Он зависит от здоровой структуры «Я» – связан со стабильностью представления личности о себе и константностью внутренних образов, характеризуется способностью к устойчивым и длительным межличностным отношениям и подразумевает интегрированное Сверх-Я.

2. Нормальный инфантильный нарциссизм отражает нормальную (сообразно возрасту) структуру «Я» и инфантильную регуляцию самооценки

посредством удовлетворения возрастных потребностей, подразумевая инфантильные потребности и запреты личности.

3. Патологический нарциссизм отражает дефицитарную структуру «Я» – наличие деформации «чувства себя», дефицита практически всех аспектов нормального нарциссизма, например, проблемы в восприятии образа «телесного Я» или чувство повышенной уязвимости самооценки.

О. Ф. Кернберг здесь смещает акцент на «нарушения внутреннего мира личности, который, в его понимании, складывается из опыта отношений со значимыми людьми, их роли в формировании представления о себе и других людях, что лежит в основе матрицы, на которой строятся Я и Сверх-Я. Он подчеркивает, что чем требовательней Сверх-Я, тем менее выражена самооценочность и самопринятие (тем уязвимей самооценка, ниже самоуважение). На самом низком уровне такое понижение отражает превалирование направленной на себя агрессии, идущей от Сверх-Я, и отражает уже область исследований психиатрии и клинической психологии» [5].

Аарон Бек и Артур Фриман в диагностике отмечают, что «для нарциссических личностей характерны следующие формы депрессивного расстройства: нарушение адаптации с депрессивным настроением, дистимическое расстройство и иногда большая депрессия. Нарциссические люди плохо переносят дискомфорт, поэтому обычно стремятся к лечению депрессии. Но чем серьезнее депрессия, тем сложнее точно оценить наличие расстройства личности» [4].

Оценить тяжесть состояния больного можно по стандартным симптоматическим измерениям типа Опросника депрессии Бека. Другие стандартные психометрические инструменты могут помочь выяснить уровень дискомфорта и присутствие некоторых характеристик личности.

«Профиль ММРІ, вероятно, покажет клинические повышения по отдельным шкалам, которые соответствуют предъявляемым жалобам. Показатели шкалы 4 (психопатическое отклонение), вероятно, будут существенно повышены ввиду того, что нарциссические личности считают себя особенными, исключительными и склонны все делать по-своему. Показатели шкал 6 (паранойя) и 9 (мания) также иногда умеренно повышены ввиду гиперсенситивности и чувства грандиозности нарциссических личностей. Данные по неклиническим студенческим выборкам говорят о том, что повышение показателей шкал 8 (шизофрения), 9 (мания) и шкал валидности образовывали профиль, наиболее типичный для нарциссического стиля личности (Raskin & Novacek, 1989). Методика "Обзор дисфункциональных установок", вероятно, подтвердит наличие убеждений относительно достижений, перфекционизма и одобрения» [4].

Таким образом, хотя диагностика нарциссического расстройства личности весьма затруднена субъективностью диагностирующего терапевта и отсутствием конкретных диагностических инструментов для диагностики

именно нарциссического расстройства личности, опираясь на опыт представителей психоанализа и когнитивной психотерапии, она все-таки возможна.

Библиографический список

1. Классификация психических расстройств по МКБ-10 // Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научный центр психического здоровья». – URL: <http://www.psychiatry.ru/lib/1/book/14/chapter/8>
2. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам IV издания // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/DSM-IV>
3. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 5-го издания // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/DSM-5>
4. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 448 с. – Текст : непосредственный.
5. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности. Психология нарциссических расстройств личности / Н. Шварц-Салант. – Москва : Класс, 2017. – 296 с. – Текст : непосредственный.

Хижаева А. А., Мельникова А. А.

Доминирование матери как фактор формирования беспомощности мужчины

Ключевые слова: выученная беспомощность, зависимость от матери, эмоциональная зависимость, сепарация, стили воспитания, доминирование матери.

На сегодняшний день нередким становится явление, когда юноши, вырастая, остаются и в более зрелом возрасте проживать совместно с родителями. Данный феномен приводит к неблагоприятным последствиям, в частности, к затруднению процесса сепарации-индивидуации и, как следствие, трудностям с формированием новой, отдельной семьи как ячейки общества. Не пройденный процесс сепарации от родителей, в частности, от матери, может привести к тому, что, даже если мужчина решит создать новую семью, он перенесет неразрешенные конфликты из отношений с матерью в отношения с женой.

Мюррей Боуэн подчеркивает, что «существуют определенные стереотипы взаимоотношений, которые повторяются и воспроизводятся в поколениях» [1]. А. Я. Варга также отмечает: «Представим себе, что в некоторой семье существовал определенный конфликтный стереотип в отношениях матери и сына. По мнению Боуэна, если конфликты не изживаются в процессе жизни и взросления человека, в данном случае, сына, то это есть признак семьи с низким уровнем дифференциации ее членов друг от друга. Он

считал это такой особенностью семейной жизни, которая тормозит все дальнейшее психическое развитие ребенка, растущего в подобной семье. Так вот, если такой конфликт остается неотработанным, неотрагированным в психическом содержании сына, то он обязательно воспроизведется в отношениях этого человека с его собственной женой (даже если мать с сыном не живут вместе уже 10 лет и не видятся)» [1].

Причин, по которым в России складывается тенденция совместного проживания взрослого мужчины с матерью, множество. Во-первых, это демографическая причина. Первое, что бросается в глаза при изучении результатов переписи 1959 года по всем областям – это огромная разница между мужским и женским населением СССР в тех годах, в которых мужчины призывались на фронт во время войны, т. е. в период с 1889 по 1948 год. Разница между мужчинами и женщинами в этих временных диапазонах составила по переписи 1959 года 18,43 млн, а на 1000 женщин приходился только 641 мужчина [2].

Во-вторых, это экономическая причина, которая заключается в том, что даже при желании мужчины жить отдельно от матери это трудно осуществить в финансовом плане. Современные реалии таковы, что приобрести собственное жилье в настоящее время является очень непростой задачей.

В-третьих, безусловно, это социально-психологическая причина, которая раскрывает феномен беспомощности и его формирование у мужчины, и на которой мы остановимся подробнее.

Открытие феномена выученной беспомощности относят к 1964 году, когда в Университете Пенсильвании проводилась серия экспериментов над собаками по схеме формирования классического условного рефлекса И. П. Павлова. Основоположники теории беспомощности (Б. Овемайер, М. Селигман, Л. Абрамсон, Дж. Тисдейл) рассматривали выученную беспомощность как состояние, возникающее в качестве реакции на неконтролируемые, преимущественно негативные события.

В отечественной психологии в 90-е гг. в работах Д. А. Циринг была расширена классическая трактовка беспомощности как состояния до рассмотрения ее как устойчивого образования – личностной беспомощности. Личностная беспомощность понимается как «устойчивое образование, проявляющееся в неспособности и нежелании преодолеть жизненные трудности, создающее предрасположенность к частому и легкому возникновению состояния выученной беспомощности» [3].

Личностная беспомощность формируется под влиянием разных факторов, но наиболее важным представляются нарушения в системе семейных взаимоотношений. На основе анализа зарубежной и российской литературы можно сделать вывод о том, что наличие нарушений в родительском стиле воспитания является основным фактором формирования личностной беспомощности.

мощности. Говоря о стиле воспитания, важно обозначить субъекта воспитания, т. е. лицо, которое воздействует на мальчика, а впоследствии будущего мужчину с целью его воспитания. Как правило, такими субъектами являются родители.

В зарубежной литературе существует два разных подхода к понятию родительства. Первый подход отождествляет понятия «родительство» и «материнство», т. е. родительство в данном случае рассматривается в рамках диады «мать–дитя». Второй подход включает в понятие «родительство» не только материнство, но и отцовство.

Наиболее полным представляется второй подход, когда в воспитании ребенка участвует не только мать, но и отец. Однако часто отцы устраняются от воспитания ребенка и основным субъектом воспитания ребенка, а в будущем и взрослого человека, становится мать. Отец, пассивный в принятии решений, вытесняемый из воспитательного процесса энергичной матерью и (или) бабушкой ребенка, создает ситуацию, в которой развитие подлинно мужских черт характера у сына затруднено и искажено.

Как правило, неосознанное вытеснение отца матерью ребенка приводит к разводу в семье, что, опять же, не дает отцу в полной мере участвовать в воспитании сына. Часто в таком случае мать старается компенсировать недостаток воспитания со стороны отца и занимает опекающую, сдерживающую инициативу сына позицию, что способствует формированию безынициативной и несамостоятельной личности.

Говоря о влиянии матери на сына в процессе воспитания, стоит упомянуть о стилях воспитания. Традиционной в психологии считается классификация стилей семейного воспитания, предложенная Д. Баумринд [4]. Она включает в себя следующие стили:

1. Авторитетный стиль воспитания, который характеризуется теплым эмоциональным принятием ребенка и высоким уровнем контроля с признанием и поощрением развития его автономии. Авторитетные родители реализуют демократический стиль общения, готовы к изменению системы требований и правил, с учетом растущей компетентности детей. Результатом авторитетного родительства становится формирование у ребенка высокой самооценки и самопринятия, целенаправленности, воли, самоконтроля, саморегуляции, готовности к соблюдению социальных правил и стандартов. Для детей авторитетных родителей характерны высокая степень ответственности, компетентности, дружелюбия, хорошая адаптивность, уверенность в себе.

2. Авторитарный стиль воспитания, который характеризуется отвержением или низким уровнем эмоционального принятия ребенка и высоким уровнем контроля. Стиль общения авторитарных родителей – командно-директивный, по типу диктата система требований, запретов и правил ригидна

и неизменна. В авторитарных семьях у детей формируется зависимость, неспособность к лидерству, отсутствие инициативы, пассивность, низкая степень социальной и коммуникативной компетентности, низкий уровень социальной ответственности с моральной ориентацией на внешний авторитет и власть.

3. Либеральный стиль воспитания, особенностями которого являются теплое эмоциональное принятие и низкий уровень контроля в форме вседозволенности и всепрощенчества. Требования и правила при таком стиле воспитания практически отсутствуют, уровень руководства недостаточен. Ребенку предоставлена полная свобода: он должен ко всему прийти самостоятельно, на основании собственного опыта. Никаких правил, запретов, регламентации поведения нет. Реальная помощь и поддержка со стороны родителей отсутствует. Уровень ожиданий в отношении достижений ребенка в семье не декларируется. Формируется инфантильность, высокая тревожность, отсутствие независимости, страх реальной деятельности и достижений. Наблюдается либо избегание ответственности, либо импульсивность.

4. Индифферентный стиль воспитания, который определяется низкой вовлеченностью родителей в процесс воспитания, эмоциональной холодностью и дистантностью в отношении ребенка, низким уровнем контроля в форме игнорирования интересов и потребностей ребенка, недостатком протекции. Индифферентный стиль особенно неблагоприятно сказывается на развитии детей, провоцируя широкий спектр нарушений от делинквентного поведения, импульсивности и агрессии до зависимости, неуверенности в себе, тревожности и страхов.

По мнению целого ряда исследователей, авторитарный, либеральный и индифферентный стили семейного воспитания не позволяют сформировать полноценную, уверенную в себе, обладающую высокой самооценкой, личность [4].

Анализируя стили семейного воспитания, описанные выше, стоит отметить, что доминирование одной из родительских фигур или обеих одновременно наиболее явно прослеживается в авторитарном стиле воспитания. В основе данного типа взаимоотношений лежит беспрекословное подчинение и послушание взрослым (взрослому), возникающее, как правило, на фоне страха перед наказанием. В таких семьях практически не учитываются индивидуальные и возрастные особенности ребенка, его интересы, желания, стремления, что, естественно, не может не сказаться на развитии его личностных качеств, в том числе уверенности, самостоятельности, коммуникативности. Так, по данным исследований, «большинство детей, воспитывающихся в авторитарных семьях, характеризуются как неуверенные в себе, безынициативные, трудно адаптирующиеся в социуме, ранимые, неустойчивые к стрессам, неспособные постоять за себя либо, наоборот, агрессивные и конфликтные» [4].

В исследовании Д. А. Циринг также подтверждено, что «матери беспомощных детей больше, чем матери самостоятельных детей, склонны к проявлению гиперпротекции, уделяют ребенку чрезмерно много времени, сил и внимания и его воспитание становится самым важным делом в их жизни, они опасаются того, что может произойти, если не отдать ребенку все свои силы и время. Также они склонны к чрезмерным требованиям-запретам (доминированию)» [5].

Матери детей с личностной беспомощностью чаще, чем матери детей с самостоятельностью, стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, любое его желание является законом для них. Они склонны поручать ему минимальное количество обязанностей в семье, чем поощряют его несамостоятельность, а также чаще демонстрируют постоянную резкую смену стилей воспитания, мечтают от чрезмерного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению.

Таким образом, дети с личностной беспомощностью чаще вырастают у родителей, «для которых они находятся в центре внимания, которые отдают им много сил и времени, но при этом лишают их самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты (доминирующая гиперпротекция)» [4]. Как следствие, беспомощность с большей вероятностью формируется в семьях, где мать склонна, с одной стороны, к высокому контролю ребенка, а с другой – к гиперопеке, чрезмерной заботе ребенка и подавлению его инициативности.

Таким образом, можно сделать вывод, что доминирование родителя, в частности, матери, формирует в сыне неспособность к преодолению трудностей, встречающихся на его пути, общий пессимистичный настрой и склонность к зависимости от оценки окружающих. В итоге из такого сына вырастает мужчина, сформировавший беспомощность как стиль поведения и совладания со своей жизнью.

Библиографический список

1. Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию / А. Я. Варга. – Санкт-Петербург : Когнито-Центр, 2017. – 182 с.
2. Институт демографии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». – URL: http://www.demoscope.ru/weekly/2013/0559/tema02.php#_FNR_2
3. Циринг, Д. А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов / Д. А. Циринг // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 329.
4. Кузьмишина Т. Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т. Л. Кузьмишина, Е. С. Амелина, А. А. Пермякова, Е. А. Хохлова // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1.
5. Циринг Д. А. Психодиагностика личностной беспомощности: проблемы и методы / Д.А. Циринг, Е. А. Евстафеева // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 41.

Управления проектами при организации научной деятельности в вузе

Организация работы авторского коллектива при выполнении НИОКР представляет собой сложную комплексную задачу: необходимо организовать командную работу для выполнения работ в ходе исследования, держать всех участников в курсе происходящих изменений, обмениваться актуальной информацией и т. д. У руководителя авторского коллектива периодически появляется необходимость в постановке новых и уточнении старых задач, отслеживании их выполнения.

Применение проектного управления в ходе организации проведения НИОКР, использование принципов и методов управления проектами обеспечивает возможность эффективного распределения ресурсов по выполнению научного исследования, оперативного учета изменений внешней среды, контроля и корректировки хода выполнения проекта.

Целью настоящего исследования является анализ возможностей применения перспективных методологий проектного управления в реализации научной и научно-технической деятельности образовательных и научных организаций УИС с использованием средств автоматизации.

При проектном подходе основной производственной сущностью является проект, имеющий конкретную цель, и состоящий из последовательности периодов выполнения – этапов, которые он проходит. Совокупность выполняемых организацией проектов формирует портфель проектов. Ключевые принципы, на которые опирается проектный подход, приведены на рис. 1 [3].

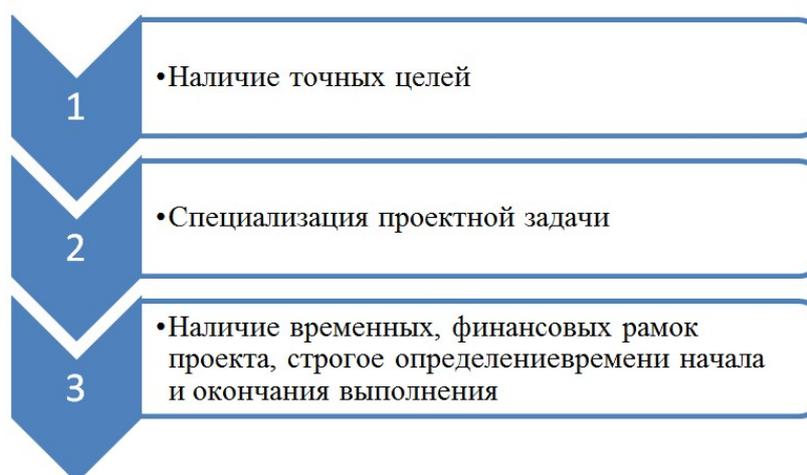


Рис. 1. Принципы проектного подхода

Для решения вопросов по организации совместной работы авторского коллектива при выполнении научных проектов удобно использовать так

называемые таск-менеджеры – специальное программное обеспечение, предоставляющее необходимые функции для эффективного управления процессом выполнения групповых задач.

Авторами ранее проведен сравнительный анализ систем управления проектами в целях подбора наиболее эффективной платформы для внедрения в процесс реализации научной деятельности. Рассмотрены наиболее распространенные средства автоматизации проектного управления: YouTrack, Redmine, JIRA, Planiro, Wrike, Basecamp с точки зрения функциональных возможностей, удобства интерфейса, стоимости и других параметров (рис. 2).

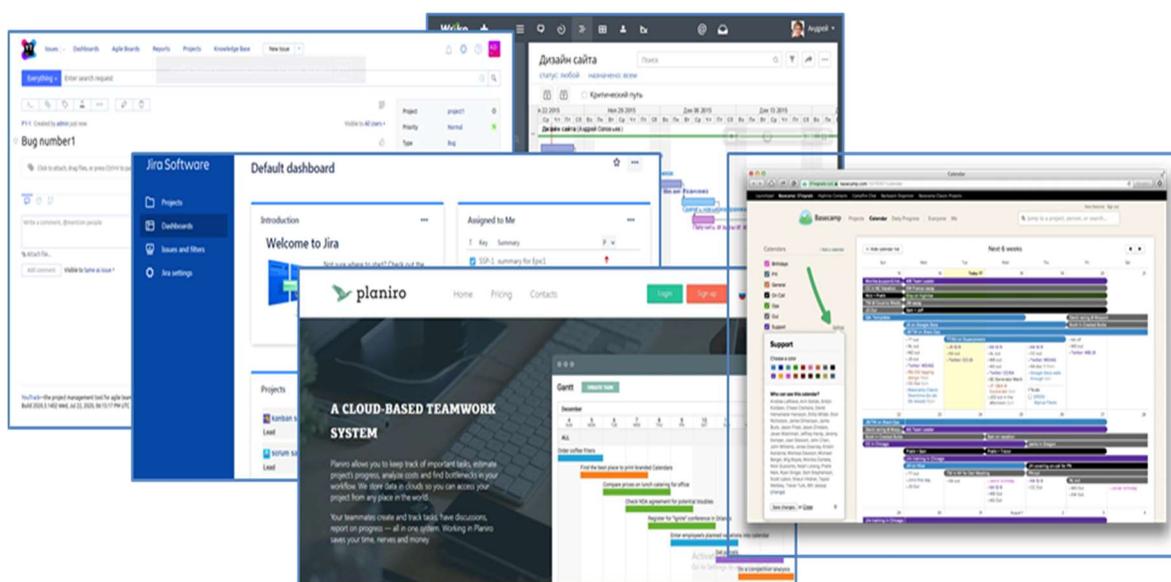


Рис. 2. Системы управления проектами

В проведенных исследованиях определены наиболее значимые критерии оценки функциональных возможностей рассмотренных платформ для их внедрения в деятельность вуза при разработке программного обеспечения, а также проведена оценка данных систем по выделенным параметрам [5–7].

В ходе исследования по результатам обработки экспертной информации наиболее предпочтительными оказались системы управления проектами: YouTrack, Redmine и Jira (рис. 3).

Рассмотрим применение данного программного средства при организации НИОКР по созданию опытного образца программного средства.

Как известно, порядок проведения этапов разработки информационной системы регламентирует ГОСТ 34.601-90 «Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Автоматизированные системы. Стадии создания». Согласно указанному документу, последовательность основных этапов работ по созданию информационной системы имеет вид, представленный на рис. 4.

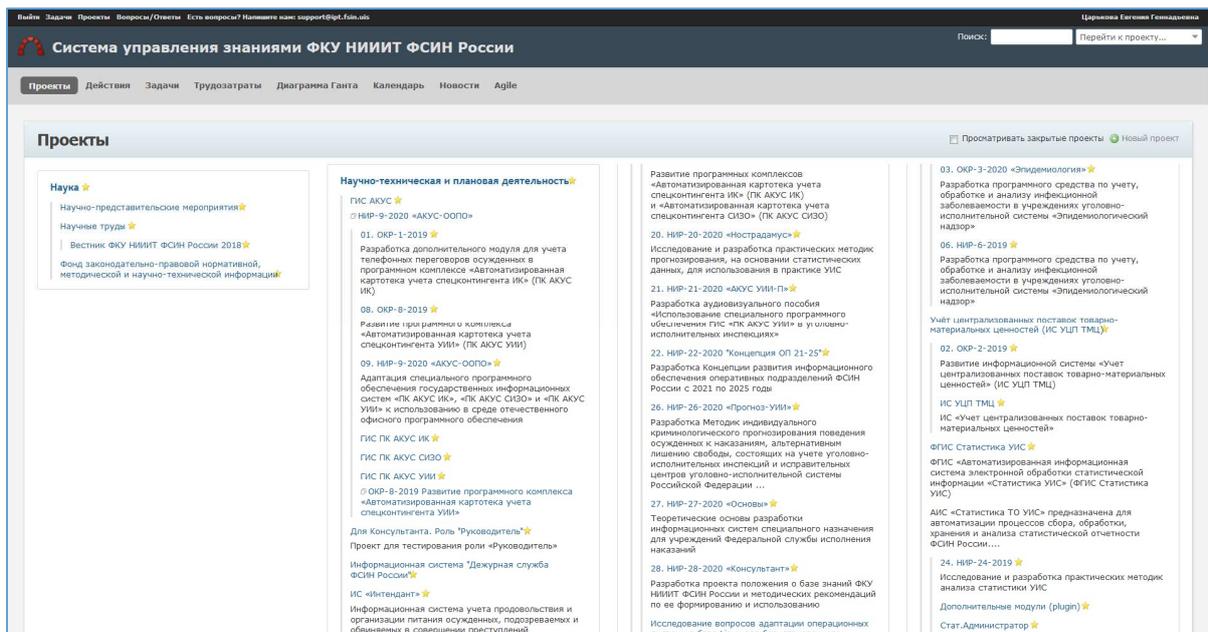


Рис. 3. Система управления знаниями на базе платформы Redmine



Рис. 4. Этапы разработки информационной системы

Каждому из этапов соответствует совокупность задач. При вводе новой задачи в рассматриваемую систему управления проектами указывается планируемое время начала и окончания выполнения задачи, назначается исполнитель, указывается ее приоритет, прикрепляются необходимые рабочие материалы (рис. 5).

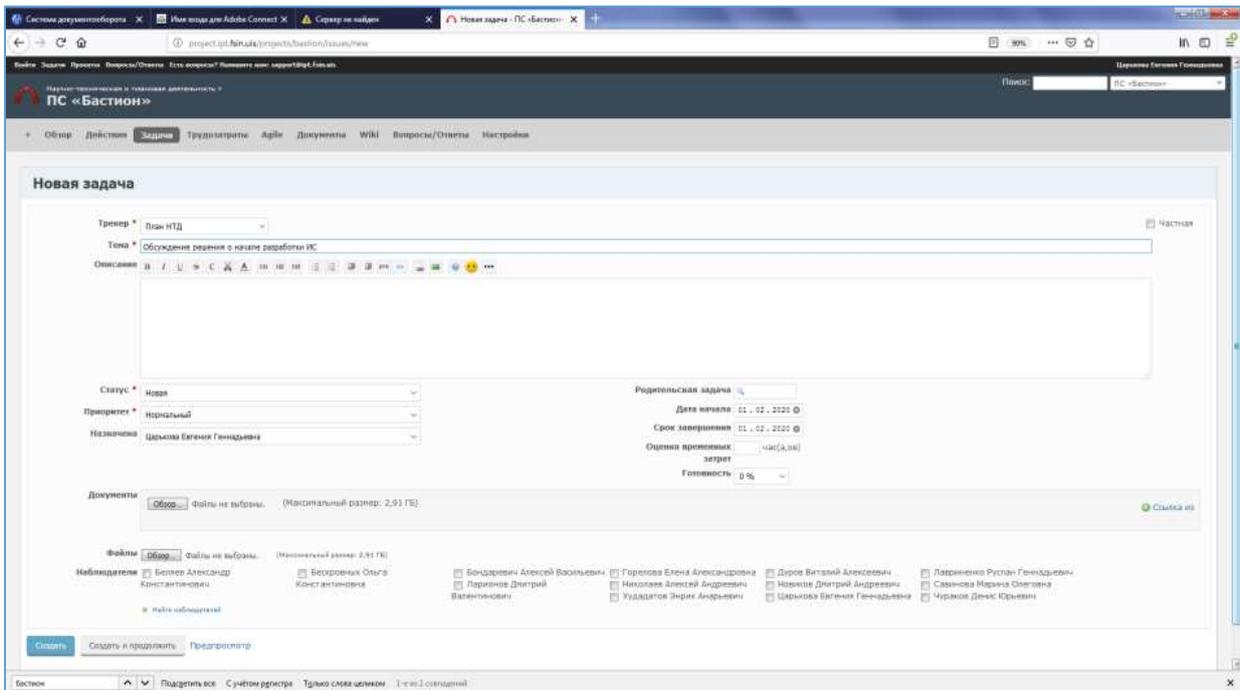


Рис. 5. Добавление проектной задачи в Redmine

У участников авторского коллектива по реализации проекта появляется возможность просмотра всей совокупности задач, подлежащих выполнению ими, ввода информации о выполненных задачах, загрузки сформированных в ходе выполненных работ документов. Руководитель проекта получает удобный инструмент отслеживания этапов выполнения работ, хранения и обработки материалов (рис. 6).

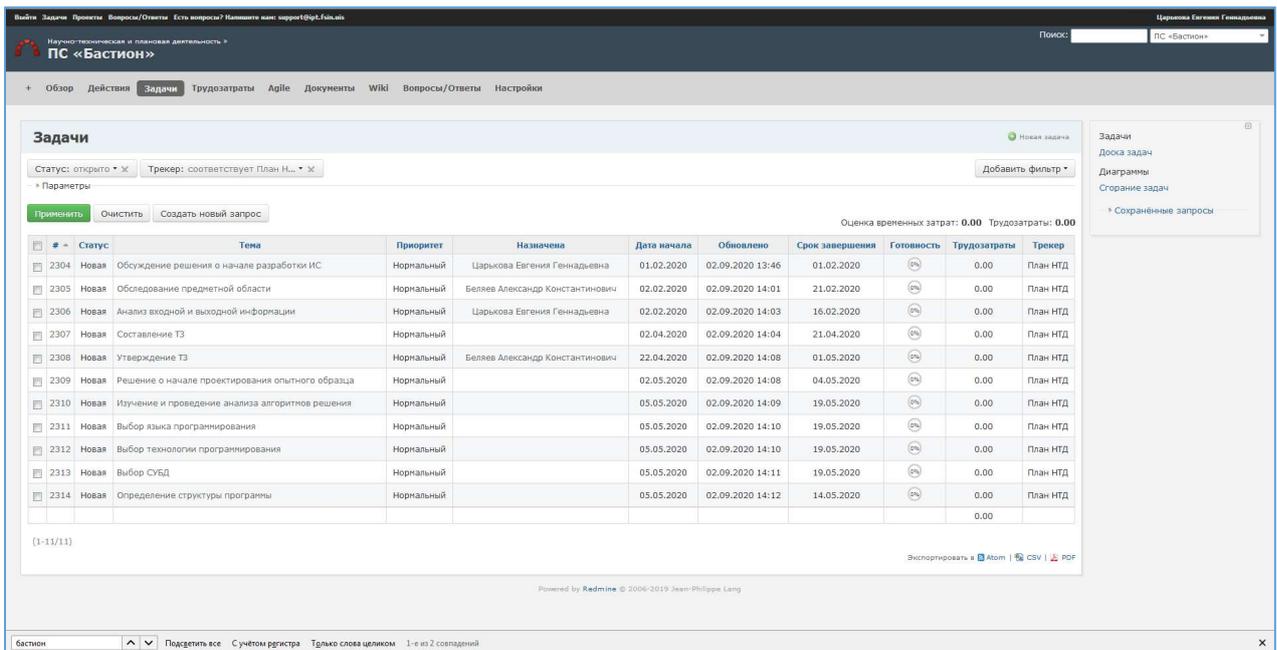


Рис. 6. Отображение информации о задачах проекта в Redmine

Redmine обеспечивает возможность построения диаграммы Ганта - линейного календарного графика работ по созданию рассматриваемой информационной системы [1] (рис. 7).

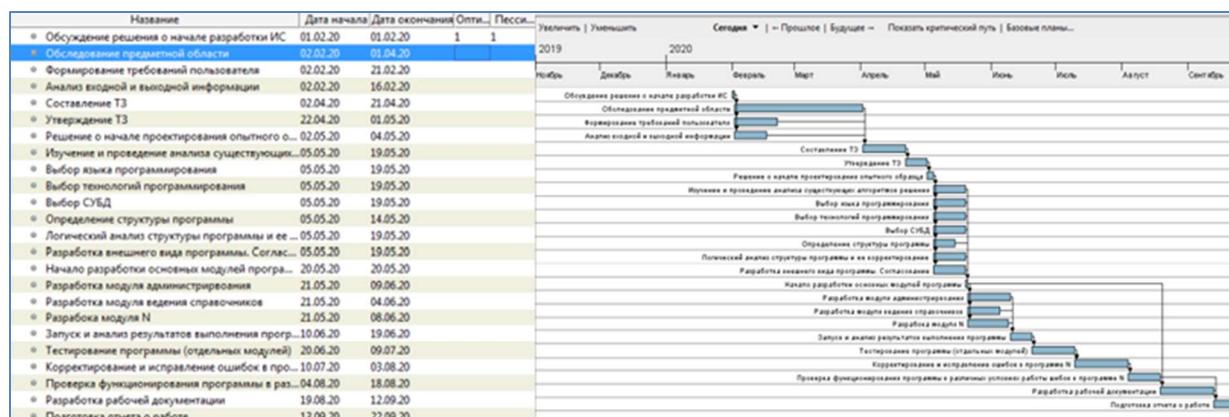


Рис. 7. Диаграмма Ганта проекта по разработке информационной системы

В ходе применения автоматической системы управления проектами все члены авторского коллектива в соответствии с правами доступа получают удобный инструмент для проведения НИОКР. Таким образом, для эффективного и планомерного развития научной деятельности вуза целесообразно внедрение методологий проектного управления. Применение средств автоматизации обеспечивает организацию эффективным инструментом реализации подобного подхода, учета трудоемкости, снижения рисков, связанных с невыполнением проекта в срок, обмена актуальной информацией о стадиях выполнения работ. Внедрение рассмотренного подхода и инструментальных средств позволит значительно улучшить процессы и качество работы образовательных организаций высшего образования при выполнении научных исследований.

Библиографический список

1. **Российская Федерация. Законы.** Федеральный закон от 23.08.1996 №127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 35. – С. 4137; Российская газета, 2020. – № 93.
2. ГОСТ Р54869-2011. Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом. – Введен 2011-12-22. – Москва :Стандартинформ, 2012. – 9 с.
3. Ивасенко А. Г. Управление проектами: учебное пособие / А. Г. Ивасенко, Я. И. Никонова, М. В. Каркавин. – Ростов н/Дону : Феникс, 2009. – 330 с. – Высшее образование. – Текст : непосредственный.
4. Матюшок С. В. Проектный подход как метод экономической эффективности промышленных предприятий / С. В. Матюшок, А. В. Фомина, Е. Ю. Хрусталев // Экономический анализ: теория и практика. – 2014. – № 34. – С. 2–16. (принципы проекта).

5. Мазур И. И. Управление проектами : учебное пособие / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге ; под общ. ред. И. И. Мазура. – 3-е изд. – Москва : Омега-Л, 2004. – 664 с.

6. Чураков Д. Ю. Использование возможностей системы Redmine при организации электронного обучения в вузе / Д. Ю. Чураков, Е. Г. Царькова, И. А. Метлин // Стандартизация образования и готовность образовательных организаций высшего образования к реализации ФГОС ВО нового поколения: вызовы и перспективы развития : сборник материалов по итогам LI учебно-методических сборов профессорско-преподавательского и начальствующего состава Академии ФСИН России. – 2017. – С. 188–195.

7. Churakov D. Y. Analysis of methods of processing of expert information by optimization of administrative decisions / D. Y. Churakov, E. G. Tsarkova, E. V. Grechishnikov, N. D. Marchenko // Journal of Physics: Conference Series. – 2018. – С. 012030.

8. Чураков Д. Ю. Методы обработки экспертной информации при оптимизации управленческих решений в учреждениях уголовно-исполнительной системы / Д. Ю. Чураков, Е. Г. Царькова // Актуальные проблемы прикладной математики, информатики и механики : сборник трудов Международной научно-технической конференции ; Воронежский государственный университет. – 2017. – С. 1723–1734.

Церфус Д. Н., Лискова Л. А.

Особенности психологического благополучия и локус контроля студентов транспортного вуза

Ключевые слова: психологическое благополучие, качество жизни, адаптация, локус контроля.

В условиях современного мира с учетом постоянных изменений политической, социально-экономической и эпидемиологической (вызванной пандемией SARS-COV-2) ситуациях, все большее количество исследований посвящены изучению психологического благополучия человека. Актуальность изучения данной проблематики обусловлена непрерывно ускоряющимся ритмом жизни и количеством факторов (социальных, психологических, биологических, экологических и др.), оказывающих негативное воздействие на физическое и психическое здоровье человека.

Особую роль проблема психологического благополучия приобретает в жизни современного молодого человека в период обучения в вузе. Требования современной системы образования (увеличение информационной нагрузки, ориентация на количество знаний, высокая доля самостоятельного обучения), предъявляемые к будущему специалисту, превышают их физиологические и психологические возможности, способствуют развитию

устойчивых состояний, и как следствие, нарастанию психологического неблагополучия [1, 6].

Ряд психологических исследований по данной проблеме свидетельствует, что наиболее восприимчивой к изменениям психологических характеристик личность становится в период юности, что может быть связано с тем, что межличностная коммуникация в этот возрастной период становится важнейшим фактором самореализации личности, обеспечивающим ее дальнейшее развитие [1, 6].

Специфика психологического благополучия неразрывно связана с возрастными этапами, что, по мнению П. А. Кислякова, обусловлено психологическими новообразованиями, которые соответствуют определенному возрасту и, как следствие, характерной для этого возраста ведущей деятельностью [4]. Для каждого возраста выделяется специфичная ведущая деятельность, зависящая от социальной ситуации развития, от эмоционального фона, от индивидуально-психологических особенностей и механизмов психологической защиты

Согласно мнению Л. И. Бершедовой, «единство качественных преобразований в целостной системе отношений к миру, себе и людям детерминировано в этот критический период сложным процессом самоопределения как впервые возникающего явления, "аффективного центра" социальной ситуации развития» [1].

Восприятие окружающего мира становится более «взрослым». Происходит утверждение ценностей и формирование идеалов, что в дальнейшем станет фундаментом для выстраивания базовых отношений личности к себе и к миру.

Изучение проблемы психологического благополучия невозможно без представлений о развитии человека в концепциях Э. Эриксона, Ш. Бюлера, а также теорий личности А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта и др. [6]. Психологическим исследованиям данной проблематики посвящены работы К. Рифф, Л. В. Жуковской, Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко [3, 6].

В настоящее время, психологическое благополучие рассматривается как внутриличностное образование, связанное ценностными структурами личности, определяющее степень направленности личности на достижение целей, взаимодействие с внешним миром, установление и поддержание положительных социальных контактов, принятие своего «Я» [3, 6].

В своих исследованиях О. А. Идобаева отмечает, что в основе понимания психологического благополучия лежит представление о непрерывном желании и способности личности развиваться, от успешности которых человек чувствует собственную психологическую целостность и удовлетворенность жизнью [3].

По мнению Д. А. Даришевой, уровень психологического благополучия отражает качество жизни личности и является своеобразным индикатором целостности и наполненности различных сфер жизни человека, таких

как здоровье, отношения, личностный рост, профессиональная сфера и является базой различных прикладных аспектов научного знания [2].

Применение системы знаний о качестве жизни позволяет получить ценную информацию о субъективном восприятии жизни человека, его физических, психологических, психофизиологических возможностях. Предполагается, что определение самим индивидом степени удовлетворенности своих потребностей и интересов, своего жизненного положения, проявляющихся в различных видах деятельности, в самом жизнеощущении, представляет наиболее достоверную картину.

На данное восприятие жизни индивида влияет его успешность преодоления трудных жизненных ситуаций, личная свобода, которая во многом связана с личностными особенностями (самооценкой, самореализацией, ответственностью, локусом контроля и пр.) [2].

Теоретической основой нашего исследования послужили работа Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда, в которых авторы, рассматривают локус контроля как результат осмысления человеком окружающего мира и своего места в нем [5].

Целью исследования стало изучение психологического благополучия и личностных особенностей человека (локус контроля) у студентов транспортного вуза.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто следующее предположение: структура связей показателей психологического благополучия у студентов, имеющих интернальный и экстернальный локус контроля, имеет свои особенности.

Выборка представлена студентами I курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I (далее – студенты). Общее количество респондентов составило 93 человека, из них 49 юношей и 44 девушки, в возрасте от 17 до 22 лет.

В качестве психодиагностического инструмента использовалась методика оценка качества жизни «ВОЗКЖ – 100» (ядерный модуль) включающая 6 сфер жизни человека (ядерный модуль): «Физическая сфера, I», «Психологическая сфера, II», «Уровень независимости, III», «Социальные взаимоотношения, IV», «Окружающая среда, V», «Личные убеждения, VI» и «Духовная сфера, VI». Расчет интегрального показателя качества жизни рассчитывался как сумма значений всех шести сфер: $I+II+III+IV+V+VI$.

Для изучения уровня социальной адаптации обучающихся, как комплексного свойства личности, была применена методика «Измерения социальной адаптивности личности» О. Г. Посыпанова и шкала локуса контроля Дж. Роттера.

В исследовании были применены методы математико-статистической обработки данных с применением критериев различия (t-критерий Стьюдента) и корреляционный анализ.

При анализе результатов исследования по методике оценки качества жизни «ВОЗКЖ – 100» в общей выборке было установлено снижение показателей по шкалам «Физическая сфера, I» ($13,17 \pm 0,30$ баллов) и «Психологическая сфера, II» ($13,86 \pm 0,26$). Недостаточно удовлетворительные соматическое (снижение качества сна, уровня жизненной активности, усталость) и психологическое (тревожность, фрустрация, агрессия, снижение самооценки) состояния, могут быть обусловлены особенностями адаптации студентов на начальном периоде обучения.

В то же время по данной методике было отмечено повышение показателей по шкалам «Уровень независимости, III» ($16,07 \pm 0,23$ баллов) и «Социальные взаимоотношения, IV» ($15,02 \pm 0,29$). Повышение показателей по шкале «Социальные взаимоотношения, IV», состоящей из субсфер «Личные отношения, F13», «Практическая социальная поддержка, F14», «Сексуальная активность, F15», может быть связана с тем, что, несмотря на низкие показатели физической и психологической составляющей, студенты активно поддерживают коммуникативные отношения с окружающими людьми, проявляют независимость и способность отстаивать свою точку зрения.

Повышение показателей по шкалам субсфер «Личные отношения, F13» ($15,28 \pm 0,28$ баллов) и «Практическая социальная поддержка, F14» ($16,04 \pm 0,18$) обусловлено способностью респондентов поддерживать эмоциональную и физическую близость и возможностью делиться своими личными переживаниями, получать практическую помощь со стороны близких и друзей, что, несомненно, отражает качество жизни индивида и его психологическое благополучие.

Учитывая, что фактор пола является существенным при изучении психологического благополучия и локус контроля студентов, в рамках дальнейшего исследования вся выборка была разделена по полу.

В группе юношей по сравнению с девушками были установлены более низкие показатели по сферам «Социальные взаимоотношения, IV» («Личные отношения, F13»; «Практическая социальная поддержка, F14»; «Сексуальная активность, F15») и «Духовная сфера, VI». Повышение показателей по шкале «Духовная сфера, VI» у девушек ($15,65 \pm 2,9$ баллов) по сравнению с юношами ($13,81 \pm 3,5$) свидетельствует о том, что личные убеждения, опыт, система духовных ценностей у девушек помогают лучше справляться с жизненными трудностями, что находит свое отражение в более высоком уровне качества жизни. Личные убеждения, жизненный опыт респондентов девушек являются источниками чувства комфорта, безопасности, осмысленности, принадлежности к некоторой общности, целеустремленности и силы. Сниженные результаты по данной сфере в группе юношей могут быть связаны с социальными требованиями, психологическими установками в обществе, предъявляемые юношам в контексте выражения чувств и эмоций. По результатам исследования шкалы локуса контроля Дж. Роттера было выявлено 36 человек (38,7 %) с экстернальным локусом контроля и 57 (61,3 %) –

с интернальным. При разделении по полу, 19 девушек (43,2 %) с экстернальным локусом контроля, а 25 (56,8 %) – с интернальным. Среди юношей 17 человек (34,7 %) с экстернальным локусом контроля и 32 (65,3 %) – с интернальным.

Показатели уровня общей адаптивности по методике «Измерения социальной адаптивности личности» О. Г. Посыпанова у 37 человек (40 %) находились в пределах нормы, у 32 студентов (34 %) – выше нормы и 24 (26 %) показали сниженные результаты.

Корреляционный анализ на основе коэффициента Спирмена позволил установить большее количество устойчивых статистически значимых связей между показателями применяемых методик в группе девушек.

Установлена статистически значимая связь ($p \leq 0,05$) при корреляционном анализе в выборке девушек между показателями субсферы «Физическая боль и дискомфорт, F1» и «адаптивность – конформность» ($r = 0,39$). Результаты исследования показывают, что чем выше конформность, как свойство личности, тем меньше страх перед физической болью и, как результат, меньше величина ее влияния на качество жизни.

При дальнейшем анализе было установлено, что показатели шкалы «Физическая сфера, I» с входящей в нее субсферой «Жизненная активность, энергия и усталость, F2» связаны отрицательной (обратной) связью с показателями шкалы «экстернальность» локуса контроля Дж. Роттера ($r = -0,31$ при $p \leq 0,05$). Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень энергии, энтузиазма и выносливости респондентов девушек при выполнении задач повседневной деятельности тесно связаны с локусом контроля; это позволяет утверждать следующее, что чем больше человеку свойственно приписывать ответственность за результаты деятельности внешним силам «экстернальность», тем ниже у него уровень жизненной активности, энергии. И, наоборот, чем больше человек приписывает ответственность за результаты деятельности собственным способностям и усилиям «интернальность», тем выше уровень его жизненной активности и качество жизни.

Были выявлены положительные (прямые) связи ($p \leq 0,05$) между показателями шкалы «адаптивность – конформность» методики изучения социальной адаптивности личности О. Г. Посыпанова и сферы «Окружающая среда, V», включающая субсферы «Финансовые ресурсы, F18» ($r = 0,39$), «Транспорт, F23» ($r = 0,35$). Наличие положительной связи означает, что чем выше конформность, как свойство личности, тем выше удовлетворены потребности человека в комфортном стиле жизни, что напрямую оказывает влияние на психологическое благополучие и качество жизни.

Выводы:

1. У девушек с интернальным локусом контроля более высокий уровень жизненной активности, удовлетворенность своим физическим состоянием, качество сна и отдыха, что определяет более высокий уровень качества жизни и психологическое благополучие.

2. Уровень жизненной активности, энтузиазма и выносливости, с которыми девушки выполняют необходимые задачи повседневной деятельности, тесно связаны с локусом контроля, чем больше человек приписывает ответственность за результаты деятельности собственным способностям и усилиям, тем выше уровень качества жизни.

Полученные результаты исследования позволяют сформулировать следующие рекомендации:

Студентам с низким уровнем психологического благополучия рекомендуется использовать методы психологической саморегуляции с целью повышения адаптационных возможностей к учебной деятельности и совершенствования личностного и профессионального развития.

Студентам с низким уровнем качества жизни рекомендуется принимать участие в семинарах и тренингах личностного роста с целью повышения степени удовлетворенности своих потребностей и готовности принимать ответственность за результаты собственной деятельности.

В процессе обучения студентам рекомендуется развивать коммуникативные навыки взаимодействия с окружающими людьми с целью осознания представлений о себе и объектах своей деятельности, своего жизненного положения для повышения качества жизнеощущения в целом.

Библиографический список

1. Бершедова, Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л. И. Бершедова. – Москва, 1999. – 314 с.
2. Даришева, Д. А. Качество жизни как интегральный показатель физического, социального и психологического благополучия / Д. А. Даришева // Вестник КАЗНМУ. – 2012. – № 2. – С. 292–293.
3. Идобаева, О. А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / О. А. Идобаева. – Москва, 2013. – 51 с.
4. Кисляков, П.А. Психосоциальное благополучие как показатель социальной безопасности личности и общества / П. А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 1. – С. 57.
5. Клышевич, Н. Ю. Взаимосвязь оценки качества жизни и локуса контроля в ранней взрослости / Н. Ю. Клышевич // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза. – 2015. – С. 193–195.
6. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–121.

Цымбалюк А. Э., Уткин А. В.

Теоретические подходы к содержанию карьерно важных качеств у студентов и молодых специалистов

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-013-00782 «Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности».

Ключевые слова: карьера, метапрофессионально важные качества, карьерно важные качества, карьерная компетентность, карьерный успех.

Обращаясь к актуальности данной работы, стоит отметить, что карьерно важные качества являются достаточно новым понятием в психологии. В литературе пока не сформировался единый подход к их определению и наряду с данным понятием используются термины «карьерная компетентность» «качества, необходимые для построения успешной карьеры». Акцент в современной науке сделан на изучение профессионально важных качеств. В данной области хорошо изучено их содержание у студентов и специалистов различных специальностей, разных возрастов, проведен анализ по гендерному признаку. Тем не менее, карьерно важные качества недостаточно изучены. В современных теоретических исследованиях в обобщенном виде рассмотрены содержание и структура карьерной компетентности и качеств, необходимых для построения карьеры. В эмпирических исследованиях недостаточно изучены содержание и структура карьерной компетентности, в том числе у студентов. Также в исследованиях не уделялось внимание особенностям содержания карьерно важных качеств у студентов и молодых специалистов, в том числе динамике развития данных качеств. Также требует уточнения взаимосвязь уровня карьерно важных качеств и самооценки будущего успеха.

Важность изучения данных вопросов обусловлена тем, что необходимо понимать, как профессионал развивается в период обучения в вузе и в первые годы самостоятельной работы. Следует знать, какие компоненты в период обучения развиты, а какие нет, какие развиваются сами в ходе обучения, а для каких необходимо дополнительное воздействие, имеется ли осознание у студентов, что наличие данных качеств помогает строить успешную карьеру. Чтобы решить данный вопрос необходимо понять, содержание карьерно важных качеств, выделить универсальный состав компонентов карьерно важных качеств, спланировать эмпирическое исследование.

В связи с этим целью нашей статьи является раскрыть и операционализировать содержание карьерно важных качеств.

Обратимся к пониманию карьерно важных качеств в современных психологических теориях.

Проблемой карьерно важных качеств в том или ином виде занимались многие авторы: Г. Г. Зайцев, Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева, Е. А. Могилевкин, Ю. П. Поваренков, Е. В. Садон, А. Э. Цымбалюк, И. В. Янченко и другие. Они использовали различные понятия: карьерная компетентность, качества необходимые для построения карьеры, карьерно важные качества, и в той или иной степени опирались на различное понимание карьеры.

Е. А. Могилевкин под карьерной компетентностью подразумевает набор метаумений, дающий возможность свободно оперировать знаниями и инструментами для решения различных карьерных задач и реализации карьерных целей и считает, что карьерная компетентность – это способность четко понимать собственный карьерный потенциал и в соответствии с ним успешно выстраивать карьерный путь, преодолевая препятствия и затруднения. Особое внимание он уделяет структуре карьерной компетентности, где выделяются определенные компоненты: мотивационный (самоэффективность, мотивация к карьере, умение решать карьерные проблемы); когнитивный (карьерное целеполагание и планирование); личностный (ответственность и адаптивность); аксиологический (характеризующий систему жизненных ценностей и карьерных ориентаций человека). Данную структуру Е. А. Могилевкин выделяет совместно с Е. В. Садон, которая под карьерной компетентностью понимает структуру представлений о карьере, возможностях и направлениях карьерного роста, в которую входит умение прогнозировать будущую карьеру и преодолевать карьерные кризисы, а также «карьерную самоэффективность» как способность к карьерному целеполаганию, карьерному планированию и решению карьерных проблем [1].

Г. Г. Зайцев выделяет качества, необходимые для построения карьеры: способность к целеполаганию, способность к карьерному планированию, мотивация к карьере, способность к организации, способность к регулированию, способность к контролю.

Д. П. Заводчиков и М. В. Кормильцева в книге «Психология карьеры» также выделяют качества необходимые для построения карьеры: способность к самопониманию, адекватные представления о своих возможностях и способностях, четкие цели и ценности, умение искать и находить необходимую информацию, рассматривать множество альтернатив, умение планировать и организовывать свою деятельность, способность к эффективному самоконтролю, умение и желание постоянно учиться, умение получать удовольствие от процесса реализации своих планов, способность преодолевать нерешительность и тревожность, адекватная Я-концепция, личностная зрелость, хорошая приспособляемость, самоуважение, ориентация на групповые нормы, способность к командному взаимодействию, динамичность межличностного общения, владение навыками делового общения и организаторскими навыками.

И. В. Янченко в своих работах опирается на позиции Е. А. Могилевкина. Отличия заключаются в особенностях выделения компонентов структуры.

– мотивационно-ценностный компонент характеризуется интересом к профессиональной деятельности, осознанием ее значимости, положительным отношением к построению карьеры, наличием мотивов аффилиации;

– когнитивный компонент – осознанием образовательной деятельности как начального этапа карьеры, знанием требований к результатам освоения основных образовательных программ, наличием знаний о характеристиках профессиональной деятельности;

– деятельностный компонент – включением в образовательную деятельность на этапе получения профессионального образования и в профессиональную деятельность по его окончании в качестве субъекта, стремящегося к карьерному росту, в организации деятельности по накоплению и развитию своих компетенций, способствующих успеху в карьере, самоактуализацией, как процесса актуализации своих возможностей;

– рефлексивно-оценочный компонент проявляется в способности к адекватной оценке собственных возможностей для профессионального и карьерного роста, способности к рефлексии с целью преодоления карьерных кризисов, решения карьерных проблем и достижения удовлетворяющей личность карьеры» [5, с. 44].

Еще один подход был выделен Ю. П. Поваренковым и А. Э. Цымбалюк. А. Э. Цымбалюк карьера рассматривается с позиций системогенетического подхода и карьерно важные качества являются одним из функциональных блоков. В этом случае она понимается как осознанная активность субъекта, которая побуждает, направляет, планирует, реализует и регулирует процесс профессионализации. При этом карьера понимается как разноаспектное понятие. И один из планов рассмотрения – карьера как процесс. В структуру карьеры включены следующие функциональные блоки: мотив карьеры, цель карьеры, план карьеры, принятие решения в карьере, информационная основа карьеры, оценка результатов карьеры, карьерно важные качества. Это определение пересекается со взглядами Ю. П. Поваренкова, который считает, что карьера профессионала – это осознанный процесс и результат проектирования, реализации и регулирования статусного и личностного развития профессионала в целом и на различных стадиях его трудового и профессионального пути. Данное определение затрагивает различные компоненты карьеры, реализация которых зависит от уровня развития карьерно важных качеств [2].

По мнению А. Э. Цымбалюк, карьерно важные качества – это индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на целеполагание, планирование, реализацию и управление карьерой [3].

Опираясь на взгляды Ю. П. Поваренкова, можно отметить, что карьерно важные качества относятся к деятельностно важным качествам, а именно: метапрофессиональным качествам, которые влияют на развитие самого профессионала и поддержку его функциональных возможностей. Метапрофессионально важные качества – индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность развития профессионала.

В своей работе мы делаем акцент на универсальности определения и содержания карьерно важных качеств, так как необходимо провести исследование и на студентах, и на молодых специалистах. В связи с этим мы будем опираться на взгляды Ю. П. Поваренкова и А. Э. Цымбалюк.

Чтобы выделить универсальные компоненты карьерно важных качеств, мы провели сравнительный анализ различных подходов. В ходе анализа было выявлено, что универсальными компонентами являются способность к целеполаганию (Г. Г. Зайцев, Е. А. Могилевкин, Ю. П. Поваренков, Е. В. Садон), способность к планированию (Г. Г. Зайцев, Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева, Е. А. Могилевкин, Ю. П. Поваренков, Е. В. Садон), мотивация карьере (Г. Г. Зайцев, Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева, Е. А. Могилевкин, Е. В. Садон), способность к адаптации (Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева, Е. А. Могилевкин, Е. В. Садон), также стоит отметить компонент «умение решать карьерные проблемы» (Г. Г. Зайцев, Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева, Е. А. Могилевкин, Е. В. Садон, И. В. Янченко), который основан на регулировании, контроле и поиске необходимой информации. Основываясь на позиции Е. А. Могилевкиной, способность к целеполаганию, способность к планированию и умение решать карьерные проблемы можно обобщить понятием «карьерная самоэффективность».

Как видно из понятия карьерно важные качества необходимы для достижения карьерного успеха. Что такое карьерный успех?

Изучением карьерного успеха занимались как зарубежные, так и отечественные авторы: Я. Хаммер, О. А. Тихомандрицкая, А. М. Рикель, В. П. Чемяков, Р. Л. Кричевский и другие. Так, например, Я. Хаммер понимает карьерный успех как совокупность позитивных результатов, накопленных в течение всей карьеры в психологическом плане и в плане объективных профессиональных достижений.

Проанализировав работы данных авторов, мы пришли к выводу, что каждая теория сводится к субъективным и объективным критериям успеха. К объективным относятся оценка достижений человека со стороны общества по заложенным критериям, которые формируются под влиянием получаемой информации и экономических особенностей каждого региона. Субъективные критерии – это удовлетворенность своими достижениями в рамках карьеры [4].

Именно субъективные критерии являются наиболее важными, так как на основе их человек ставит цель, разрабатывает план ее достижения, развивает себя для достижения необходимого успеха. Наиболее значимые исследования в области карьерного успеха проводились как в нашей стране, так и за рубежом. Авторы во многом сходятся в своих позициях и в качестве критериев карьерного успеха выделяют: уровень занимаемой должности, скорость прохождения работником должностных ступеней, уровень заработной платы. Если говорить о субъективных показателях карьерного успеха, то следует отметить показатель удовлетворенности карьерой, который упоминается А.Э. Цымбалюк в работе [3]. При этом удовлетворенность карьерой рассматривается как глобальный показатель достижения результатов карьеры – это эмоциональное состояние, которое возникает в результате оценки степени реализации цели, а также различных аспектов карьеры.

Дополнительно выделяются такие факторы «психологического успеха»: увлеченность своей работой, стремление к профессиональному самосовершенствованию, реализация собственных целей карьерного развития.

Подводя итог проведенного теоретического анализа, можем сделать следующие выводы.

Основываясь на теоретических подходах Г. Г. Зайцева, Д. П. Заводчикова, М. В. Кормильцевой, Е. А. Могилевкина, Ю. П. Поваренков, Е. В. Садон, А. Э. Цымбалюк, И. В. Янченко, мы можем дать операционализированное определение карьерно важных качеств. Карьерно важные качества – индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на целеполагание, планирование, реализацию и управление карьерой, которые включают карьерную самоэффективность, мотивацию карьеры, способность к адаптации.

Согласно теоретическим подходам Я. Хаммера, О. А. Тихомандрицкой, А. М. Рикель, В. П. Чемякова, Р. Л. Кричевского, мы можем дать операционализированное определение карьерного успеха. Карьерный успех – это степень удовлетворенности карьерой, заключающаяся в достижении личных целей по развитию себя как профессионала, по уровню занимаемой должности, по скорости прохождения работником должностных ступеней, по уровню заработной платы.

Обращаясь к планированию эмпирического исследования по проблеме карьерно важных качеств у студентов и молодых специалистов, и опираясь на определение, данное нами выше, мы приводим методики для изучения каждого выделенного компонента карьерно важных качеств. Методика «Карьерная самоэффективность» (автор Н. Бетц, адаптация Д. Бондаренко и Е. А. Могилевкина) направлена на изучение: способности к карьерному целеполаганию, способности к карьерному планированию, оценку

уровня умения решать карьерные проблемы, оценку уровня информированности о профессиональной области. Методика «Мотивация к карьере» (авторы Ф. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Бахубер, адаптация Е. А. Могилевкина) направлена на изучение уровня мотивации к карьере; Методики «самооценка психологической адаптивности» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) и «оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» направлена на изучение способности к адаптации (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); авторский опросник самооценки будущего успеха направлен на выявление предполагаемой степени достижения личных карьерных целей по уровню развития профессиональных навыков, по уровню занимаемой должности, по скорости прохождения работником должностных ступеней, по уровню заработной платы. Таким образом, эмпирическое исследование поможет нам решить обозначенную выше проблему: мы получим информацию о том, какие качества в какой период развиты, а какие «западают»; выясним, требуется ли дополнительное воздействия для развития выделенных карьерно важных качеств у студентов и молодых специалистов. Проанализировав самооценку будущего успеха у испытуемых, мы выявим, имеется ли осознание у студентов и молодых специалистов, что развитие карьерно важных качеств повышает вероятность карьерного успеха; выясним какое качество испытуемые считают наиболее важным для достижения успеха.

Библиографический список

1. Могилевкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : монография / Е. А. Могилевкин. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 336 с.
2. Поваренков, Ю. П. Соотношение понятий «Карьера профессионала» и «Становление профессионала» [Электронный ресурс] / Ю. П. Поваренков // Вестник Удмуртского университета. – 2019 – № 1 (29). – С. 48–54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-kariera-professionala-i-stanovlenie-professionala> – Дата обращения (17.09.2020).
3. Поваренков, Ю. П. Системогенез деятельности профессионала : монография / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко, А. Э. Цымбалюк / Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – 162 с.
4. Тихомандрицкая, О. А. Социально-психологические факторы успешности карьеры [Электронный ресурс] / О. А. Тихомандрицкая, А. М. Рикель // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2010. – № 2 (10). – URL: <http://psystudy.ru> – Дата обращения: (22.09.2020).
5. Янченко, И. В. Диагностика форсированности карьерной компетенции у студентов в высшем образовании [Электронный ресурс] / И. В. Янченко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 42–46. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-kariernoy-kompetentnosti-studentov-v-professionalnom-obrazovanii/viewer> – Дата обращения (11.09.2020).

Шарипов Т. Б., Карагачева М. В.

Особенности профессионального выгорания и ответственного поведения сотрудников компании быстрого питания

Ключевые слова: профессиональное выгорание, ответственность, ответственное поведение.

Вопросами профессионального выгорания занимались такие психологи, как К. Маслач, С. Джексон, В. В. Бойко, Е. Р. Гриймел и другие [2]. Изучению темы ответственного поведения посвятили себя следующие представители психологической науки: А. С. Капто, Х. Хекхаузен, К. Хелкама, М. М. Бахтин, Е. М. Пеньков, В. Малахов и другие [1, 3]. Профессиональное выгорание оказывает негативное воздействие не только на трудовую деятельность, но и личную жизнь, поскольку наиболее явно проявляется именно в ней. В свою очередь, ответственное поведение выступает дополнительной мотивацией осуществления профессиональной деятельности, а также ответственных действий по отношению к близким.

Цель проведения исследования: выявить и проанализировать степень профессионального выгорания, а также степень выраженности компонентов ответственного поведения у сотрудников с разными должностными обязанностями и разным стажем работы; проанализировать связи между симптомами профессионального выгорания и компонентами ответственного поведения.

Выборка составила 60 респондентов, среди которых: 30 человек, работающих на кухне, и 30 человек, работающих на кассе; 30 человек, работающих менее года, и 30 человек, работающих более года. Процедура исследования включает использование опросника «Профессиональное выгорание» В. В. Бойко, опросника диагностики личностного симптома (ОДЛСО) И. А. Кочарян и опросника «Ответственное поведение» Л. И. Деметий в адаптации Т. В. Слотиной и О. А. Андросовой.

Результаты исследования показали, что вся выборка испытуемых характеризуется высоким уровнем выгорания. Работники кухни лучше планируют и чаще реализуют задуманную деятельность, чем работники кассы. Сотрудники со стажем работы более года оценивают свои достижения существенно ниже, чем их коллеги с меньшим опытом работы. Более того, опытные работники сильнее подвержены эмоциональному истощению.

Корреляционный анализ выявил следующие взаимосвязи между симптомами профессионального выгорания и факторами ответственного поведения работников кухни.

Чем выше уровень эмоционального истощения, тем выше оцениваются собственные достижения, так как работникам становится тяжелее исполнять привычные обязанности ($r = 0,562$, уровень значимости 0,05).

С другой стороны, повышается степень профессионального выгорания (уровень значимости 0,05).

Высокий уровень деперсонализации приводит к усилению выгорания ($r=0,611$, уровень значимости 0,05). Помимо этого, работники кухни реже исполняют задуманные действия ($r = -0,472$, уровень значимости 0,05).

Частое использование типа ответственного поведения «Самоутверждение» приводит к тому, что в поведении работников увеличиваются доли социально-желаемого ($r = 0,639$, уровень значимости 0,05), этического ($r = 0,642$, уровень значимости 0,05), а также самопожертвующего типов поведения ($r = 0,594$, уровень значимости 0,05). Это может быть объяснено тем, что самоутверждение достигается ими с помощью такого вида поведения, которое от них ожидает общество. В подобном поведении присутствуют и морально-этические нормы, и альтруистическое поведение. В свою очередь, высокая доля нормативного поведения заставляет работников кухни ответственно относиться к делам ($r = 0,502$, уровень значимости 0,05), а желание помочь другим стимулирует к серьезному отношению к общению ($r = 0,471$, уровень значимости 0,05).

Более точное предвидение результатов деятельности позволяет работникам кухни чаще осуществлять задуманное ($r = 0,557$, уровень значимости 0,05).

Чем серьезнее работники относятся к обещаниям, тем чаще они осуществляют то, что планировали ($r = 0,559$, уровень значимости 0,05).

Работники с рабочим стажем менее года характеризуются следующими личностными особенностями:

Высоко развитые прогностические навыки ($r = 0,518$, уровень значимости 0,05), а также выраженное желание помогать другим ($r = 0,528$, уровень значимости 0,05) позволяют им чаще осуществлять запланированную деятельность.

Умение предвидеть результаты деятельности также стимулируют их к более серьезному отношению к новым обязанностям ($r = 0,485$, уровень значимости 0,05).

Работники, для которых обещания являются важным компонентом межличностного взаимодействия, чаще прибегают к нормативному ($r = 0,489$, уровень значимости 0,05) и самопожертвующему ($r = 0,496$, уровень значимости 0,05) типам ответственного поведения, а также точнее предвидят результаты деятельности ($r = 0,531$, уровень значимости 0,05) и проще осуществляют задуманное ($r = 0,704$, уровень значимости 0,05).

Чем серьезнее работники относятся к ответственным делам, тем больше присутствие в их деятельности нормативного компонента ответственности ($r = 0,509$, уровень значимости 0,05). Более того, они проще преодолевают трудности ($r = 0,488$, уровень значимости 0,05) и осуществляют планы ($r = 0,472$, уровень значимости 0,05). Для них также большее значение приобретают последствия собственных поступков ($r = 0,504$, уровень значимости 0,05).

Работники со стажем более года имеют в своей личностной структуре следующую особенность: чем выше они оценивают свои достижения, тем лучше они относятся к новым обязанностям ($r = 0,622$, уровень значимости $0,05$).

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Эксмо, 1998. – 30 с. – Текст : непосредственный.
2. Бакланов, И. М. Особенности эмоционального выгорания будущих инженеров путей сообщения / И. М. Бакланов, С. И. Кедич // Человек и транспорт. Психология. Экономика. Техника : материалы I Международной научно-практической конференции. – 2010. – С. 296–300. – Текст : непосредственный.
3. Водопьянова, Н. Е. Исследование профессиональных деформаций представителей профессий, относящийся к типу «человек-человек» : дипломное исследование / Н. Е. Водопьянова, Н. С. Ковальчук. – 2015. – URL: https://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n1/76155_full.shtml (дата обращения 20.03.2020). – Текст : электронный.
4. Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». / Л. И. Дементий. – Москва : ВШЭ, 2005. – 5 с. – Текст : непосредственный.
5. Карагачева, М. В. Жизнестойкость и копинг стратегии – личностные ресурсы водителей / М. В. Карагачева, С. И. Кедич, В. Л. Ситников, К. С. Старцева // Человек и транспорт. Эффективность. Безопасность. Эргономика : материалы III Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 50–53. – Текст : непосредственный.

Шергина М. Л.

Психологические проблемы социального общения людей

Ключевые слова: личностная потребность, социально-психологические особенности.

Каждая личность нуждается в общении, налаживании социальных контактов. Оно играет важную роль в жизни человека. Удовольствие от него сказывается на психологическом комфорте собеседников, а недовольство порождает плохое настроение, депрессии, снижение активности, ухудшение здоровья личностей. На современном этапе в ходе глобализационных и трансформационных процессов актуальным становится вопрос межличностного общения в различных сферах общественной жизни.

К изучению проблемы феномена общения обращаются современные отечественные ученые-психологи, которые в своих трудах нарушают отдельные ее аспекты: общение как коммуникация (П. Гончарук, В. Рыбак, Ю. Трофимов и др.), общее понятие «Общение», его виды (Т. Ищенко,

В. Москаленко, А. Степанов, Т. Мельничук и др.), основные характеристики общения (С. Гриценко, Л. Орбан-Лембрик, И. Трухин и др.), культура общения (Ф. Арват, Т. Гриценко, С. Кириленко, Е. Коваленко, И. Трухин, П. Щербань и др.) [1–5].

В то же время отметим, что данная проблема требует исследования.

Цель нашей статьи состоит в раскрытии феномена социального общения и определении его социально-психологических особенностей.

В целях обозначено раскрыть понятие «общение», охарактеризовать социально-психологические особенности и определить функции общения.

В общении реализуется вся система взаимоотношений человека с другими людьми. Это важная предпосылка формирования человека как социального существа, взаимодействия с различными сообществами, а также необходимое условие существования общества. Именно в процессе общения происходит интеллектуальное и эмоционально-чувственное взаимодействие индивидов, достигается единство и слаженность их действий.

Общение – одна из основных проблем, сквозь призму которой решаются вопросы восприятия и взаимопонимания людей, руководства и лидерства, сплоченности и конфликтов, межличностных отношений и т. д. [2, с. 25].

Л. Орбан-Лембрик обращает внимание на проблему – общение с самим собой (потребность в приватности). По его мнению, умение вести внутренние размышления-диалоги, «советоваться» со своей совестью важно не только для принятия осознанных решений, избегания ошибок, но и для духовного и профессионального развития человека, поддерживания своей внутренней гармонии [5, с. 166]. Отметим, что общение с самим собой происходит таким образом, чтобы человек мысленно продолжал разговор со своим партнером.

Ученый Валентина Москаленко трактует понятие «общение» как очень важную особенность человеческого мира. Это не только часть жизни человека, вся его жизнедеятельность с непрерывностью взаимодействий и взаимоотношений индивидов в обществе [3, с. 369].

Таким образом, общение – это, можно сказать, особая и сложная деятельность; форма человеческого взаимодействия; процесс межличностного взаимодействия; обмен мыслями, чувствами и т. д.

Феномен общения проявляется во многих взаимосвязях между людьми, в обмене деятельностью, информацией, навыками и способностями и т. д. Это одно из проявлений человеческой сущности, которое отражает их потребность жить в обществе, объединяться и работать друг с другом. Благодаря общению люди интегрируются, вырабатываются стандарты поведения и взаимодействия.

Следует подчеркнуть, что общение тесно связано с деятельностью. Люди всегда общаются в процессе определенной деятельности. Связь общения и деятельности заключается именно в том, что, благодаря общению деятельность организуется. В то же время в общении происходит обогащение

деятельности, развиваются и образуются новые связи и отношения между людьми.

Деятельность человека, его общение с другими взаимосвязаны и отдельно существовать не могут. Любой вид человеческой деятельности реализуется через общение, а общение – через деятельность. Отметим важность общения с собой, когда человек мысленно продолжает разговор [5, с. 168].

Поскольку общение является явлением социальным, то его природа проявляется в социуме. Оно способствует обогащению знаний, умений и навыков участников совместной деятельности, удовлетворяет потребность в психологическом взаимопонимании, координирует усилия людей, способствует объективному выявлению особенностей поведения партнеров, их черт характера. Еще одной его важной особенностью является то, что в процессе взаимодействия субъективный мир одного индивида раскрывается для другого, происходит обмен мнениями, интересами, чувствами и тому подобное. Также в результате общения реализуются определенные контакты и межличностные отношения. В межличностных связях раскрываются коммуникативные способности, социальная значимость личности, оказываются любовь и дружба [4, с. 468].

Взаимосвязь личности с социумом реализуется через систему отношений индивида и общества. Человек вступает в различные отношения – социальные (отражают взаимодействие социальных групп и индивидов как их представителей), общественные (характеризуют взаимодействие человека через социальные сообщества с обществом), межличностные (непосредственное или опосредованное взаимодействие людей, которое имеет обратную связь) [5, с. 169].

В социальной психологии есть связь между общением и деятельностью. Исходя из идеи их единства, общение трактуется как реальность человеческих отношений, охватывающая все формы совместной деятельности людей. Это означает, что любая форма общения специфична. Другими словами, люди всегда правильно общаются в соответствующей деятельности [1, с. 119–123]. Среди ученых есть много сторонников более широкого взгляда на деятельность и отношения общения, согласно которому общение трактуется как аспект совместной деятельности и как ее продукт, их оппоненты рассматривают общение как самостоятельное и не связанное между собой явление, утверждая, что процесс общения для человека является не только средством, но и целью. Согласно этому пониманию, общение не обязательно обусловлено потребностью в совместной деятельности; это может осуществляться как самомотивированный процесс.

Таким образом, общение в социальной психологии трактуется как особый тип деятельности; специфическая социальная форма информационного общения; форма взаимодействия субъектов; независимая и несвязанная категория; процесс межличностного взаимодействия; обмен мыслями,

чувствами и переживаниями; существенный аспект человеческой деятельности; реальность человеческих отношений, которые предусматривают все формы совместной деятельности людей; универсальная реальность человеческого существования, которое создается и поддерживается различными человеческими формами отношений и т. д. [3, с. 142]. Очевидно, что деятельность человека, его общение с другими взаимосвязаны и не могут существовать отдельно. Любая разновидность, форма человеческой деятельности (игра, лидерство, образование и т. д.) достигаются через общение, а общение – через них. Такое же общение с самим собой, бывает, когда человек мысленно продолжает разговаривать со своим партнером.

Общение – явление социальное, природа его проявляется в обществе. Являясь актом передачи социального опыта, норм поведения, традиций, это способствует обогащению знаний, навыков и возможностей участников совместной деятельности, удовлетворяет потребность в психологическом контакте, является репродуктивным механизмом события, настроения, координирует усилия людей, способствует объективному обнаружению поведенческих характеристик партнеров, их манер, черт характера, эмоционально-волевой и мотивационной сферы. Его социально-психологическая специфика в том, что в процессе взаимодействия раскрывается субъективный мир индивида, для другого происходит обмен мыслями, интересами, чувствами, занятиями, информацией и др. После общения устанавливаются определенные контакты, межличностные отношения, происходит объединение (разграничение) людей, разрабатываются правила и нормы поведения. Успех всех контактов зависит от взаимопонимания между партнерами по общению. В межличностных контактах раскрываются весь спектр качеств, коммуникативный потенциал, социальная значимость личности, человеческие симпатии и антипатии, любовь и дружба, совместимость и несовместимость. Он указывает на необходимость знать отношения между членами контактной группы, ведь система коммуникации человека, от этого зависит ее развитие, коммуникативный потенциал, средства, используемые во взаимодействии [3, с. 144].

Общение, можно сказать, является потребностью личности необходимой, чтобы оценить свою деятельность со стороны другого человека и соотнести эту оценку с самооценкой.

Ученый Б. Ананьев эту потребность характеризует как проявление личностью потребности в общении и социальной стимуляции своего развития [3, с. 387].

Без общения не может происходить полноценное развитие человека ни как личности, ни как индивидуальности. Ученый Л. Орбан-Лембрик выделил в контексте общения три уровня реализации личности:

– общение – взаимовлияние (психологическое влияние одного субъекта на другого в процессе взаимодействия);

- общение – деятельность (личность является его участником, неповторимой индивидуальностью, субъектом деятельности);
- общение – обмен информацией (становление личности происходит в процессе реализации ее коммуникативных способностей);
- общение – восприятие людьми друг друга (реализуются эмоционально-эмпатичные возможности личности);
- общение – межличностные отношения (развитие статусно-ролевых и поло-ролевых характеристик индивида, проявление социально-психологических стереотипов его поведения) [5, с. 169 – 170].

В характеристике общения весомыми являются его функции. В психологической литературе ученые дают различные классификации функций общения. Но в основном они указывают на то же назначение общения.

Наиболее доказанной является информационная – обмен определенными сообщениями, необходимость в которых наполняет человеческие жизни, т. е. намерениями, соображениями, оценкам, мечтами, замечаниями, размышлениями тому подобное. Как известно, информация является одним из ценных человеческих ресурсов.

Когда целью общения является попытка понять внутренний мир партнера (его представления, убеждения, чувства и намерения), то осуществляется функция понимания.

Побудительная функция заключается в том, что один из участников общения пытается вызвать у другого определенную активность, натолкнуть его на определенное действие. Подобная ей есть координационная функция, суть которой заключается в координации, т. е. согласовании планов, намерений, способов действий с другими людьми, организации их совместной деятельности, поддержании порядка и нормальных отношений.

Важное значение имеет контактная функция, т. е. общение с целью установления или поддержания контактов различного характера и с разными целями.

Ученые-психологи выделяют также эмотивную функцию – это выражение участниками общения своих эмоций и получения сочувствия со стороны партнеров.

Другая функция оказания влияния заключается в определенном волевом воздействии на партнера, ощущении власти над ним. Она подобна побудительной, но имеет другую мотивацию [5, с. 172].

Ученый Б. Ломов выделяет три группы функций общения:

- информационно-коммуникативную (охватывает процессы формирования, передачи и приема информации);
- регуляционно-коммуникативную (состоит в регуляции поведения: благодаря общению человек осуществляет регуляцию не только собственного поведения, но и поведения других людей и реагирует на их действия);
- аффективно-коммуникативную (характеризует эмоциональную сферу человека) [1, с. 469].

Российский социальный психолог Г. Андреева по выполняемым функциям выделяет в общении три основных аспекта:

– коммуникативный (обмен информацией между индивидами, которые начали общения);

– интерактивный (организация взаимодействия между партнерами в общении);

– перцептивный (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) [2, с. 334].

Каждый из них имеет свои характеристики. Однако существуют и универсальные приемы общения, применение которых является эффективным в различных сферах жизнедеятельности человека: приветливость, тактичность, искренность и тому подобное.

Следует отметить, что наиболее исследованным является коммуникативный аспект общения, связанный с обменом информацией между людьми. На его основе выделяют вербальное и невербальное общение.

Существует много других классификаций. Например, А. Брудный выделяет такие функции общения: инструментальная (которая заключается в том, чтобы организовать деятельность путем передачи информации, существенной для выполнения действия; синдикативная (объединяющая, благодаря которой общение имеет целью укрепление общности между людьми в рамках определенных групп. Объединение людей в этом случае выступает как предпосылка для решения различных задач) самовыражения (ориентированная на контакт индивидов, по их взаимопониманию) трансляционная (функция передачи конкретных способов деятельности, оценочных критериев и программ) [3, с. 382].

Коротко описав функции, следует отметить, что посредством общения человек удовлетворяет большинство своих идеальных и социальных потребностей: в познании окружающего мира, организации и координации своих дел, сочувствии со стороны других людей, сопереживании с ними, самоутверждении. Эти потребности слишком важны, и если общение происходит без срывов и нарушений, то оно, конечно, доставляет большое удовольствие личности.

Итак, общение – это сложный и многогранный процесс. В общении человек формируется и самоопределяется, обнаруживая свои индивидуальные особенности. Общение координирует совместные действия людей и удовлетворяет потребность в психологическом контакте.

Функциональные возможности общения зависят от особенностей социально-психологической среды, цели взаимодействия. Перспективы данного исследования видим в изучении вопроса межличностного понимания.

Библиографический список

1. Москаленко В. В. Социальная психология : учебник / В. В. Москаленко. – Москва : Центр исследований. Лит., 2016. – 624 с.

2. Орбан-Лембрик Л. Е. Социальная психология : пособие / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Москва : Академиздат, 2017. – 448 с.

3. Психология : учебник / Ю. Л. Трофимов, В. Рыбак, П. А. Гончарук [и др.] ; под ред. Ю. Л. Трофимова. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Просвещение, 2018. – 558 с.

4. Степанов А. Н. Основы психологии и педагогики : пособие / А. Н. Степанов, Н. Н. Фитцула. – Москва : Академиздат, 2016. – 504 с.

5. Трухин И. А. Социальная психология общения : учебное пособие / И. А. Трухин. – Москва : Центр исследований. Лит., 2016. – 336 с.

Шергина М. Л.

Психология в эпоху цифровой педагогики

Ключевые слова: цифровизация, возрастные особенности, ведущая деятельность, психические процессы, социализация.

Компьютер, мобильный телефон, различные цифровые устройства, интернет и социальные сети, IT-средства за последние два десятилетия в существенной мере изменили окружающую действительность. Они стали важнейшими средствами деятельности и довольно значимым средством коммуникации для современных людей. О них вполне допустимо рассуждать в терминах Л. С. Выготского как о новых культурно-исторических орудиях, которые опосредуют деятельность и все общение современного человечества. При этом речь идет не о локальных сферах жизни; сам феномен цифровизации имеет явно выраженный системный характер.

Не подлежит сомнению тот факт, что вместе с привычной предметной средой и традиционной средой реальных социальных отношений, взаимодействуя и непосредственным образом вплетаясь в нее, развивается и параллельная цифровая реальность, вне которой в настоящее время трудно представить функционирование современной экономики, коммуникации, досуг, войну, какие-либо политические отношения. Кроме того, постепенно само пространство цифровой реальности только лишь увеличивается, становясь все более важным аспектом жизнедеятельности современного общества.

Будучи цифровой, сама эта реальность не менее реальна, чем привычная материально-вещественная реальность. Так, можно привести пример, когда 2012 г. институт Гэллапа организовал социологическое исследование 4 000 американцев на репрезентативной выборке, в процессе которого обнаружилось, что до 65 % американцев готовы принять решение об эмиграции из страны, если по каким-то причинам будут наложены ограничения на использование интернета [1].

Данный пример свидетельствует о том, что в современном мировом пространстве доступ к цифровой среде, социальный статус в ней становятся

важной ценностью. И по прошествии времени такая значимость (и объективная, и субъективная) только лишь возрастает. Социализация детей и подростков в настоящее время осуществляется не только в материально-вещественном мире и привычной среде общественных взаимодействий и сотрудничества, но и в цифровой среде. Анализируя проблематику психологии в эпоху цифровой педагогики, можно взять в качестве примера классическую для отечественной психологии и педагогики модель ведущих видов деятельности.

Так, возможно проанализировать цифровизацию ведущих видов деятельности с опорой на возрастные периоды (по классификации Д. Б. Эльконина). Так, в период раннего детства, где ведущей деятельностью является предметно-манипулятивная деятельность, формой цифровизации может уже выступать манипулирование различными устройствами.

В дошкольном детстве, где ведущей деятельностью является игра, большое внимание уделяется компьютерным играм, а также извлечение игрового контента из Интернета.

В младшем школьном возрасте ведущей является уже учебная деятельность, и здесь формой цифровизации может являться извлечение информации из Интернета, а также ее цифровое представление; освоение мобильных устройств. В аспекте педагогического средства уже может выступать применение различных цифровых технологий в образовании.

В подростковом возрасте ведущей деятельностью представляется общение, возможная форма цифровизации – это Интернет и различные социальные сети.

В старшем школьном возрасте важное место занимает учебно-профессиональная деятельность, в плане цифровизации может наблюдаться освоение мира профессиональной и экономической деятельности при помощи интернета и социальных сетей.

Таким образом, можно заключить вывод о том, что на каждом возрастном этапе можно наблюдать лишь усиление аспектов цифровизации в жизнедеятельности современного ребенка и подростка.

Освоение цифровой реальности как важного средства деятельности и коммуникаций становится для современного ребенка одним из основных аспектов его социализации. Но если критерии цифровой реальности становятся для современного ребенка значительными средствами деятельности и общения, то по культурно-исторической теории деятельности это должно находить свое непосредственное отражение через определенные процессы интериоризации в развитии основных психических функций, а кроме этого, в личностной структуре, в морально-нравственных правилах и поведенческих нормах [4, с. 201].

Сам феномен цифрового поколения занимает определенное место в современных исследованиях, и данный концепт может быть эвристически полезным для понимания законов развития личности современного ребенка

и, что закономерно, для развития психолого-педагогической и педагогической практики, в том числе в сфере технологий обучения и воспитания.

Необходимо отметить, что современные психолого-педагогические исследования проблематики цифрового пространства в общем аспекте анализа можно разделить на три основные категории:

- 1) нормативные;
- 2) позитивные;
- 3) рефлексивные.

К первой категории можно отнести исследования, которые проводят оценку тенденции цифровизации процессов социализации детей и подростков в таких категориях как «хорошо-плохо», «полезно-вредно» и т. п. при этом в данном случае можно наблюдать две ведущие позиции ученых по отношению к процессам цифровизации – антагонистов и протагонистов.

Антагонисты полностью сосредоточены на отрицательных последствиях процессов цифровизации. Особенно здесь выделяется категория исследований феномена компьютерной аддикции современных детей и подростков. Данная группа концентрирует внимание на таких отрицательных факторах цифровизации, как понижение интереса к обучению представителей цифрового поколения, нарушение системности мыслительных процессов (так называемое клиповое мышление).

Протагонисты, напротив, обращают внимание на положительное влияние цифровизации для развития детей и подростков: более продвинутый уровень цифровой грамотности и общей адаптированности к современной окружающей действительности, более обширные возможности для получения различной информации, реальные возможности творчества и самовыражения, нивелирование географических, межрасовых и межэтнических барьеров в общении. Здесь следует отметить исследования, которые сконцентрированы на поиске некоторых объективных зависимостей в развитии современных детей и подростков в связи с феноменом цифровизации процессов деятельности и общения подрастающих поколений [1].

Здесь возможно выделить несколько направлений таких исследований. В частности, исследования цифровой грамотности (digitalliteracy). Само определение «цифровой грамотности» включает в себя представления о различии в степени освоения цифровых технологий людьми либо группами людей, в том числе поколениями.

В общем плане исследования цифровой грамотности сконцентрированы на следующих аспектах:

- 1) методологии измерения и оценки цифровой грамотности;
- 2) определении степени реальных расхождений в уровне цифровой грамотности между поколениями;

3) влиянии на уровень цифровой грамотности других факторов, кроме поколенческого (пола и социального статуса, уровня доступа к цифровым технологиям и т. п.);

4) влиянии уровня цифровой грамотности на успешность в различных видах деятельности, академическую успеваемость, характер коммуникаций и т. д.

Основные вопросы в рамках проблематики цифровой грамотности сконцентрированы в настоящее время на проблеме связи между уровнем цифровой грамотности и принадлежностью к так называемому цифровому поколению. При этом ряд исследователей показывают, что уровень цифровой грамотности в существенной мере дифференцирован внутри цифрового поколения и сильно зависит от других факторов (например, уровень и тип образования, социально-экономический статус), а не от принадлежности к определенному поколению.

Еще одно направление – это исследования связи между характерными чертами цифрового поколения и эволюцией современной школы. Существенная часть педагогических исследований за рубежом сконцентрирована на поиске адекватных изменений в технологиях обучения и воспитания, в общем в организации образовательной деятельности в связи с приходом в школы и вузы детей и молодежи, которых условно можно отнести к цифровому поколению [4, с. 127].

В рамках этого направления демонстрируются определенные преимущества, которые дает применение цифровых средств и технологий (планшетов, мобильных телефонов, видеоигр и блогов, специализированных ИКТ-технологий) для обучения современных детей и подростков. Но есть еще категория исследований, обнаруживающих, что успешность обучения нынешнего поколения зависит не столько от применения цифровых технологий, сколько от квалификации педагога, его стиля преподавания, что высокие результаты вполне могут быть достигнуты и при применении традиционных моделей и методов обучения, что целый ряд специальных цифровых технологий обучения в недостаточной степени используется представителями «цифрового поколения» без специальных усилий и отработанной технологии самого преподавателя.

Следует отметить, что в данной связи активно дискутируется вопрос о перспективах образования в современном мировом пространстве [3]: приведет ли развитие цифровых технологий и приход цифрового поколения учащихся к радикальной трансформации современной школы на всех ее ступенях (от дошкольного до профессионального и после-профессионального обучения), или же цифровые технологии станут в будущем только второстепенными инструментами к традиционным технологиям и методам обучения и развития.

Значительный интерес представляют исследования влияния цифровой социализации на специфику и характеристики моделей деятельности, коммуникации и психологию представителей подрастающего поколения. Данная категория исследований представляется относительно небольшой, но довольно важной в прикладном аспекте анализа. В рамках данного подхода можно обнаружить попытки эмпирически отследить воздействие цифровой социализации и уровня вовлеченности в цифровую деятельность и цифровые коммуникации на следующие психические процессы и социально-психологические категории [2, с. 37]:

- 1) функции высшей нервной деятельности ребенка (мышление, речь, внимание, восприятие, память);
- 2) ценности личности;
- 3) специфику эмоционально-волевой регуляции и т. д.

Наибольшая ценность данной группы исследований состоит в том, что они готовят научную базу для ответов на вопросы о целях и методах обучения и воспитания современного поколения детей и подростков, квалификации преподавательского состава образовательных учреждений, системы организации образования.

Еще одна группа исследований, которую возможно определить, как рефлексивные, касается, в первую очередь, анализа основных понятий из концепции цифрового поколения и методологии исследований в данной области. В рамках этого подхода необходимо отметить, что в последнее время наблюдается выраженный тренд на довольно критическое отношение к понятию «цифровое поколение».

По мере углубления в детали начальная теоретическая конструкция, которая постулирует существенный разрыв между поколением «цифровых аборигенов» и поколением «цифровых иммигрантов», становится все более нестабильной [5, с.11].

Кроме этого, обнаруживается и выраженная дифференциация внутри самого цифрового поколения и, наоборот, не столь его решительный разрыв с предыдущими поколениями. В данной связи многие исследователи предлагают отказаться от такого термина и предпочитают рассуждать скорее о различных категориях цифровых пользователей, дифференцированных по некоторым специфическим признакам, связанным с уровнем, широтой и характером применения цифровых технологий, нежели просто с возрастными особенностями.

Таким образом, проведенный анализ психологических аспектов в эпоху цифровой педагогики позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Распространение цифровых технологий делает анализ их влияния на процессы социализации детей и молодежи, безусловно, довольно актуальной задачей психолого-педагогической науки.

2. Различные теоретические и эмпирические исследования феномена цифрового поколения получили гораздо более широкое распространение в зарубежной педагогике, психологии и социологии, чем в отечественной науке. С учетом тенденции ко все более системному распространению цифровых технологий в современном мировом пространстве, ко все большей вовлеченности детей и подростков в их применение на всех этапах своего развития, наметившееся отставание в данной сфере может иметь негативные последствия для отечественной педагогической науки и практики.

3. Необходимо последовательно использовать культурно-историческую теорию деятельности к новой ситуации цифрового опосредования и осуществлять эмпирическую проверку возникающих на основе этого использования гипотез. В первую очередь, целесообразно сконцентрироваться на следующих задачах:

1) провести разработку методологии исследований цифрового поколения через призму культурно-исторической теории развития высших психических функций;

2) осуществить теоретический и эмпирический анализ воздействия интенсивного вовлечения детей и молодежи в цифровую среду и цифровое общение на развитие у них высших психических функций, ценностей, мотивации, механизмов эмоционально-волевой регуляции поведения и всей деятельности;

3) на базе более глубокого и системного понимания особенностей цифрового поколения сформулировать перспективные направления развития содержания, методики, технологии и организации процессов образования в рамках цифровой педагогики.

Библиографический список

1. Воинова О. И., Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум / О. И. Воинова, В. А. Плешаков // Homo Cyberus. – 2018. – № 1 (4). – Текст : электронный.

2. Войскунский А. Е. Психологические исследования деятельности человека в интернете / А. Е. Войскунский // Информационное общество. – 2015. – № 1. – С. 8.

3. Горшкова В. В. Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании в контексте транспрофессионализации / В. В. Горшкова, А. А. Мельникова // Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2016. – С. 13–16.

4. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека : монография / В. А. Плешаков ; под ред. А. В. Мудрика. – Москва : HomoCiberus, 2018. – 312 с.

5. Чудова Н. В. Особенности образа «Я» жителя интернета / Н. В. Чудова // Психологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 112.

Якунин А. П.

Принцип субъекта и транспортная психология

Ключевые слова: принцип субъекта, психология транспорта, индивидуальный субъект, субъект транспортной деятельности, объективация, методология, теория.

Транспортная психология является одной из молодых и бурно развивающихся прикладных дисциплин в отечественной и зарубежной психологии [2, 5]. Тем не менее развитие любой прикладной дисциплины находится в поле общеметодологических и теоретических проблем конкретной научной дисциплины, в рамках которой происходит становление данной прикладной дисциплины. Транспортная психология есть конкретная прикладная дисциплина психологии, которой присущи все нерешенные методологические и теоретические проблемы психологии. Целью данной статьи является теоретический анализ методологических аспектов проблем объективации психологического потенциала человека как субъекта транспортной деятельности.

Методологические основания исследования объективации психологического потенциала человека связаны с обоснованием их в качестве континуумов психического [1]. Методологические положения «природное и общественное», «индивидуальное и социальное», «филогенетическое и онтогенетическое» и так далее в исследовании становления психического конкретного человека должны рассматриваться в качестве меры определения сущности субъектности, обуславливающей становление субъективного и объективного как результатов психической активности человека. Положения о континуальности психического, выдвинутые А. В. Брушлинским [1], позволяют не отождествлять сущность и строение субъектности психического со строением и сущностью субъективного или объективного. Подобное отождествление приводит к упрощенной теоретической схеме субъектности психического у человека, что, в свою очередь, отражается на прогнозировании потенциального поведения конкретного человека или группы людей. Невыводимость сущности и строения субъектности из субъективного или объективного переводит субъективное или объективное в плоскость условий или средств исследования субъектности. Изучение строения конкретной деятельности (объективное) или образа этой деятельности (субъективное) у конкретного человека или группы людей не должно становиться основными целями исследования. Целью исследования должна оставаться субъектность человека, порождающая как субъективное, так и объективное. Я специально делаю акцент на данном методологическом аспекте, так в рамках транспортной психологии могут быть легко получены упрощенные схемы качеств личности специалиста в области транспортной дея-

тельности, построенные на основе структуры конкретного вида деятельности на транспорте. Построение таких схем приведет к упрощенному пониманию сущности субъектности специалиста на транспорте и низкому уровню прогнозирования выполнения им профессиональной деятельности. Снижение прогнозируемости исполнения деятельности конкретным работником повышает риск аварийности на транспорте, может приводить к неоправданным жертвам среди самих работников транспортной сферы, а также лиц, вовлеченных опосредованно в эту сферу. Именно для предотвращения потенциальных аварийных ситуаций с летальным исходом необходима методологическая и теоретическая разработка проблемы человека как субъекта транспортной деятельности.

Для преодоления проблем методологического, теоретического и прикладного характера в исследованиях в рамках транспортной психологии необходима дальнейшая разработка положений принципа субъекта. Детализация и конкретизация положений принципа субъекта имеет целью установление схемы категории «индивидуальный субъект» как основание и обоснование схем любых частных видов субъектности человека, т. е. человек в качестве субъекта познания, деятельности, способностей, настроения, восприятия, общения, поступка и так далее.

Построение схемы категории «индивидуальный субъект» само по себе является отдельным теоретическим исследованием, требующего одновременно системного и междисциплинарного подходов в отношении исследованию сущности данной схемы, структурирующей системную организацию психологии конкретного человека. Положения А. В. Брушлинского о континуальности психического в построении данной схемы становятся условиями, определяющими границы категории «индивидуальный субъект».

Ранее [3] были представлены условия построения теоретической схемы индивидуального субъекта, обоснованием которых являются следующие положения принципа субъекта:

- 1) о диалектике субъекта жизнедеятельности и субъекта психической деятельности для категории субъекта;
- 2) о континууме индивидуального и социального в процессе психической деятельности индивида;
- 3) о континууме социализации и развитии индивида;
- 4) о жизненной позиции и жизненной стратегии субъекта;
- 5) о континууме филогенеза и онтогенеза для категории субъекта;
- 6) об уровнях взаимодействия человека с действительностью для категории субъекта.

Перечисленные условия построения схемы категории «индивидуальный субъект» были мной использованы при теоретическом анализе работ зарубежных и отечественных авторов по проблемам структурной организации психологии человека и обоснованию конструирования схем данной

организации. Проведенный теоретический анализ [4] показал, что подавляющее большинство авторов не учитывали первое из вышеперечисленных положений принципа субъекта, т. е. положение о диалектике субъекта жизнедеятельности и субъекта психической деятельности. Только в работе В. Н. Панферова были представлены не связанные между собой схемы психологии человека, как субъекта жизнедеятельности, так и субъекта психической схемы. В работе мной были изложены обоснования объединения представленных в работе В. Н. Панферова схем субъекта жизнедеятельности и субъекта психической деятельности в единую схему категории «индивидуальный субъект» [4]. Предлагаемая схема категории «индивидуальный субъект» дает возможность целостного и наглядного отображения функционирования психологии человека. Тем не менее, вслед за В. Н. Панферовым, выскажу мнение, что содержательно данная схема может быть подвергнута дальнейшей разработке и конкретизации. Принимая во внимание дальнейшее развитие психологии, можно ожидать новых открытий, детализирующих рассматриваемую схему категории «индивидуальный субъект».

Одной из важнейших проблем психологии человека является проблема объективации психологического потенциала в процессе экстерииоризации. Предложенная схема категории «индивидуальный субъект», в первую очередь, учитывает данную проблему, что, в свою очередь, не снимает проблему разработки данной схемы с учетом психической деятельности в процессе интериоризации. Тем не менее, именно объективация психологического потенциала человека является наиболее важной для данной статьи, так как деятельность человека на транспорте является лишь одной из частных видов категории «деятельности» как одной из форм объективации. Однозначных ответов на эти вопросы об объективации частных видов деятельности до сих пор нет. Имеется в виду отсутствие достоверных результатов дисперсионного одно или двухфакторного анализа Фишера об обусловленности, детерминации психическими субъектными качествами человека любой из форм объективации (деятельность, поведение, речь, движения и т. д.). Отсутствие таких результатов и является причиной низкого уровня прогноза психологами потенциального содержания деятельности человека.

Для преодоления проблем прогноза объективации психологического потенциала человека необходима детальная проработка проблемы соотношения категории «индивидуальный субъект» с конкретным частным ее видом, через который реализуется психологический потенциал человека. Границы субъектности человека в условиях объективации конкретной деятельности не могут определяться исключительно структурой самой деятельности. Эти границы намного шире, чем их можно наблюдать с первого раза. Надо учитывать, помня о работах З. Фрейда, скрытые, имплицитные уровни

психологии человека, которые проявляются в формах объективации. Поэтому так сложно теоретически сконструировать схему субъектности человека в условиях объективации конкретной деятельности, не говоря о целостном взгляде на данный процесс.

Решение этой сложной задачи может быть осуществлено только посредством междисциплинарного подхода, что должно стать не просто декларативным заявлением конкретного автора, а важнейшей характеристикой научного стиля мышления исследователя. Более подробно эта проблема освещалась ранее [3]. В данной статье для решения проблем объективации психологического потенциала предлагается по-новому рассматривать проблему генезиса социально-психологической реальности, а также методы исследования, а именно: типология и классификация [3]. Типологию и классификацию как методы исследования предлагается рассматривать в соответствии со схемой категории «индивидуальный субъект», т. е. исследование одновременно субъектности жизнедеятельности и субъектности психической деятельности. Только такое определение субъектности даст возможность раскрытия сущности совокупной, целостной системы субъектности человека при объективации его психологического потенциала. Установление этой целостной сущности субъектности человека обуславливающей, детерминирующей объективацию конкретной деятельности улучшит прогнозируемость выполнения человеком конкретного вида деятельности.

Поэтому чрезвычайно важно определение системной организации субъектности человека для установления границ и уровней субъектности человека в условиях выполнения разных видов транспортной деятельности. Говоря строго законами формальной логики, речь идет о соотношении категории «индивидуальный субъект» с одним из ее частных понятий, т. е. понятием «субъект транспортной деятельности». Разработка теоретической схемы категории «индивидуальный субъект» необходима для наглядности сложной функциональной организации человека как субъекта транспортной деятельности, которая, подчеркнем, не может быть адекватно выводима исключительно из понятия «транспортная деятельность». В субъекте транспортной деятельности трансформированы как базовые континуальные характеристики субъектности психического, так и те, вторичные, континуальные характеристики субъектности, которые проявляются у человека при выполнении транспортной деятельности. Именно вторичные континуальные характеристики обосновываются и обозначаются авторами в качестве единственной структурной организации человека как субъекта конкретной деятельности.

Например, И. Л. Соломиным [2] были установлены следующие профессионально важные качества машиниста:

- хорошие зрение и слух;
- способность различать цвета;
- чувство времени и расстояния;

- быстрота реакции;
- тактильно-кинестическая и вестибулярная чувствительность;
- концентрация, устойчивость, переключение и распределение внимания;
- уравновешенность;
- хорошая ориентировка в экстремальной ситуации;
- переносимость монотонии;
- логическое мышление.

Безусловно, данные качества личности машиниста являются важными, так они определяются особенностями операций деятельности вождения транспортного средства [2]. Но они являются вторичными в структурной организации субъектности человека. В скрытой форме присутствуют его качества личности как представителя других видов групп. Ведь главный вопрос, а именно: «Почему наличие данного набора качеств личности приводит к аварийности?» остается для нас не решенным. Например, что означает «хорошая ориентировка в экстремальной ситуации»? Человек может познавать эту ситуацию как в качестве субъекта интерпретации, так и в качестве субъекта объяснения. Между интерпретацией и объяснением как способами познания огромное различие. Выбор человеком одного из них ведет к различным последствиям в экстремальной ситуации.

Преодоление подобной обобщенности в определении сущности качеств личности работника транспортной сферы необходимо решением вышперечисленных проблем теоретической схемы категории «индивидуальный субъект», формулируемой на основе положений принципа субъекта. Только такое решение позволит установить границы субъектности человека в условиях данного вида деятельности. Данная статья является определением плана в реализации этой сложной задачи.

Заключение:

1. На основе принципа субъекта обосновывается исследование психологии человека на транспорте на основе критериев субъектности, а не субъективного или объективного.

2. Предлагается исследовать субъектность психологии человека в условиях деятельности на транспорте через соотношение категории «индивидуальный субъект» и его частное понятие «субъект транспортной деятельности».

Библиографический список

1. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – Санкт-Петербург : Алетей, 2003. – 328 с.
2. Соломин И. Л. Основы транспортной психологии: учеб. пособие / И. Л. Соломин. – Санкт-Петербург : ФГБОУ ВО ПГУПС, 2018. – 64 с.
3. Якунин А. П. Принцип субъекта и социальная психология / А. П. Якунин // Социальная и экономическая психология. Часть 1: Состояние и перспективы исследований. – Москва : ИП РАН, 2018. – С. 111–118.

4. Якунин А. П. Проблема субъекта как отражающей системы
3. Якунин А. П. Принцип субъекта и социальная психология / А. П. Якунин // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 9 (66). – С. 44–60.
5. Яркин Е. К. Транспортная психология : учебное пособие / Е. К. Яркин, В. Е. Романенко. – Новочеркасск : ЮРГПУ (НПИ), 2015. – 164 с.

Ястребова А. А.

Исследование чувства одиночества у российских женщин

Ключевые слова: чувство одиночества, женское одиночество, психотерапия чувства одиночества.

Чувство одиночества у женщин, представляющее собой эмоциональное состояние, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции, – одна из основных социально-психологических проблем современности. Причем, речь идет не только о женщинах, не состоящих в браке, но и о формальном одиночестве, когда, имея мужа и детей, женщина чувствует себя одинокой [2, С. 129–138].

Причин женского одиночества великое множество, среди наиболее распространенных чаще всего отмечаются поведение, манеры общения, неуверенность в себе, внешность, образ жизни, характер и т. д. Однако исследований по данной теме сравнительно немного и в литературе отсутствует единый взгляд на данный феномен [1, 3–5].

Следует отметить, что в последние годы отношение к фактическому одиночеству, особенно у женщин, меняется. Если раньше оно было только негативным и нежелательным, то сейчас – не только отрицательным, но и положительным. Женщины быстро привыкают к плюсам статуса «свободна», и многие со временем находят его более выгодным, чем длительные отношения. И это делает их счастливыми и уверенными в себе. Это связано, в числе прочего, с возросшей социальной активностью женщин. Преобразования российской экономики, развитие малого бизнеса дали женщинам возможность обнаружить в себе потенциал для раскрытия экономической инициативы, значительно расширить свои социальные функции, занять иное положение в социуме. Участие женщин в бизнесе на сегодняшний день является одним из главных способов реализовать себя в жизни и, помимо материального положения, определить положение социальное, а также круг друзей и знакомых. Значит на данном этапе успешное построение карьеры

или видение бизнеса рассматривается в современном обществе как ценность, определяющая жизненный успех и счастье для многих женщин.

Одиночество становится проблемой в том случае, когда потребность в близких доверительных отношениях становится значимой, но не реализуется по каким-либо причинам. И в этом случае одиночество приносит дискомфорт, потерю радости или смысла в жизни. Выделяют различные типы отношения к одиночеству (позитивный, негативный), занимаемую в связи с ним позицию (активную, пассивную) и предполагают выбор способа преодоления состояния, либо ухода в реактивное состояние, которые не всегда способствуют повышению качества жизни.

Таким образом, вопрос о характере и причинах одиночества у женщин является многоаспектным и требует дальнейших научных исследований. Без глубоких знаний об особенностях женского одиночества невозможно вплотную подойти к разрешению проблем, связанных с негативным переживанием этого состояния.

Феномен одиночества у женщин как предмет эмпирического психологического исследования представлен в трудах как зарубежных (Т. Джонсон, У. Садлер, Ф. Фромм-Рейхман, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл), так и отечественных (К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, С. Г. Корчагина, Е. К. Крупник, Н. П. Романова, Н. В. Хамитов, А. У. Хараш) исследователей. При этом большинство работ представлены в рамках динамического и экзистенциально-гуманистического направлений, в связи с этим возникает вопрос об изучении взаимосвязей иррациональных установок, социальной активности и чувства одиночества у женщин. Причем таких исследований достаточно мало, они носят фрагментарный и зачастую противоречивый характер, что и обусловило выбор темы выпускной квалификационной работы.

Цель исследования: выявить психологические особенности переживания чувства одиночества у женщин с разными семейными статусами.

Задачи исследования:

1. Изучить основные теоретические подходы к проблеме одиночества в психологической литературе.
2. Проанализировать психологические особенности переживания чувства одиночества у женщин с разными семейными статусами.
3. Изучить взаимосвязи чувства одиночества с другими психологическими показателями у женщин.

Гипотеза исследования: выраженность чувства одиночества определяется функционированием когнитивной и поведенческой сфер личности.

Результаты исследования, возможно, использовать в практической психотерапевтической работе с женщинами с чувством одиночества, в сфере супружеского консультирования, а также для разработки и внедрения программ психологического сопровождения семей.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 50 женщин в возрасте от 26 до 44 лет с разными семейными статусами.

В процессе проведения исследования были использованы теоретический анализ литературы по проблеме исследования, клинико-психологический (полуструктурированное интервью, беседа и наблюдение), психометрический и статистический методы.

В качестве психометрических методик применялись:

- полуструктурированное интервью;
- методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса;
- методика диагностики типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка;
- методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Эмпирическое исследование включало три этапа: подготовительный, собственно проведение исследования и анализ полученных результатов.

На подготовительном этапе был проведен анализ научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования. На этом же этапе была определена область исследований, предварительно сформулированы гипотеза, цель, задачи, разработана программа и структура исследования, подобраны методы и методики, сформирована выборка.

Результаты исследования показали, что феномен одиночества сложен и многогранен, и на сегодняшний день конкретной, универсальной теории и определения данного понятия нет, поскольку одиночество каждый человек переживает по-своему. Мы под одиночеством будем понимать социально-психологическое явление, которое характеризуется глубоким субъективным эмоциональным переживанием, связанным с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции. Субъективные и объективные причины этого состояния тесно связаны и взаимозависимы, полностью разграничить их практически невозможно.

Оценка выраженности чувства одиночества показала средний уровень показателя ($14,09 \pm 0,89$), не зависимо от семейного статуса и степени социальной активности женщин, а также других социально-демографических показателей.

Выявленные взаимосвязи между отсутствием таких иррациональных установок как: «катастрофизация» ($r_s = 0,82$; $p < 0,001$), «долженствование в отношении себя» ($r_s = 0,61$; $p < 0,001$), «долженствование в отношении других» ($r_s = 0,35$; $p = 0,013$), фрустрационной толерантностью ($r_s = 0,55$; $p < 0,001$), рациональностью мышления ($r_s = 0,76$; $p < 0,001$) и поведенче-

ской активностью указывают на то, что иррациональные установки снижают социальную активность и способствуют сокращению круга общения и интенсивности коммуникации.

Выявлена взаимосвязь между выраженностью долженствования в отношении других и чувством одиночества ($r_s = 0,32$; $p = 0,024$).

В результате исследования предложены следующие «мишени» для психотерапевтической работы:

- низкая фрустрационная толерантность и склонность к усилению негативных переживаний;
- чрезмерно высокие ожидания в отношении окружающих и тенденция решать проблемы внутренней неудовлетворенности, сопряженной с доминированием чувства опустошенности и одиночества, за счет активного привлечения и использования других лиц;
- чрезмерное долженствование и требования в отношении себя, снижающее социальную активность, низкая способность к рефлексии.

Одиночество превращается в проблему, когда приносит дискомфорт, потерю радости или смысла в жизни. А различные типы отношения к одиночеству (позитивный, негативный) обуславливают занимаемую женщинами позицию (активную, пассивную) и предполагают выбор способа преодоления состояния, либо ухода в реактивное состояние.

Таким образом, вопрос о характере и причинах одиночества женщин является многоаспектным и требует дальнейших научных исследований. Без глубоких знаний об особенностях у женщин невозможно вплотную подойти к разрешению проблем, связанных с негативным переживанием этого состояния.

Библиографический список

1. Гасанова П. Г. Психология одиночества / П. Г. Гасанова, М. К. Омарова. – Киев, 2017. – 76 с.
2. Горшкова В. В. Семья в проблемном поле современного социума / В. В. Горшкова, Е. П. Тонконогая, А. А. Мельникова. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2019. – 302 с.
3. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества : монография / С. Г. Корчагина. – Москва : МПСИ, 2005. – 195 с.
4. Слободчиков И. М. Переживание одиночества с позиций культурно-исторической психологии Л. С. Выготского / И. М. Слободчиков // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2008. – № 3. – С. 32–42.
5. Цветкова Н. Личностные особенности одиноких женщин обращающихся за психологической помощью / Н. Цветкова // Женщина в российском обществе. – 2014. – № 3. – С. 10–17.

Ященко Е. Ф., Вольнянская И. А.

Невротические реакции студентов транспортного вуза очной и заочной форм обучения

Ключевые слова: невроз, невротические черты личности, экстраверсия, интроверсия, психотизм, уровень невротизации, профессиональное образование.

В условиях современной реальности, осложненной пандемией SARS-COV-2 и эпидемиологической ситуацией в стране, все большее количество исследований посвящается определению психического здоровья различных социальных и профессиональных групп населения, в частности, невротических реакций у студентов. Студенческий возраст считается одним из наиболее сензитивных и сложных в жизни человека. Стремление к самовыражению может воплощаться как в конструктивных формах созидания, так и в деструктивных, вызывая различного рода неврозы. Понятие невроза связано с многообразными проявлениями психической жизни. Общим для них является переход от рационального способа реагирования на требования внешнего мира и адекватного управления внутренними побуждениями к неким иррациональным феноменам, кажущимся странными и не подлежащими произвольному контролю. Данная проблема актуальна не только в плане адаптации и социализации молодых людей к изменяющимся условиям внешней среды, но и поддержания психического здоровья.

Невроз – это психогенное заболевание, возникающее на фоне особенностей личности и недостаточности психической защиты с формированием невротического конфликта. Невроз охватывает все сферы деятельности организма. За последние 70 лет частота неврозов возросла в 25 раз [12, 13].

Методологической основой исследования послужили зарубежные работы по проблемам невротичной личности З. Фрейда [18], К. Хорни [19, 14], К. Юнга [20], А. Адлера [1], В. Франкла [17] и других и труды отечественных исследователей М. О. Гуревича [5], В. А. Гиляровского [4], Б. Н. Бирмана [2], В. Н. Мясищева [11], А. Е. Личко [9] и др.

Механизм возникновения невротических реакций заключается в том, что в прошлом человека существовал неадекватно разрешенный конфликт, серьезная психотравмирующая ситуация, не пережитая им, или соматическое заболевание. В. Н. Мясищев, объясняя психоневроз как болезненное нервно-психическое состояние, возникающее вследствие противоречий между личностью и окружающей ее действительностью, отмечает, что это противоречие создает значительное аффективное напряжение личности, продуктивно, рационально не перерабатываемое, и потому оно дает картину болезненных функциональных нарушений [11]. Физиологическая сущность неврозов, по мнению Б. Н. Бирмана [2], может быть сведена к функциональ-

ным нарушениям силы уравновешенности и подвижности основных нервных процессов, а также к силовым взаимоотношениям коры и подкорки и сигнальных систем. В. А. Гиляровский, разбирая узловые моменты в проблеме неврозов, пишет, что неврозы – это болезненно переживаемые и сопровождаемые расстройствами в соматической сфере срыва личности в ее общественных отношениях, вызванные психическими факторами и не обусловленные органическими изменениями, с тенденцией к активной переработке и компенсации [4]. М. О. Гуревич описывает невроз как доброкачественное, обратимое заболевание функционального характера, не основанное на деструктивных поражениях нервной системы. К неврозам он относит заболевания, при которых нет свойственных психозам нарушений личности, вследствие чего неврозы не дают таких социальных последствий, как психические заболевания; с одной стороны, эмоциональные колебания отражаются на соматических функциях, а, с другой, – соматические нарушения приводят к эмоциональным расстройствам [5].

Современные исследования посвящены определению личностных нарушений у лиц с невротическими расстройствами [3], невротического состояния студентов старших курсов в зависимости от их успеваемости – невротические состояния студентов наблюдаются гораздо чаще при их ответственном отношении к учебе в вузе [8]; анализу общества потребления, ориентированного на создание и поддержание невротических ценностей, при этом отмечается положительная сторона невроза как борьба индивида за собственную личность, стремление человека сохранить свой внутренний мир и некоторую независимость [11]; описанию пограничных психических нарушений невротического круга, невротических реакций и неврозов, указывающих на преобладание среди внешних воздействий среды психогенных факторов, способных вызывать стойкие состояния психической и учебной дезадаптации у студентов двадцать лет назад и в настоящее время [7]; выделению особенностей самосознания лиц с невротическими расстройствами, а именно: слабое «Я»; неадекватная самооценка; недостаток самоуважения; низкий самоинтерес; установка «против себя» [6]; определению взаимосвязи эмпатии и невротизации в подростковом и юношеском возрасте – эмпатия взаимосвязана с отдельными симптомами невротизации, причем связь с эмоциональной нестабильностью прямая, а связь с трудностями в межличностном взаимодействии обратная [15]; характеристике этиопатогенеза неврозов за последние 10 лет российскими и казахстанскими учеными – как макро-, так и микросоциальных (семейных) факторов, приводящих к срыву адаптации и формированию невротических расстройств [10]; определению значимых признаков невротизации личности, наличия невротических личностных особенностей и личностных предикторов развития клинически оформленных невротических расстройств и предупреждению

о необходимости ориентироваться на общий показатель невротизации личности X-KON, который надежно дифференцирует здоровых и пациентов с невротическими расстройствами [16].

Невротические реакции требуют скорее не лечения, а правильного педагогического и психологического подхода. Профилактика невротических расстройств включает в себя ряд социальных и психогигиенических мероприятий, в том числе создания благоприятных семейно-бытовых, трудовых и учебных условий, рациональной профессиональной ориентации, предупреждения и устранения эмоционального перенапряжения и др. [13].

Целью настоящего эмпирического исследования являлось определение особенностей невротических реакций у студентов транспортного вуза очной и заочной форм обучения.

Гипотеза исследования – существуют различия между показателями невротических черт личности, нейротизма и психотизма у студентов транспортного вуза очной и заочной форм обучения.

Организация и методы исследования

Общий объем выборки исследования составил 74 человека, из них девушек – 45, юношей – 29. Выборка представлена студентами I и II курсов очной и заочной форм обучения различных направлений подготовки Петербургского государственного университета путей сообщений Императора Александра I. В исследовании участвовали 44 человека очной формы обучения, из них 24 девушки и 20 юношей; 30 человек заочной формы обучения, из них – 21 девушка и 9 юношей. Исследование проводилось в декабре 2019 – феврале 2020 гг. во время нарастания информации о новой коронавирусной инфекции и уровня заболеваемости в мире.

Использовались следующие методики: опросник невротические черты личности BVNK-300 (в адаптации Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, О. Ю. Щелковой, К. Р. Червинской), тест Г. Айзенка «НЭП» (в адаптации А. А. Рукавишниковой, Л. А. Соснина). Для математико-статистической обработки данных применялся t-критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

Анализ значений шкал методики «Опросник невротических черт личности BVNK-300» (в адаптации Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, О. Ю. Щелковой, К. Р. Червинской) общей выборки студентов показал, что самые высокие баллы (повышенный уровень) (70,22) были получены по шкале «Познавательная и социальная пассивность». Данный результат диагностирует недостаточную продуктивность (повышенную истощаемость) и недостаточную пластичность (трудности переключения) интеллектуальной деятельности, недостаточную спонтанность в решениях, неширокий круг интересов, невыраженность познавательной потребности и восприимчивости к новому; в социальных контактах – снижение инициативы и заинтересованности, склонность к дистанцированию; в целом невысокий уровень социальной

компетентности и активности личности. Это говорит о том, что студенты имеют недостаточную социальную активность, затруднение в установлении контактов, а также отсутствие или снижение потребности в широких и разнообразных межличностных связях. По шкале «Неуверенность в себе» у студентов отмечен средний уровень показателя (32,38), что свидетельствует об умеренном самопринятии и удовлетворенности собой, уверенности при принятии решений и осуществлении социальных контактов, адекватном самовосприятии (отсутствии как чрезмерно критического отношения к себе, так и самопереоценки). По шкале «Невротический "сверхконтроль" поведения» были получены значения среднего уровня выраженности (27,88), определяющие умеренный уровень самореализации, спонтанный, непринужденный характер, невыраженную склонность к повышенной рефлексии и критической интроспекции, тщательному обдумыванию и планированию поступков; умеренную степень ответственности, обязательности, а также пластичности (отсутствие выраженной тенденции к фиксации переживаний, принятой линии поведения, завершению начатого). Средний уровень показателя получен также по шкалам «Аффективная неустойчивость» (16,62) и «Интровертированная направленность личности» (8,24). Значение по шкале «Аффективная неустойчивость» свидетельствует о том, что в настоящее время у студентов нет серьезных проблем, связанных с контролем аффективных реакций; поведение характеризуется средним уровнем уравновешенности, сбалансированности (не выражено преобладание экстрапунитивных реакций); присутствует средняя способность к подавлению сенситивности, раздражительности и других негативно окрашенных эмоциональных реакций и состояний, умеренный уровень толерантности к стрессу, способность к использованию конструктивных механизмов психологического преодоления (совладающего поведения); в целом – отсутствие значительных затруднений регулирования поведения и социальной адаптации. По шкале «Интровертированная направленность личности» отмечен также средний уровень, что характеризует студентов общей выборки как социально активных, общительных и конформных, с отсутствием значительных затруднений при реализации социальных контактов, испытывающих умеренную потребность в понимании и поддержке со стороны окружающих. Пониженные показатели по шкале «Ипохондричность» (28,72) у студентов отражают отсутствие склонности к повышенному контролю за состоянием своего здоровья и поведением (образом жизни), способным повлиять на его уровень, пластичность (отсутствие фиксации на неприятных ощущениях, переживаниях, а также тревоги в ситуациях, требующих изменения поведенческих стереотипов), легкое (не тревожное) отношение к возникающим симптомам недомогания, возможность отступления от предписаний и рекомендаций по лечению и поддержанию здоровья. Пониженные показатели получены по шкале «Социальная неадаптивность» (9,07), что свидетельствует о хорошо

сбалансированном социальном поведении, основанном на правильном усвоении общепринятых образцов поведения, на общих хороших коммуникативных навыках, высоком уровне социальной перцепции и аутоперцепции в процессе межличностного взаимодействия, пластичности, уступчивости и заинтересованности в социальных контактах. Стоит отметить, что показатели шкал «Симуляция» (20,42) и «Диссимуляция» (33,04) также обладают низкими значениями и не превышают порогового значения, что отражает положительное отношение к исследованию, установку на сотрудничество; адекватность самооценки и оптимальную степень самораскрытия в ответах.

Анализ результатов теста Г. Айзенка «НЭП» показал, что для студентов общей выборки характерен высокий уровень значений по шкале «Экстраверсия-Интроверсия» (15,57). Данный показатель соответствует экстравертированному типу, которому присущи общительность и обращенность вовне, широкий круг знакомств, необходимость в контактах. По шкале «Нейротизм» были получены значения достаточно высокого уровня (13,51), т. е. 7 стенов. Шкала «Нейротизм» характеризует эмоциональную неустойчивость (эмоциональную нестабильность). Нейротизм связан с показателями лабильности нервной системы, выражается в чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствует неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. Данные результаты характеризуют студентов общей выборки как эмоционально нестабильных. Показатели по шкале «Психотизм» (5,58) свидетельствуют о невыраженности у студентов университета данного качества, а самих студентов характеризуют как склонных к сотрудничеству, внимательных, имеющих твердые установки, уважающих авторитетное мнение, но в сочетании с высоким нейротизмом исследуемые могут быть описаны как болезненно ранимые и впечатлительные, испытывающие страхи и беспокойство, не верящие в свои силы и свои возможности добиваться поставленных целей. Однако шкала «Лживость» (11,27) превышает допустимое количество баллов, что свойственно испытуемым с данными значениями психотизма. Студенты недостаточно искренне отвечали на вопросы, пытались показать себя с лучшей стороны.

Определение различий с помощью t-критерия Стьюдента между показателями шкал использованных в исследовании методик показал, что значимые различия у студентов очной и заочной форм обучения были выявлены только между показателями шкал «Симуляция» (при $p < 0,05$) и «Социальная неадаптивность» (при $p < 0,01$) (табл. 1).

У студентов очной формы обучения выявлен средний уровень социальной неадаптивности, у студентов заочной формы обучения – низкий. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что студенты заочной формы обучения уже обладают определенным социальным опытом, более самостоятельные, независимые, многие уже давно обеспечивают себя сами,

имеют собственную семью, а студенты очной формы обучения только пере-страиваются к новым социальным условиям, что вызывает активную мобилизацию и психоэмоциональное напряжение. На начальном этапе обучения происходит изменение социальной роли обучающегося, корректировка потребностей и системы ценностей, возникает необходимость более гибко регулировать свое поведение, приспособившись к более жестким требованиям высшей школы, устанавливать взаимоотношения в новом коллективе; иногородним – обустроить быт.

Таблица 1

Значимые различия между показателями шкал «Опросник невротических черт личности BVNK-300» (в адаптации Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, О. Ю. Щелковой, К. Р. Червинской) у студентов очной и заочной форм обучения

Шкала	Очная форма обучения (N = 44)		Заочная форма обучения (N = 30)		Значение и уровень значимости	
	М	σ	М	σ	t-критерий Стью-дента	P
«Социальная неадаптивность»	11,11	8,90	6,07	6,97	2,606	0,01
Симуляция	21,59	5,58	18,70	5,69	2,171	0,05

У студентов очной формы обучения также выше показатель по шкале «Симуляция». Вероятно, это связано с тем, что студенты очной формы обучения в меньшей степени пока способны к рефлексии и стремятся показать социальную желательность, в то время как студенты заочной формы обучения независимы от мнения окружающих и стараются руководствоваться в жизни собственными убеждениями, принципами и установками.

Между показателями шкал теста Г. Айзенка «НЭП» у студентов очной и заочной форм обучения значимых различий не обнаружено.

Выводы

В настоящее время у студентов транспортного вуза различных направлений подготовки очной и заочной форм обучения не определяются черты личности, потенциально связанные с риском развития невротических реакций и состояний, а также невротические изменения личности. Напротив, можно предположить преобладание в структуре личности студентов комплекса черт, определяющих сбалансированный характер эмоциональных реакций, конструктивные способы преодоления трудностей, пластичность и инициативность в социальных контактах и другие черты, способствующие успешной и устойчивой социальной адаптации. Структуру личности студентов можно охарактеризовать как зрелую, гармоничную, обес-

печивающую как успешность социального функционирования в оптимальных условиях, так и резистентность к неблагоприятным «внешним» и «внутренним» воздействиям.

Студенты университета очной и заочной форм обучения, согласно показателям шкал «Психотизм» и «Нейротизм», характеризуются как болезненно ранимые и впечатлительные, испытывающие страхи и беспокойство, не верящие в свои силы и свои возможности добиваться поставленных целей.

Студенты заочной формы обучения характеризуются как более социально адаптированные, чем студенты очной формы обучения, так как они обладают большим социальным опытом и самостоятельностью.

Студентам очной формы обучения в большей степени, чем студентам заочной формы, присуща социальная желательность.

Библиографический список

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва, 1995. – 165 с. – Текст : непосредственный.
2. Бирман Б. Н. Сущность и классификация неврозов в свете учения академика И. П. Павлова / Б. Н. Бирман ; ред. В. П. Осипов. – Вып. II. – Москва ; Ленинград : Медгиз, 1939. – 1250 с. – Текст : непосредственный.
3. Волкова Н. Ю. Исследование личностных нарушений у лиц с невротическими расстройствами / Н. Ю. Волкова. – Текст : электронный // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». – 2019. – № 4-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lichnostnyh-narusheniy-u-lits-s-nevroticheskimi-rasstroystvami> (дата обращения: 11.11.2020).
4. Гиляровский В. А. Избранные труды : сборник статей по психиатрии / В. А. Гиляровский. – Москва, 1973. – 328 с. – Текст : непосредственный.
5. Гуревич М. О. Психиатрия. Учебник для медицинских институтов / М. О. Гуревич. – Москва, 1949. – 467 с. – Текст : непосредственный.
6. Иванова И. А. Особенности самосознания лиц с невротическими расстройствами / И. А. Иванова, Н. Н. Куимова, Н. А. Корниенко, А. А. Тарасюк. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samosoznaniya-lits-s-nevroticheskimi-rasstroystvami> (дата обращения: 11.11.2020).
7. Катенко С. В. Особенности динамики показателей психического здоровья у студентов юношеского возраста по данным ретроспективного исследования / С. В. Катенко. – Текст : электронный // ЗНиСО. – 2016. – № 5 (278). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dinamiki-pokazateley-psihicheskogo-zdorovya-u-studentov-yunosheskogo-vozrasta-po-dannym-retrospektivnogo-issledovaniya> (дата обращения: 11.11.2020).
8. Коротаева А. Э. Невротические состояния студентов старших курсов в зависимости от их успеваемости / А. Э. Коротаева, А. В. Овсяникова. – Текст : электронный // МНИЖ. – 2015. – № 6-2 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nevroticheskie-sostoyaniya-studentov-starshih-kursov-v-zavisimosti-ot-ih-uspevaemosti> (дата обращения: 11.11.2020).

9. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 256 с. – Текст : непосредственный.
10. Любченко М. Ю. Роль социальных факторов в развитии невротических расстройств / М. Ю. Любченко, В. В. Столярова. – Текст : электронный // Медицина и экология. – 2016. – № 2 (79). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnyh-faktorov-v-razvitii-nevroticheskikh-rasstroystv> (дата обращения: 11.11.2020).
11. Мальцева С. М. Невротические ценности в культуре общества потребления / С. М. Мальцева, И. Д. Сулимова. – Текст : электронный // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 7 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nevroticheskie-tsennosti-v-kulture-obshchestva-potrebleniya> (дата обращения: 11.11.2020).
12. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1060. – 409 с. – Текст : непосредственный.
13. Неврозы в современном мире. Новые концепции и подходы к терапии: сборник тезисов научно-практической конференции с международным участием, 3–4 февраля 2011 г., Санкт-Петербург / под общей редакцией профессоров Н. Г. Незнанова и Б. Д. Карвасарского. – Санкт-Петербург : СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2011. – 287 с. – Текст : непосредственный.
14. Старовойтов В. В. Карен Хорни о последствиях невротического развития личности и способах его преодоления / В. В. Старовойтов. – Текст : электронный // История философии. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karen-horni-o-posledstviyah-nevroticheskogo-razvitiya-lichnosti-i-sposobah-ego-preodoleniya> (дата обращения: 11.11.2020).
15. Троицкая Е. А. Особенности взаимосвязи эмпатии и невротизации личности / Е. А. Троицкая. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. – № 3 (774). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-empatii-i-nevrotizatsii-lichnosti> (дата обращения: 11.11.2020).
16. Тромбчиньски П. К. Взаимосвязь невротических черт личности и уровня социальной фрустрированности / П. К. Тромбчиньски. – Текст : электронный // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-nevroticheskikh-chert-lichnosti-i-urovnya-sotsialnoy-frustrirovannosti> (дата обращения: 11.11.2020).
17. Франкл В. Теория и терапия неврозов / В. Франкл. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 234 с. – Текст : непосредственный.
18. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1999. – 254 с. – Текст : непосредственный.
19. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – Санкт-Петербург : Совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.
20. Юнг К. Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – Санкт-Петербург, 2001. – 715 с. – Текст : непосредственный.

Ященко Е. Ф., Позднякова А. А.

Самоактуализация, агрессивность и интеллект студентов транспортного вуза с высоким и низким уровнем самоактуализации

Ключевые слова: самоактуализация, эмоциональный интеллект, агрессия, агрессивность, интеллект, общие способности, профессиональное образование.

На современном этапе развития нашего общества проблема личностного потенциала молодежи и, в частности, студенчества, его стремления к актуализации своих способностей и возможностей, внутренних ресурсов и интеллекта является чрезвычайно значимой для практической психологической науки, предлагающей формы и стратегии реализации своего Я.

Теоретической основой изучения самоактуализации для нас явились работы К. Роджерса, А. Маслоу [14], Э. Фромма; агрессии, агрессивного поведения и агрессивности – труды Л. Берковица [4], Е. П. Ильина [8], К. Лоренца [13].

Современные отечественные исследования самоактуализации проводились с целью определения уровня социально-психологической адаптированности и самоактуализации у первокурсников университета [12], психологических особенностей самоактуализации студентов разных направлений и профилей подготовки (Гуцунаева, 2015; Мережников, 2019), причем отмечалось, что студенты-гуманитарии показывают более высокие значения по шкалам ценностных ориентаций, гибкости поведения, сензитивности к себе, синергии и познавательных потребностей; в структуре самоактуализации студентов-гуманитариев обнаруживается большее количество взаимосвязей с интернальностью, ценностными и смысложизненными ориентациями, чем у студентов технического направления подготовки [5, 15]. Исследования проводились также с целью определения уровня самоактуализации, особенностей самооценки, ориентации на самоэкспансию, личные достижения, групповые интересы или принесение пользы окружающим [1]; гендерных особенностей самоактуализации: юноши характеризовались более реалистичными, уверенными в себе, способными к установлению прочных и доброжелательных отношений, более открытыми новым впечатлениям, чем девушки [6]. При этом предлагалось обращать внимание на регион исследования и направление подготовки, поскольку в разных регионах у студентов различных направлений подготовки по данным шкалам могут быть значимые различия.

Исследуется агрессивность у детей и молодежи [9, 10, 16, 19, 21, 22]. Получены результаты (Юрьева, 2019), доказывающие наличие взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и особенностями самоактуализации

личности. Общий показатель эмоционального интеллекта коррелирует с такими характеристиками самоактуализации, как поддержка, ценностные ориентации, спонтанность и самоуважение, выявлены и значимые различия в проявлении ценностных ориентаций, спонтанности и самоуважении у испытуемых с разным уровнем эмоционального интеллекта [23]. Некоторыми авторами ставится вопрос о связи самоактуализации и агрессивности [7]. Существуют различные подходы к пониманию агрессии, они находятся в континууме от деструктивного до конструктивного полюса. Авторы разрабатывают модели агрессивности, включающие в себя уровни и стадии протекания агрессивности [9]. Ряд исследователей гуманистического подхода связывают агрессию с успешной адаптацией личности. Самоактуализация рассматривается как показатель успешной адаптации. А. Маслоу выделил ряд характеристик самоактуализирующейся личности, среди которых есть конструктивная агрессия [14], что позволяет выдвигать гипотезу о связи агрессивности и самоактуализации личности. И. В. Заусенко выявила, что чем более самоактуализирована личность, тем менее проявляет она агрессию и агрессивность, и, соответственно, чем выше показатели агрессивности, тем ниже показатели самоактуализации.

А. Маслоу также выделил познавательные потребности в качестве характеристик самоактуализирующейся личности [14], что позволяет выдвигать гипотезу о связи интеллекта и самоактуализации личности. Интеллект – общая способность к познанию и решению проблем, влияющая на успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей. Интеллект не сводится к мышлению, хотя именно мыслительные способности составляют его основу. Проблеме интеллекта посвятили свои исследования Д. М. Андрианов [2], Ф. Ф. Бабаджанова [3], А. П. Лобанов [11], В. И. Петрова [18], А. А. Осин [17]. Наиболее привлекательной на сегодня в качестве теоретической концепции изучения интеллектуальных способностей субъекта авторы отмечают онтологическую теорию интеллекта в формате исследования психического опыта, который коррелирует со спецификой системы организации и эффективности умственной деятельности (Цит. по: Петрова, 2020) [18]. Базисом теоретического осмысления данной теории следует рассматривать следующие концептуальные подходы: 1) структурно-интегрированный (Л. М. Веккер, А. Либин и др.); 2) субъектный (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский и др.); 3) ресурсный (В. Н. Дружинин).

Научные факты исследований дают возможность рассматривать интеллектуальные характеристики как системные, которые возникают в результате взаимодействия личности и интеллекта [15, 17]. Этот факт подчеркивал С. Л. Рубинштейн – в его интерпретации качественный переход интеллектуальных качеств в черты характера субъекта определяет саму личность, а не сугубо ее интеллект [20].

Д. Векслер отмечал, что интеллект представляет собой грандиозную способность разумно и взвешенно взаимодействовать со средой, рационально принимать решения и эффективно преодолевать все жизненные препятствия. Таким образом, интеллект можно определять как устойчивую систему умственных способностей [24]. Подходы в онтологии интеллекта и его развития позволяют сделать выводы о взаимосвязях личностного развития и интеллекта субъекта, что проявляется не только в развитии умственных способностей, но и в формировании способностей индивидуального психического опыта. А. А. Осин предложил модель ролевого интеллекта в организационных коммуникациях [17].

Цель исследования: определить особенности самоактуализации, агрессивности и интеллекта у студентов транспортного вуза с высоким и низким уровнем самоактуализации.

В качестве гипотезы может быть выдвинуто предположение о наличии различий между показателями шкал самоактуализации, агрессивности и интеллекта у студентов транспортного вуза с высоким и низким уровнем самоактуализации.

Организация и методы исследования

В состав выборки данного исследования вошли 60 студентов – 33 девушки и 27 юношей в возрасте от 18 до 22 лет – различных направлений подготовки Петербургского государственного университета путей сообщений Императора Александра I.

Методиками исследования стали самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома (адаптация Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз), опросник агрессивности Л. Г. Почебут, Краткий отборочный тест Э. Ф. Вандерлика (в адаптации В. Н. Бузина).

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим выявленные различия между показателями шкал самоактуализации, агрессивности и интеллекта у студентов с высоким и низким уровнем самоактуализации (СА).

Найдены различия между показателями шкал методики САТ у студентов с высоким и низким уровнем СА (таблица 1).

У студентов с высоким и низким уровнем СА были получены значимые различия по шкалам САТ «Поддержка», «Самопринятие», «Контактность» ($p < 0,05$); «Ориентация во времени», «Гибкость поведения», «Саморезажение» ($p < 0,01$) – все средние значения выше у студентов с высоким уровнем СА.

Результаты показывают, что у студентов с высоким уровнем самоактуализации лучше развиты социальные навыки, такие, как коммуникация и способность быстро реагировать и адаптироваться в актуальной социальной ситуации; они независимы в поступках и суждениях, понимают себя, свои эмоции, мотивы, находятся в гармонии со своим внутренним миром, имеют высокую самооценку, уважают и принимают себя.

**Различия между показателями шкал САТ Э. Шострома
(адаптация Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз) у студентов
с высоким и низким уровнем самоактуализации (t-критерий Стьюдента)**

Шкала	Низкий уровень СА		Высокий уровень СА		t-кри- терий	Уро- вень зна- чимо- сти
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шостром в адаптации Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз						
Ориентация во времени	42,75	4,83	55,84	5,12	10,14	0,01
Поддержка	48,46	8,43	55,03	11,24	2,53	0,05
Ценностные ориентации	46,79	10,83	49,34	12,05	0,86	–
Гибкость поведения	43,89	8,69	55,09	10,45	4,48	0,01
Сензитивность	50,04	8,34	52,03	7,75	0,96	–
Спонтанность	51,89	9,64	54,44	11,26	0,93	–
Самоуважение	50,64	9,40	57,34	9,96	2,67	0,01
Самопринятие	49,82	8,78	56,16	11,55	2,36	0,05
Представления о природе человека	47,43	6,80	48,47	9,14	0,49	–
Синергия	47,14	11,77	47,50	9,19	0,13	–
Принятие агрессии	50,75	9,30	50,81	11,13	0,02	–
Контактность	48,96	9,41	53,97	10,22	1,96	0,05
Познавательные потребности	52,61	9,65	49,75	11,11	–1,06	–
Креативность	47,86	8,88	52,25	9,14	1,88	–

Результаты сравнительного анализа агрессивности студентов представлены в таблице 2.

По методике Опросник агрессивности Л. Г. Почебут были получены значимые различия между показателями шкал «Предметная агрессия» ($p < 0,05$) и «Самоагрессия» ($p < 0,01$) – у студентов с низким уровнем СА средние значения выше. Низкие показатели шкал «Самопринятия» и «Самоуважения» (САТ) у студентов с низким уровнем СА характеризуют также высокий уровень самоагрессии, критичности к себе, заниженную самооценку и склонность винить себя в стрессовых ситуациях; также у них сильнее проявляется тенденция к причинению вреда окружающим предметам.

**Различия между показателями шкал опросника агрессивности Л. Г. Почебут
у студентов с высоким и низким уровнем самоактуализации
(t-критерий Стьюдента)**

Шкала	Низкий уровень СА		Высокий уровень СА		t-кри- терий	Уро- вень значи- мости
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Опросник агрессивности Л. Г. Почебут						
Вербальная агрессия	3,57	1,60	3,59	1,85	0,05	–
Физическая агрессия	2,14	2,01	2,94	2,18	1,46	–
Предметная агрессия	3,43	1,60	2,47	1,44	–2,45	0,05
Эмоциональ- ная агрессия	2,89	1,69	2,47	1,24	–1,12	–
Самоагрессия	4,54	1,73	3,31	1,69	–2,76	0,01
Общий уровень агрессивности	16,57	5,07	14,78	4,88	–1,39	–

Между показателем общих интеллектуальных способностей методики «Краткий отборочный тест» (КОТ) Э. Ф. Вандерлика (в адаптации В. Н. Бузина) у студентов с низким и высоким уровнем самоактуализации значимых различий не обнаружено: у студентов с высоким уровнем СА интеллект составляет $M = 21,78$, $\sigma = 5,90$, у студентов с низким уровнем СА $M = 23,18$, $\sigma = 5,11$ (t-критерий Стьюдента).

Выводы

Полученные результаты позволяют характеризовать студентов с высоким уровнем самоактуализации как имеющих средний уровень интеллекта, менее агрессивных, чем студенты с низким уровнем самоактуализации; живущих настоящим, ощущающих неразрывность прошлого, настоящего и будущего, уважающих и принимающих себя, реализующих собственные цели и ценности в поведении.

Студенты с низким уровнем самоактуализации также имеют средний, нормальный уровень интеллекта, однако предметная агрессия и самоагрессия у них выражены больше, чем у студентов с высоким уровнем самоактуализации, что может сказываться на вымещении своей агрессии на предметах окружающей действительности и на переносе ее на внутренний план личности, на себя. Также студенты с низким уровнем самоактуализации уступают студентам с высоким уровнем самоактуализации в продуктивности проживаемой жизни, интернальности, гибкости поведения, самоуважении, самопринятии и умении правильно понимать мотивы поведения других людей.

Гипотеза исследования подтвердилась в части обнаружения значимых различий между показателями шкал самоактуализации и агрессивности у студентов с высоким и низким уровнем самоактуализации, но не подтвердилась в части различий интеллекта – средние значения интеллекта были выявлены в зоне нормального, среднего уровня интеллекта у студентов с высоким и низким уровнем самоактуализации.

Библиографический список

1. Авраменко Н. Н. Особенности самоактуализации студентов в современных условиях / Н. Н. Авраменко. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 5. – С. 608–623. DOI 10.26170/ro19-06-18.
2. Андрианов Д. М. Особенности общего и социального интеллекта студентов разных специальностей / Д. М. Андрианов. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 66–70.
3. Бабаджанова Ф. Ф. Способы эмоционального воздействия на проявление научно-творческих способностей личности в юношеском возрасте / Ф. Ф. Бабаджанова. – Текст : непосредственный // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2015. – № 3-4. – С. 92 – 96.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с. – Текст : непосредственный.
5. Гуцунаева С. В. Особенности самоактуализации студенческой молодежи / С. В. Гуцунаева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 1560.
6. Доржиева М. О. Особенности самоактуализации личности в юношеском возрасте (на примере студентов вуза) / М. О. Доржиева. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – С. 68–71.
7. Заусенко И. В. Связь агрессивности и самоактуализации личности / И. В. Заусенко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 131–137.
8. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 990 с. – Текст : непосредственный.
9. Корытченкова Н. И. Интегральные характеристики агрессивности личности / Н. И. Корытченкова, О. А. Ахвердова, С. С. Смагина. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 152–156. DOI: 10.21603/2078-8975-2016-4-152-156.
10. Кочетова Ю. А. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях / Ю. А. Кочетова, М. В. Климакова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 29–36.
11. Лобанов А. П. Интеллект: определения, теории, парадигмы // А. П. Лобанов. – Текст : непосредственный // Когнитивные штудии: современная психология в контексте трансдисциплинарных исследований. Материалы V междисциплинарного семинара. Вып. 5 / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2014. – С. 98–106.

12. Лопатин Е. А. Изучение самоактуализации 17–19-летних студентов вуза / Е. А. Лопатин. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2008. – № 29 (65). – С. 418–423.
13. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – Москва : Прогресс-Универс, 1994. – 272 с. – Текст : непосредственный.
14. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 400 с. – Текст : непосредственный.
15. Мережников А. П. Особенности самоактуализации студентов гуманитарного профиля / А. П. Мережников. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12 (178). – С. 405–407. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2019.12.405-407.
16. Михайлова О. Б. Агрессивность личности: основные подходы и перспективы в изучении / О. Б. Михайлова, С. М. Сафи, А. В. Шептура. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 83.
17. Осин А. А. Модель ролевого интеллекта в организационных коммуникациях / А. А. Осин. – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – № 6. – С. 343–349.
18. Петрова В. И. Влияние интеллекта на развитие личности / В. И. Петрова. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. 2020. – № 9. – С. 168–171.
19. Рогожина Е. А. Исследование уровня агрессивности студентов медицинского ВУЗа / Е. А. Рогожина, С. В. Подпорин. – Текст : непосредственный // Медицина и образование в Сибири. – Новосибирск : Новосибирский государственный медицинский университет. – 2014. – № 3. – С. 13.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 705 с. – Текст : непосредственный.
21. Савина Н. Н., Петров О. И. Агрессия в студенческой среде / Н. Н. Савина, О. И. Петров. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – Новосибирск : Институт дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ. – 2018. – Т. 8. – № 2. – С. 1912–1918.
22. Самусенко И. Л. К решению проблемы агрессивного поведения детей и молодежи / И. Л. Самусенко. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 9. – С. 73–79.
23. Юрьева О. В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности / О. В. Юрьева. – Текст : непосредственный // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2019. – № 1. – С. 55–65. DOI: 10.15593/2224-9354/2019.1.5.
24. Furnham A. High potential personality and intelligence / A. Furnham, L. Treglown // Personality and Individual Differences. – 2018. – Vol. 128. – P. 81–87.

Higher inclusive education in Kazakhstan

Inclusive education, inclusion, people with disabilities, special health opportunities, student, lecturer.

One of the key foundations of the educational policies of the world community is to provide all citizens with equal access to high-quality education. Providing inclusive quality education and promoting lifelong learning opportunities for all categories of citizens become binding.

The elimination of gender-based discrimination in education and ensuring equal access to all levels of education and training for disadvantaged persons, including persons with disabilities, is a priority in the education system of UN member states. Inclusion, due to its flexible organization of the educational process, is able to provide an adequate and effective form of education for people who are in difficult life circumstances and have various kinds of problems.

Kazakhstan's policy is aimed at prioritizing the rights of all citizens, regardless of their social, economic, cultural status, to quality education. So, the first President of the Republic of Kazakhstan N.Nazarbayev entrusted in the Address to the nation "Kazakhstan's way – 2050: common aim, common interests, common future", that "we must do more to support our citizens with disabilities. Kazakhstan must become a barrier-free zone for them. It is our duty to take care of those people".

The State Programme of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025 states a policy for the development of inclusive education. Special attention is paid to persons with special educational needs due to health problems, behavioral and emotional problems, social, psychological, economic, linguistic, cultural reasons, etc. The policy of inclusive education in Kazakhstan is implemented in accordance with international and national legal acts. More than 150 countries have ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The Law of the Republic of Kazakhstan "On Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities" was adopted on February 20, 2015. Currently, Kazakhstan is the only country in Central Asia that has ratified this Convention. The right of every child to education, taking into account his individual characteristics and needs, is also guaranteed by the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education". Article 1, paragraph 21-5 says: "inclusive education is a process ensuring equal access to education for all students taking into account special educational needs and individual opportunities". In accordance with the Education Law of the Republic of Kazakhstan, there are "special conditions for obtainment of education are conditions for obtainment of education, including the special educational training programs and special teaching methods, technical and

other means, living environment, as well as medical, social and other services, without which is impossible gaining of general education and professional educational training programs by individuals with disabilities”.

High-quality education, social protection and access for all categories of the population to social infrastructure and information facilities, free choice of occupation and other rights are guaranteed by the Laws “On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan”, “On Social Protection of Disabled Persons in the Republic of Kazakhstan”, “On Social and Medical Pedagogical Correctional Assistance for Children with Disabilities”, “On Architectural, Town-planning and Construction Activity in the Republic of Kazakhstan”.

Kazakhstan also adopted a number of departmental papers regulating the issues of inclusive education. “Methodological recommendations for the organization of psychological and pedagogical support of children with disabilities”, “Conceptual approaches to the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan” were approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. This year the implementation of the “Set of measures for the further development of the inclusive education system in the Republic of Kazakhstan for 2015-2020” is nearing completion.

At the same time, the current strategic and regulatory legal framework is a lack of an extensive for the comprehensive development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. Breakthrough legislation is needed to strengthen the rights of people with special educational needs. In addition, regulatory documents which will reflect the criteria for a multi-level system of support for students with special educational needs in the educational process, training according to individual adapted or special educational programs are needed.

In the Education Law of the Republic of Kazakhstan, inclusive education is described as a process ensuring equal access to education for all students taking into account special educational needs and individual opportunities. And a person with special educational needs is a person who experience permanent or temporary difficulties in getting education, caused by health, who need special, general academic and educational programs of additional education

Inclusive education is based on a social model that realizes itself the idea of an inclusive society, building relationships, trying to understand and contribute to the social practices of different people. At the same time, the different people mean people who have psychophysical, social, behavioral deviations from generally accepted norms, either in a positive or negative direction.

Inclusive education proceeds from the fact that each student is a unique person with their own interests, abilities and needs, requiring an individual approach in the learning process and flexibility in developing curricula that take into account these special aspects. Therefore an individual approach requires a high professionalism from the lecturer, including such qualities as ethics, flexibility, delicacy, the ability to understand. Moreover, inclusive education forms its own scale of values (axiology), where the key principles are as follows: every person,

regardless of abilities and achievements, has the right to education and maintaining an acceptable level of knowledge, self-expression and personal progress, communication, friendship and support.

It should be emphasized that the inclusive type of education should be implemented not in specialized institutions, but in ordinary, mass secondary schools, colleges and universities, which contributes to the formation of a favorable atmosphere of humanism, tolerance, kindness and mercy. It promotes successful socialization and self-realization, acts as an effective means of communication with society and the fight against discrimination. Due to inclusion, the student's isolation and alienation decrease, student becomes more active, ceases to feel his "peculiarity".

Nowadays, studying at the university can be considered an important factor in preparing students with disabilities for independent professional activities, the formation and consolidation of their skills in social communication and personal growth in general. However, the implementation of inclusive higher education requires the creation of a number of special conditions.

A special place among the problems of students with disabilities is occupied by the difficulties of access not only to educational institutions, but also to healthcare institutions, residential buildings and transport, sports and cultural facilities. Students with disabilities of the musculoskeletal system, who living in blocks with outdated architecture, need a help.

According to the Law "On Architectural, Town-planning and Construction Activity in the Republic of Kazakhstan", the presence of specially adapted conditions for the disabled must be taken into account during approving the architectural plan for the construction of new educational institutions and social facilities. However, the quality of the ramps of some modern buildings does not meet the established requirements.

In general, inclusive education is a unique process of accessible education for everyone within the framework of which the barriers associated with the dissimilarity of students are eliminated, and conditions are created for self-disclosure of the potentials inherent in a person.

Inclusive education includes the principle of taking personality as a given, which means recognizing the student's right to respect his personality, life history, recognition of the characteristics and level of development at this stage of his/her individual life, and, consequently, recognition of the right to this behavior and the choice made.

Fundamental change are needed to implement inclusive education through the motivation of the first heads of universities, the active position and activities of the boards of trustees, understanding and promotion of the values of inclusive education among lecturers and students in the higher education.

The introduction of inclusive education contributes to the restructuring of the culture of an educational institution, capturing everyone in its process: teaching staff, students and others. The dissimilarity of students with special health

abilities acts as a powerful potential resource that contributes to the development and manifestation of creativity.

It is necessary to change the mentality of the whole society and, first of all, of lecturers who implement the policy of inclusion, which should become an organic component of their professional thinking. It is the personality of the lecturer that becomes one of the key problems of inclusive education. The lecturer must have a high culture, moral stability and professional competence.

However, practice proves the presence of serious difficulties for lecturers in the implementation of the tasks of inclusive education. Most of them, starting the implementation of inclusive practice, experience difficulties in organizing the educational process, indicate the lack of necessary knowledge, insufficient professional and psychological competencies. Lecturers cannot solve the problem of lack of special knowledge on their own. Today they need a systematic, continuous methodological support for the implementation of individual educational practices for students with special needs at the university.

The Psychology and Inclusive Education Center was organized at A. Baitursynov Kostanay Regional University (KRU). In accordance with the regulation, the Center is a complex innovative structure organized at the university in order to form an inclusive culture and create conditions for students with disabilities that provide them with access to higher education.

The main goal of the Center's activities is to improve the professional and practical training of teaching staff, students, administrative staff, and volunteers; the development and implementation of measures that ensure the use of socio-psychological factors to increase the effectiveness of pedagogical activities and training of students with disabilities; to promote development and psychological ensuring inclusive education at the university.

The tasks of the Center include to:

- promote the personal and intellectual development of students with disabilities in their professional development ;
- provide psychological support to the teaching staff and administrative staff on the development of inclusive education at the university through psychological education and counseling ;
- formation of an inclusive culture at the university;
- assist in organizing psychological and pedagogical support for students with disabilities (promoting the development of tutoring and volunteering);
- improve the partnership of the Psychology and Inclusive Education Center with executive authorities, business structures and NGOs dealing with the creation of an inclusive society.

Great attention is also paid to the formation of general psychological and pedagogical competencies in the educational and methodological work of our university.

As part of the implementation of DECIDE (Developing Services for Individuals with Disabilities) ERASMUS + project, the KRU local working group of

the project have developed 2 modules: "Meeting Needs – Physical and Sensory Needs" and "Meeting Needs – Social, Emotional and Behavioral Difficulties". The content of these modules made it possible to combine them into one working curriculum "Psychological and pedagogical support of inclusive education", designed for 3 ECTS with a total volume of 90 hours. It was included in the curricula of the Psychology students and Pedagogy and Psychology master students. The purpose of this discipline is to form a system of scientific ideas about inclusive education for persons with disabilities, as well as to form knowledge about the specificity of social, emotional and behavioral difficulties of persons with special needs.

The above-mentioned discipline is taught as a further training course (72 hours) for the teaching and administrative staff of the university.

Also, the working curriculum of the "Pedagogical Psychology" and "Psychological support of the personality of students" disciplines include topics such as "Psychological and pedagogical support of students with special educational needs" and "Socio-psychological integration of people with disabilities."

The target guidelines of the implemented programs are to improve the training of various groups of the target audience, to acquire new competencies necessary for practical activities in the field of inclusive education.

Along with the development and implementation of Modules in educational programs of various areas of training, it was decided to additionally develop a Comprehensive Program for the Development of Inclusion This led to significant adjustments in the university regulations reflecting the university policy. The development and further improvement of inclusive education at the university on the basis of a systemic and integrated approach until 2025 was identified as a priority, and in the future, the development of the university as an inclusive university, including reasonable accommodation and universal design of the university, creating an accessible and comfortable architectural and educational environment for people with disabilities.

Thus, the implementation of inclusive practice in higher education has its own specifics associated with the need to create special conditions for education by persons with disabilities. At the same time, experience shows that university education is a significant factor in the socialization and personal growth of persons with disabilities and their integration into the professional environment.

References

1. Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO. 2009.
2. On Education. The Law of the Republic of Kazakhstan dated 27 July, 2007 No. 319-III. (with changes and amendments as of 07.07.2020).
3. National plans to ensure the rights of persons with disabilities in Kazakhstan until 2025. (28.05.2019, N326).
4. Movkebaeva Z.A. Monograph "Inclusive education in the Republic of Kazakhstan: problems and prospects". – Almaty, 2018. – 190 p.

Сведения об авторах

Адмакина Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии СПбГУП, admakina.ta@gmail.com

Алексеева Ольга Феофановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии гуманитарного факультета автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский гуманитарно-экономический университет» (АНО ВО МГЭУ), 3631904@mail.ru

Анисимова Александра Дмитриевна, студент кафедры психологии гуманитарного факультета автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский гуманитарно-экономический университет» (АНО ВО МГЭУ), Aleksandra.anissimova@mail.ru

Ануфриева Наталья Юрьевна, магистрант направления подготовки «Юриспруденция» НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет "Синергия"».

Асмаковец Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского».

Багринцев Антон Олегович, старший преподаватель, Тверской институт (филиал) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет».

Бажанова Елизавета Вячеславовна, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС.

Бакурова Галина Анатольевна, заместитель директора по воспитательной работе, методист высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Дом детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга, ddt_petr@mail.ru

Бакушева Анастасия Владимировна, студент кафедры психологии гуманитарного факультета автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский гуманитарно-экономический университет» (АНО ВО МГЭУ), bakushenok@gmail.com

Басенко Вера Владимировна, студент кафедры психологии гуманитарного факультета автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский гуманитарно-экономический университет» (АНО ВО МГЭУ), 3631904@mail.ru

Белецкая Елена Владимировна, кандидат филологических наук, Тверской филиал РАНХиГС.

Бендюков Михаил Александрович, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, 9494921@bk.ru

Березнякова Екатерина Александровна, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, psychologist_815@mail.ru

Бернацкий Георгий Генрихович, доктор юридических наук, канд. филос. наук, профессор, заведующий кафедрой Теории и истории государства и права ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», gberg@yandex.ru

Бескорвайная Юлия Викторовна, заведующий методическим отделом, методист высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества» Петродворцового района Санкт-Петербурга, ddt_petr@mail.ru

Бугрова София Михайловна, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, ophia.s.d.com@gmail.com.

Буль Лилия Леонидовна, магистрант кафедры специального дефектологического образования, факультета психолого-педагогического и специального образования негосударственного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский институт психоанализа», leonido4949@gmail.com.

Вольнянская Илона Александровна, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, feoktistova335@gmail.com

Гаврюшкин Роман Витальевич, аспирант направления подготовки 37.06.01 «Психологические науки», ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского».

Гайворонская Анастасия Алексеевна, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, SorokAnastasiya@yandex.ru.

Говорова Ольга Юрьевна, студентка кафедры психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», ikaitukova@mail.ru.

Гусева Елена Алексеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры философии Санкт-Петербургского государственного экономического университета, dvorgus@mail.ru

Додонова Екатерина Валерьевна, студентка кафедры общей и социальной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», katya.nikonova.98@mail.ru

Досмухамбетова Зарина Казиевна, магистрант педагогических наук, главный специалист отдела международных связей Костанайского регионального университета имени А. Байтурсынова, zarina.d93@mail.ru

Ермакова Елена Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, e_s_ermakova@mail.ru

Зиновьева Надежда Анатольевна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии гуманитарного факультета автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский гуманитарно-экономический университет» (АНО ВО МГЭУ), 3631904@mail.ru

Иванов Михаил Васильевич, доктор филол. наук, профессор кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, mvifp@mail.ru.

Казначеева Наталья Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС.

Кайтукова Захира Хазметовна, старший преподаватель кафедры психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», ikaitukova@mail.ru

Калугина Анастасия Алексеевна, студентка кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, ns_kalugina11@mail.ru

Карагачева Мария Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, karagache@mail.ru

Ким Евгения Викторовна, студент, стажер-психолог (волонтер) в представительстве ООН в Казахстане, evgesha.kim.81@mail.ru

Коробкова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой культурологического образования, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, методист высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Дом детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга, ddt_petr@mail.ru

Ксенофонтова Елена Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры Экономической социологии и менеджмента социологического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, eksen@mail.ru.

Курагин Никита Сергеевич, студент Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, kuragin_nikita1997@mail.ru

Лаврик Оксана Викторовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии гуманитарного факультета автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский гуманитарно-экономический университет» (АНО ВО МГЭУ), 3631904@mail.ru

Лискова Любовь Александровна, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, diana.cerfus@mail.ru

Маркушин Даниил Андреевич, курсант Михайловской военной артиллерийской академии, daniillaik@mail.ru

Мельникова Алла Александровна, кандидат философских наук, доктор культурологии, доцент, профессор кафедры социальной психологии факультета культуры Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, 88alla88@mail.ru

Меньшакова Анастасия Владимировна, педагог-организатор, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Дом детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга, ddt_petr@mail.ru

Меркулова Лариса Викторовна, учитель английского языка высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 473» Калининского района Санкт-Петербурга, lar.larsik@yandex.ru

Мулява Олег Дмитриевич, кандидат социологических наук, доцент Михайловской военной артиллерийской академии, muoleg@gmail.com.

Николаева Анастасия Сергеевна, магистрант кафедры «Психологии здоровья» СПбГУ, n.nikolaeva98@yandex.ru.

Новоселова Светлана Валерьевна, психолог, коуч, частный практик ИП, s_novoselova@mail.ru

Пархоменко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Костанайского регионального университета имени А.Байтурсынова, Казахстан, irina_p@list.ru

Позднякова Алиса Андреевна, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, a112935@mail.ru

Пономарева Марина Юрьевна, педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества» Петродворцового района Санкт-Петербурга, ddt_petr@mail.ru

Прялухина Алла Вадимовна, доктор психологических наук, доцент, профессор Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов.

Рябокоть Наталья Юрьевна, педагог-психолог высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Петергофская гимназия императора Александра II, старший преподаватель кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, izyminka@inbox.ru

Синельникова Елена Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, elena.sinelni@yandex.ru.

Скворцова Ксения Алексеевна, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС.

Соломин Игорь Леонидович, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, igsol@mail.ru.

Соломина Лада Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, методист высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества» Петродворцового района Санкт-Петербурга, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, lada.solomina@inbox.ru

Степанова Людмила Евгеньевна, методист высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества» Петродворцового района Санкт-Петербурга, ddt_petr@mail.ru

Усова Екатерина Владимировна, кандидат политических наук, тьютор НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

Уткин Александр Викторович, магистрант кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета, cneu96@mail.ru

Федосеева Евгения Михайловна, психолог СПб ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам», ailovjuga@gmail.com

Французан Полина Владимировна, магистрант Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, P-V-F98@yandex.ru

Хижаева Анна Андреевна, магистрант Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, annahizhaeva@mail.ru.

Царькова Евгения Геннадьевна, кандидат физико-математических наук докторант ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет».

Церфус Диана Николаевна, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, diana.cerfus@mail.ru

Цымбалюк Анна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета, tsumba@inbox.ru

Шамиева Вероника Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Михайловской военной артиллерийской академии, vshamieva@mail.ru

Шарипов Тимур Борисович, студент кафедры «Прикладная психология» ПГУПС.

Шергина Марина Леонидовна, педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения «Новосельская общеобразовательная школа», shergina.marina@list.ru

Шибанова Вероника Владимировна, методист высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Дом детского творчества Петродворцового района Санкт-Петербурга, учитель музыки высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 411 "Гармония"» Петродворцового района Санкт-Петербурга ddt_petr@mail.ru

Якунин Анатолий Павлович, кандидат психологических наук, администратор общества с ограниченной ответственностью «Центр Делового сотрудничества "Потенциал"», a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru.

Ярошенко Елена Игоревна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», yarosh667@gmail.com.

Ястребова Анастасия Алексеевна, клинический психолог, онкопсихолог, психотерапевт экзистенциально-гуманистического направления, ведущая групп международной школы психотерапии и консультирования «Гармония» Института медицинской психологии и психотерапии имени Б. Д. Карвасарского, Yastr_anastasia@mail.ru

Яценко Елена Федоровна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Прикладная психология» ПГУПС, elfed58@mail.ru

Научное издание

КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ.

Актуальные проблемы философии, культурологии,
психологии, конфликтологии, права и образования

Материалы

V Национальной с международным участием
научно-практической конференции

12-13 ноября 2020 г.,
Санкт-Петербург

Редактор и корректор *С. Л. Крутоярова*

Компьютерная верстка *А. В. Никифоровой*

Подписано в печать с оригинал-макета 18.06.2021.
Формат 60×84¹/₁₆. Бумага для множ. апп. Печать ризография.
Усл. печ. л. 17,875. Тираж 50 экз.

Заказ

ФГБОУ ВО ПГУПС. 190031, СПб., Московский пр., 9.

Типография ФГБОУ ВО ПГУПС. 190031, СПб., Московский пр., 9