

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 1
Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург
2015

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 1 (Том 5) 2015
Психология
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор
Е. С. Нарышкина, кандидат психологических наук, доцент

Редакционный совет:

А. Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор;
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Германия);
Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор;
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент (отв. за выпуск);
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор;
Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-36
[http:// www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2015
© Авторы, 2015

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- С. В. Чермянин, В. А. Корзунин, А. С. Скороход*
Методологические аспекты
психолого-педагогического сопровождения студентов вуза,
обучающихся по специальности «Клиническая психология» 5
- И. К. Шац*
Психологические способы управления
профессиональным стрессом педагогов 18
- В. Г. Казанская, А. С. Соловьев*
Формирование профессионального самоутверждения студентов
в условиях теоретического обучения и на практике 28
- Е. В. Черный*
Бизнес и здоровье:
ресурсное моделирование в консультативном процессе 40
- О. И. Даниленко*
Моральная регуляция этикетного поведения студентов 48

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- И. А. Мироненко, П. С. Сорокин*
Биологическое и социальное в человеке –
современный методологический кризис
и вечная проблема мировой психологии 60

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

- Н. Е. Водопьянова, А. Н. Капустина*
Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации 73

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- В. Е. Капитанаки*
Особенности защитного реагирования военнослужащих
с диагнозом «Расстройства адаптации» 83
- Т. С. Гугова*
Психологическое исследование особенностей отношения к болезни
у мужчин и женщин, больных сахарным диабетом I типа 95

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Л. Г. Почебут, М. З. Худалова*
Социальные представления о профессиональной
и семейной самореализации женщин 103
- Е. А. Васина*
Юношеская социализация в транзитивном обществе:
ценностно-нормативный аспект 113
- Сведения об авторах 120

Contents

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- Chermyanin S. V., Korzunin V. A., Skorokhod A. S.*
Methodological aspects of psychological and pedagogical support
of students enrolled in the specialty “Clinical psychology”5
- Shats I. K.*
Psychological methods of control of teachers' professional stress 18
- Kazanskaya V. G., Solovyov A. S.*
Formation of professional students' self-affirmation
in the theoretical and practical training28
- Cherney Y. V.*
Business and Health: resource modeling
in the consultative process.....40
- Danilenko O. I.*
Moral regulation etiquette behavior of students48

GENERAL PSYCHOLOGY

- Mironenko I. A., Sorokin P. S.*
Human biology and culture in psychology:
contemporary methodological crisis and perennial diseases.....60

PSYCHOLOGY OF LABOR

- Vodopiyanova N. E., Kapustina A. N.*
Coping strategies as a factor of professional adaptation73

MEDICAL PSYCHOLOGY

- Kapitanaki V. E.*
The protective response of servicemen diagnosed
with «Adjustment disorder»83
- Gutova T. S.*
The psychological research of the peculiarities of the attitude
to the disease of men and women,
suffering from the type I diabetes mellitus95

SOCIAL PSYCHOLOGY

- Pochebut L. G., Hudalova M. Z.*
Social representations of women's professional
and family fulfillment.....103
- Vasina E. A.*
Youth socialization in the transition society:
value-normative aspect.....113
- Information about authors*..... 120

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

С. В. Чермянин, В. А. Корзунин, А. С. Скороход

Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология»

В статье рассмотрены различные дефиниции и содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» студентов в образовательном процессе вуза. На основе пятилетнего опыта работы кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии университета предложена модель организации системы психолого-педагогического сопровождения студентов по специальности «клиническая психология» на этапах образовательного процесса, направленная на формирование личности будущего профессионала, с активным привлечением к этой работе кураторов студенческих групп, преподавательского состава кафедры, студентов старших курсов, встроенности ее мероприятий в учебный процесс профессиональной подготовки клинических психологов.

In the article are reviewed different definitions and concept “psycho-pedagogical support” of students during education in University. Based on the five year experience of department of psychophysiology and clinical psychology faculty of psychology, offered model of organization psycho-pedagogical support of students studying on the specialty “clinical psychology” on the stages of education process, aimed to forming personality of the future professional, with active involvement of student curators, lectures, students of high courses to this work, embeddedness of it`s measures in education process of professional training of clinical psychologists.

Ключевые слова: адаптация студентов вуза, развитие личности профессионала, психолого-педагогическое сопровождение в вузе, профессионально важные качества психолога.

Key words: adaptation of University students, the development of the individual professional, psycho-pedagogical support in the University, professionally important qualities of a psychologist.

Несмотря на то, что понятие «психологическое сопровождение» прочно вошло в список терминов, широко используемых отечественными психологами, до настоящего времени какой-либо единой позиции в отношении теоретической базы, методологических подходов и организации психологического сопровождения в вузах не сформулировано.

Следует отметить, что в отечественной психологии термин «сопровождение» чаще всего применяют либо к образовательному процессу в вузе или его элементам (сопровождение: «обучения», «учебного процесса», «учебной деятельности», «учебно-профессиональной деятельности», «процесса профессионализации», «процесса адаптации к условиям обучения», «профессионального становления» и др.), либо к его субъектам (сопровождение «студентов», «курсантов», «обучающихся»).

В связи с широтой применения и неопределенностью задач нет и единого понимания содержания этих терминов. Поэтому его трактовка может быть максимально расширенной. Например, под психологическим сопровождением может пониматься комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности, ее формирования как субъекта жизнедеятельности [1; 8]. Об этом же после анализа терминологии упоминает профессор А.Г. Маклаков: «... по мнению большинства специалистов, психологическое сопровождение – это некая технология, направленная на решение конкретных задач. Причем перечень задач определяется областью применения данной технологии: семья, школа, профессиональная деятельность, конкретная личность и т. д.» [11].

«Профессионально-психологическое сопровождение» учебной и профессиональной деятельности в военных вузах определяется как «система мероприятий, проводимых специалистами на этапах профессионализации, направленных на повышение эффективности подготовки и профессиональной деятельности, развитие профессионально важных качеств, способностей и личности военнослужащих, сохранение их высокой работоспособности и профессионального долголетия» [6; 16]. В данном определении сопровождение – система мер по методическому и организационному совершенствованию учебного процесса в вузе с учетом формирования профессионально важных качеств (ПВК); и система методов изучения этой динамики формирования и коррекции индивидуально-психологических качеств курсантов и офицеров в соответствии с меняющимися требованиями профессиональной деятельности.

У некоторых авторов психологическое сопровождение рассматривается как «системно организованная и постоянно выполняемая работа психологической службы, направленная на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения ...» [5; 13].

Более конкретизирующее определение понятия «психологическое сопровождение» применительно к вузу дано профессором А.Г. Маклаковым, который понимает под ним комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию обучающихся, а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности [10].

С нашей точки зрения, применительно к психологическому сопровождению студентов, обучающихся в образовательных организациях высшего образования, методологически более правильным является осуществление этих мероприятий в рамках «психолого-педагогического сопровождения». Именно в рамках педагогической психологии изучаются закономерности интеллектуального и личностного развития человека в условиях обучения, решаются психологические проблемы повышения эффективности обучения, закономерности освоения социокультурного опыта в разных условиях образовательного процесса. Основными направлениями исследований педагогической психологии являются психологические аспекты учебной деятельности обучающегося, а также педагогической деятельности преподавателя. Одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед педагогической психологией, является разработка и совершенствование методов, направленных на оптимизацию процесса адаптации студентов к условиям обучения в образовательном учреждении.

Таким образом, применительно к системе высшего профессионального образования наиболее адекватным следует считать термин «психолого-педагогическое сопровождение», в комплексных мероприятиях которого в вузе должны участвовать не только специалисты-психологи, но и весь педагогический коллектив, а также руководство вуза.

Основными целями психолого-педагогического сопровождения (ППС) студентов является формирование условий для успешной адаптации к факторам обучения в образовательном учреждении и повышения эффективности профессионального обучения, сохранения устойчивой мотивации к овладению избранной профессией и развития профессионально важных качеств личности будущих специалистов за счет оказания соответствующей психологической помощи.

Необходимость совершенствования мероприятий ППС обусловлена отмечаемым в настоящее время выраженным дисбалансом между учебными нагрузками и возможностями функциональных резервов организма обучающихся, вследствие чего весьма вероятно развитие дезадаптационных нарушений, проявляющихся снижением мотивации к обучению и дальнейшей деятельности в качестве специалиста по избранной профессии, нарушением межперсонального взаимодействия, многочисленными жалобами на состояние здоровья и переносимость учебных нагрузок [2; 3; 13].

Из результатов проведенных исследований следует, что от 40 до 60 % первокурсников считают, что психологическая помощь им нужна в первую очередь для преодоления стресса перед сессией, вхождения в новый коллектив, сплочения учебной группы и решения личностных проблем [12; 14].

При этом трудности возникают не только на начальном этапе обучения (первые два семестра): когда первокурсники активно адаптируются к особенностям и новым требованиям учебной деятельности в вузе, условиям проживания, новым межличностным взаимоотношениям с сокурсниками, студентами старших курсов, педагогами, новым режимом труда и отдыха и др.); но могут иметь место на последующих этапах обучения в вузе.

У значительной части студентов II и III курсов отмечается разочарование в профессии, потеря интереса к учебе и снижение учебной мотивации. На завершающем этапе обучения в вузе, особенно после прохождения производственной, научной и квалификационной практик, актуальным становится сопоставление желаемого и достигнутого уровня профессиональных знаний, умений и навыков, самостоятельное определение дальнейшего профессионального пути. Часто результаты такого рефлексивного анализа также приводят к обращению за психологической помощью [2; 4; 9].

Система мероприятий психолого-педагогического сопровождения должна включать в себя не только оценку и учет адаптационных возможностей личности и оказание психологической помощи студентам в отдельные периоды их обучения в образовательном учреждении, но и формирование профессионально важных качеств, необходимых специалисту в дальнейшей деятельности.

На основании всего вышеизложенного в течение 2010–2014 гг. выстраивалась система психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», которая включала в себя комплекс мероприятий, осуществлявшихся в процессе обучения на факультете психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина, а именно:

- динамический психологический мониторинг (изучение личностных особенностей студентов на различных этапах обучения);
- коррекцию психоэмоционального состояния студентов, испытывающих трудности профессионального обучения и межличностного общения в коллективе;
- формирование профессионально важных качеств будущих специалистов путем проведения комплекса психологических тренингов и психолого-педагогических занятий, направленных на сохранение и повышение мотивационных установок к дальнейшей профессиональной деятельности в качестве специалиста по избранной профессии и развитие необходимых для успешной профессиональной деятельности личностных свойств и психологических качеств.

Структурная схема мероприятий психологического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» приведена на рис. 1.



Рис. 1. Структурная схема мероприятий профессионально-психологического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология»

Содержание основной работы по психолого-педагогическому сопровождению студентов в процессе адаптации к условиям образовательного процесса в вузе включало:

- анализ результатов социально-психологического изучения и психодиагностического обследования студентов, поступивших на обучение по специальности «Клиническая психология» и определение среди поступивших студентов лиц с признаками дезадаптационных нарушений или требующих психологической помощи на начальном этапе обучения в вузе;

- ознакомление профессорско-преподавательского состава с результатами индивидуально-психологических характеристик студентов и учета этих данных в ходе работы, направленной на повышение успеваемости студентов, формирование у них профессионально важных качеств, необходимых для данной профессии и устойчивой мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности;

- социально-психологическое изучение и психофизиологическое обследование студентов, проводимые в процессе динамического наблюдения с целью раннего выявления лиц, имеющих трудности адаптации к условиям обучения в образовательном учреждении;

- проведение психокоррекционных мероприятий со студентами, испытывающими дезадаптационные трудности в процессе учебы и оказание психологической помощи студентам, имеющих жизненные проблемы (трудности).

Неотъемлемой частью психологического сопровождения студентов в условиях образовательной организации, является формирование профессионально важных качеств, необходимых клиническому психологу, посредством комплекса тренинговых занятий в ходе учебного процесса. В первую очередь, они должны быть направлены на обучение студентов навыкам саморегуляции психоэмоционального и функционального состояния организма, развитие необходимых коммуникативных качеств и навыков межперсонального взаимодействия, а также формирование ценностных ориентаций, определяющих успешность профессиональной деятельности клинического психолога.

Уникальной особенностью проведения такой работы на факультете психологии являлась возможность активного привлечения к мероприятиям психолого-педагогического сопровождения кураторов учебных групп из числа опытных преподавателей кафедры психофизиологии и клинической психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина, имеющих психологическое образование и непосредственный опыт оказания психологической помощи. При необходимости к мероприя-

тиям психолого-педагогического сопровождения привлекался профессорско-преподавательский состав других кафедр факультета, также имеющих опыт психодиагностической и психокоррекционной работы.

Мероприятия психолого-педагогического сопровождения студентов необходимо начинать с первых дней поступления студентов образовательное учреждение. Так, результаты психологического обследования с применением многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» студентов, поступивших на I курс обучения по специальности «Клиническая психология» в период 2010–2014 гг. в целом свидетельствуют о недостаточно сформированных адаптационных способностях студентов. В частности, если показатели морально-нормативных качеств (МН) студентов были близки к популяционным нормам, то показатели нервно-психической устойчивости (ПР) и коммуникативных качеств (КП) отличались ($p < 0,05$) в худшую сторону от номинальных значений (рис. 2). Учитывая, что эти показатели могут рассматриваться в качестве критериев успешности процесса учебной и профессиональной адаптации [7], можно предположить, что у части первокурсников возникнут трудности социально-психологической адаптации к условиям обучения в вузе по специальности «Клиническая психология».

Поэтому, начиная с момента поступления проводилось изучение личных дел студентов, опрос, анкетирование и индивидуальное собеседование, в ходе которого выяснялись особенности развития и воспитания, предшествующие поступлению в вуз, основные мотивы выбора профессии клинического психолога, интересы и склонности, планы и др.

В ходе ознакомительной практики в течение первого месяца обучения осуществлялось скрининг-обследование студентов с использованием психодиагностических методик. Известно, что под скрининг-обследованием (англ. screening – просеивание) понимается метод активного выявления лиц с какой-либо патологией или факторами риска ее развития, основанный на применении специальных диагностических исследований, включая психологическое тестирование, в процессе массового обследования отдельных контингентов.

Анализ результатов изучения личных дел, собеседования со студентами и данные психологического скрининг-обследования доводились до профессорско-преподавательского состава выпускающей (психофизиологии и клинической психологии) кафедры, заместителей декана по учебной и воспитательной работе с целью учета этих данных в ходе учебно-воспитательной работы и наблюдения за иногородними студентами. Последнее объясняется тем,

что помимо необходимости адаптации к новым условиям обучения в высшем вузе и студенческому коллективу, студенты должны привыкать и к другим стрессогенным социальным факторам (проживание в общежитии; самостоятельное планирование самоподготовки и проведения досуга в условиях отсутствия контроля со стороны родителей; решение финансовых вопросов; самостоятельное приготовление пищи, стирка, уход за собой; общение и взаимодействие с соседями по комнате, студентами старших курсов своего и другого пола и др.).

Кураторы групп первокурсников периодически проводили индивидуальные беседы с целью выявления проблем адаптации и психологического консультирования студентов.

В дальнейшем ежегодно на протяжении всего периода обучения проводился психологический мониторинг студентов с использованием стандартизированных методик социально-психологического изучения и психологического обследования с целью изучения динамики личностных характеристик и мотивационных установок студентов в конце первой семестра каждого учебного года. По результатам проведенного мониторинга оценивались:

- индивидуально-психологические характеристики студентов и их динамика в процессе;
- динамика мотивационных установок и направленности на обучение и дальнейшую профессиональную деятельность в качестве клинического психолога;
- особенности межличностных отношений и внутригрупповых процессов, настроений в учебных группах и их сплоченности. С целью оптимизации межличностных отношений проводились тренинги коммуникативной компетентности и делового общения;
- вероятность формирования различных форм аддиктивного поведения.

Опыт психолого-педагогического сопровождения показал, что особое внимание должно уделяться студентам III курса перед началом первой производственной практики. Поскольку для обучающихся это первая возможность самостоятельной практической деятельности и студенты еще не обладают опытом прохождения практик на базах лечебных учреждений или психологических центров. Поэтому в преддверии практики у многих из них отмечается излишнее нервно-психическое напряжение, сопровождающееся, в ряде случаев, психастеническими и фобическими реакциями. Исходя из этого в отношении студентов III курса заблаговременно осуществлялось экспресс-обследование методом анкетирования. При выявлении студентов с наличием указанной симптоматики проводи-

лись мероприятия психологической коррекции с использованием методов рациональной, позитивной психотерапии и психосоматической регуляции [17].

Таким образом, психологическое консультирование и психологическая коррекция студентов является неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения студентов. Мероприятия психологического консультирования и психологической коррекции в системе профессионально-психологического сопровождения студентов играют важную роль в сохранении и поддержании психического здоровья студентов в процессе обучения в образовательном учреждении. Психологическое консультирование включает в себя и решение проблем, связанных с профессиональным самоопределением, выбором дальнейшей специализации в ходе обучения специальности клинического психолога. Одновременно в ходе этих процедур студенты имеют возможность осознать свои сильные и слабые личностные качества и получить рекомендации по формированию профессионально важных качеств, необходимых для успешной работы в качестве клинического психолога.

Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение включало проведение супервизий студентов старших курсов в ходе производственных практик. Под супервизией понималась профессиональная помощь студенту-психологу со стороны более опытного коллеги с целью улучшения качества его работы. Главная ее задача – помочь будущему специалисту стать успешнее в практической работе с пациентом, развить его профессиональную компетентность. Кроме того, супервизия позволяет студенту поделиться своими чувствами, помогает понять, какие из собственных проблем мешают оказывать психологическую помощь пациентам. В процессе супервизии разбираются конкретные проблемы, возникшие при работе с пациентом, осуществляется методическая помощь студенту-психологу в нахождении путей ее разрешения. Таким образом, супервизия включает в себя три основные составляющие: обучение, поддержку и направление деятельности психолога.

В некоторых случаях психологической помощи требуют студенты, имеющие проблемы экзистенциального характера, в том числе связанные с переосмыслением понимания жизненного процесса, цели и смысла собственного существования, поиска своего места и своей роли в обществе, профессии, любви и других ценностей в жизни.

У некоторых студентов, как правило, испытывающих трудности адаптации в процессе учебы, проблемы экзистенциального характера могут приводить к серьезным кризисам и конфликтам, суици-

дальным мыслям и аддиктивному поведению. При оказании психологической помощи таким лицам использовались хорошо зарекомендовавшие себя психологические методы рациональной и позитивной психотерапии, личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии и др. К оказанию психологической помощи привлекались специалисты из числа профессорско-преподавательского состава кафедры, имеющие опыт подобной работы.

Необходимым элементом всей системы психолого-педагогического сопровождения является развитие у студентов профессионально важных для деятельности специалистов – клинических психологов личностных качеств. Исходя из анализа профессиональных компетенций и проведенных психографических исследований, был выявлен комплекс профессионально важных качеств, определяющих успешность деятельности клинического психолога [15; 17]. Такими основными профессионально важными качествами являются: высокий и достаточный уровень нервно-психической устойчивости, коммуникативные качества, морально-нормативные качества и некоторые другие личностные свойства и когнитивные качества. Однако, как показывает опыт психологического сопровождения [16; 17], у некоторой части студентов (10–15 %) даже к концу обучения не формируются устойчивые личностные ПВК специалистов. В первую очередь, отмечаются недостаточно сформированные коммуникативные навыки и умения, низкая оценка себя как специалиста, неуверенность в собственной профессиональной компетентности, неустойчивая мотивация к профессиональной деятельности и др.

В ходе проведенных исследований был разработан и проверен на практике психолого-педагогического сопровождения комплекс тренинговых занятий, направленный на развитие коммуникативных навыков, уверенности в собственной компетентности, повышение мотивации и направленности на профессию, повышение уровня нервно-психической устойчивости студентов, обучающихся по специальности «клиническая психология». Эти занятия проводились в рамках учебных дисциплин и факультативов (в том числе с привлечением студентов выпускного курса и аспирантов), начиная с ознакомительной практики первокурсников и на дальнейших этапах обучения.

Помимо тренинговых занятий в ходе профессионально-психологического сопровождения использовались и некоторые организационные мероприятия, направленные на поддержания высокой профессиональной мотивации студентов: посещение

специализированных выставок и экспозиций музейных фондов, экскурсии в лечебные учреждения и психологические центры, встречи с выпускниками образовательных учреждений, осуществляющих профессиональную деятельность в качестве клинического (медицинского) психолога.

Мероприятия психолого-педагогического сопровождения показали свою достаточную эффективность. На рис. 2 приведены данные психологического обследования студентов выпускных курсов (2011–2014 гг.). Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о позитивном эффекте мероприятий психолого-педагогического сопровождения. В частности, это нашло свое проявление в статистически достоверном повышении показателей как парциальных шкал методики МЛО «Адаптивность», свидетельствующих о повышении уровня нервно-психической устойчивости, коммуникативных и морально-нормативных качеств, так и в целом показателя адаптационных способностей личности (ЛАП) студентов выпускного курса.

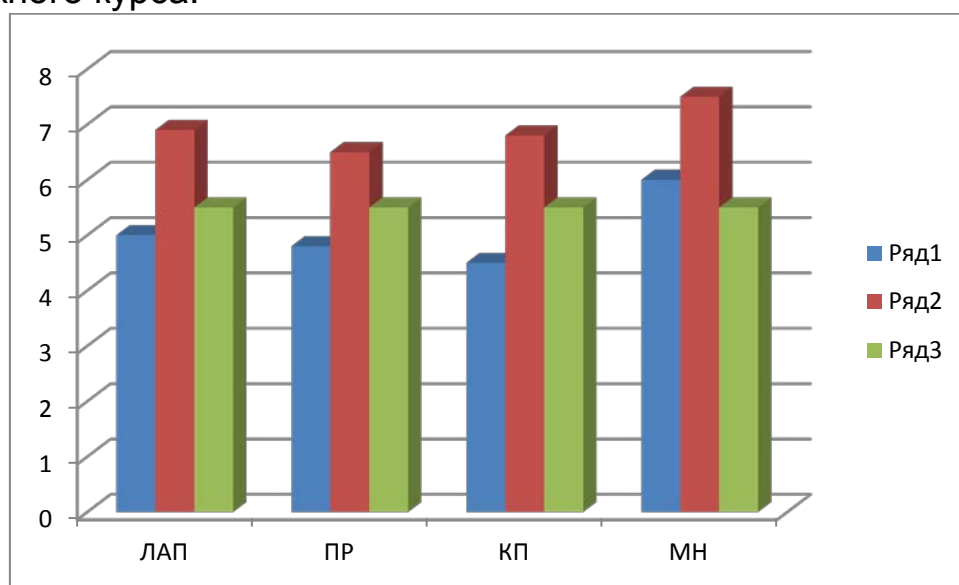


Рис. 2. Сравнительный анализ данных обследования студентов на начальном и завершающем этапах обучения по специальности «Клиническая психология» (в стэновом исчислении)

Примечание:

Ряд 1. Результаты обследования студентов-первокурсников.

Ряд 2. Результаты обследования студентов выпускного курса

Ряд 3. Популяционные нормы для лиц данной возрастной группы (5,5 стэнов)

Условные обозначения:

ЛАП – личностный адаптационный потенциал

НПУ – нервно-эмоциональная устойчивость и поведенческая регуляция

КП – коммуникативные способности

МН – моральная нормативность

Таким образом, используемая за последние пять лет на кафедре психофизиологии и клинической психологии система мероприятий психолого-педагогического сопровождения студентов в ходе образовательного процесса, выстроенная с учетом системно-деятельностного подхода и направленная на формирование личности будущего профессионала, показала, как она может быть организована за счет активного привлечения к этой работе кураторов студенческих групп, профессорско-преподавательского состава кафедры, студентов старших курсов и выпускников вуза, организации факультативных мероприятий в процессе профессиональной подготовки клинических психологов.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: РПГУ им. А.И. Герцена, 2003. – 386 с.
2. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: моногр. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
3. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестн. Моск. гос. областного ун-та. Сер. Психол. науки. – 2013. – № 3. – С. 16–22.
4. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестн. Бурятск. ун-та. – 2010. – №5. – С.162–166.
5. Жданова С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2007. – 252 с.
6. Корзунин В.А. Закономерности динамики профессионально важных качеств врачей в процессе профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 555 с.
7. Корзунин А.В., Церфус Д.Н. Нервно-психическая устойчивость как критерий военно-профессиональной адаптации военнослужащих по призыву // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: программа междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 29 окт. 2014 г. – СПб.: СПбУ ГПС МЧС России, 2014. – С. 31.
8. Корзунин В.А., Церфус, Д.Н. Теоретические и практические вопросы психологического сопровождения в вузе // Психологические риски – жизнь до и после ЧС: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. 29 апр. 2015 г., Санкт-Петербург. – СПб.: СПбУ ГПС МЧС, 2015. – С. 50–56.
9. Лилиенталь И.Е. Адаптация студентов к вузовскому обучению как этап личностного и профессионального развития: сб. науч. ст. СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. – № 5. – 2007.
10. Маклаков А.Г. Совершенствование систем психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в общеобразовательной организации // Психология XXI века. Организация деятельности психологической службы образовательного учреждения: материалы X междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 8–12.

11. Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе // Психология XXI века: сб. материалов IX междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых: «Психология современных проблем образования». – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 9–14.

12. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 24 с.

13. Пилюгина Е.И., Бережнова О. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 289–291.

14. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Уровень субъективного контроля и адаптация студента в вузе // Вестн. Ярославск. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. – 2008. – № 6. – С. 53.

15. Чермянин С.В., Корзунин В.А. Актуальные проблемы клинической психологии // сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, «АЙСИНГ», 2010. – (504) – С. 85–95 с.

16. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Будко Д.Ю., Шубин А.В. Методические и организационные проблемы обеспечения профессионально-психологического сопровождения учебного процесса в вузах Министерства обороны // Воен.-мед. журн. – 2008. – № 6. – С. 33–37.

17. Чермянин С.В., Попов В.И., Скороход А.С. Особенности психологического состояния студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», во время первой производственной практики // Вестн. Рос. Воен.-мед. академии. – 2013. – № 4(44). – С. 159–163.

Психологические способы управления профессиональным стрессом педагогов

В статье приведены практические рекомендации по управлению профессиональным стрессом педагогов. Показано, что реорганизация психологической жизни способствует сохранению физического благополучия и телесной целостности, является необходимым условием полноценной жизнедеятельности.

The article gives practical advice on the management of occupational stress of teachers. It is shown that the reorganization of psychological life essential to the physical well-being and physical integrity is a prerequisite for a full life.

Ключевые слова: профессиональный стресс, психологическая жизнь, управление стрессом.

Key words: professional stress, psychological life, stress management.

Практические шаги по управлению профессиональным стрессом педагогов включают в себя технологии по реорганизации психологической жизни и технологии, направленные на защиту телесной целостности, физического благополучия. Данная статья посвящена способам реорганизации психологической жизни: приемам по работе с мыслями, страхами, агрессией и другими эмоциями.

Изменение оценок ситуаций, вызывающих стресс. В литературе подробно изложена цель адаптационного синдрома – подготовить организм во время угрозы (реальной или кажущейся) к борьбе или бегству [3; 8; 9; 12]. Первым шагом по управлению стрессом является анализ текущей ситуации, то есть необходимо произвести когнитивную, рациональную оценку ситуации: угрожает ли эта ситуация человеку, если угрожает, то чем. В зависимости от оценки возникают соответственные эмоции. Для наглядности приведем пример. Вы слышите шаги наверху в доме. Если вам кажется, что шаги принадлежат незваному пришельцу, то невольно возникает страх, паника. Если вы считаете, что слышите шаги кого-то из близких, то расслабляетесь. Одни и те же шаги – и две совершенно разные реакции, которые зависят от того, как мы оцениваем или интерпретируем их [13].

Но во многих случаях люди понимают, что реагировать на ту или иную ситуацию не надо, но не могут остановиться. И внутренний механизм, заставляющий выбирать между борьбой или бегством, продолжает действовать. Необходимо твердо усвоить, что если

сделаны правильные рациональные оценки, следующий шаг – обучиться, чтобы эти оценки существенно влияли на ответные эмоциональные реакции. Следовательно, необходимо реорганизовать мышление таким образом, чтобы мысли существенно влияли на чувства. Об этом легко говорить, труднее показать и обучить, как это сделать. Но если педагоги хотят эффективно противодействовать разрушительным эффектам стресса, у них нет другого выхода.

Первая группа рациональных оценок связана со стрессорами (ситуациями), возникающими в окружающем нас мире. Каждый стрессор может быть отнесен к одной из трех групп: «немедленное действие», «будущее действие» и «игнорирование или адаптация» [13]. «Немедленное действие» охватывает группу стрессоров, с которыми можно что-то сделать прямо сейчас, сегодня или в течение ближайших нескольких дней. «Будущее действие» включает стрессоры, которые поддаются коррекции, но неясно какой именно и когда, необходимо подумать. Последняя группа – «игнорирование или адаптация» – включает те виды стрессоров, которые находятся вне пределов досягаемости, на них невозможно повлиять, по крайней мере, в обозримом будущем; к ним следует просто приспособиться и принимать их такими, какие они есть. Это только один вектор для успешного управления собственным стрессом.

Другая группа оценок касается эмоционального состояния и способов реагирования на вышеперечисленные внешние события. Необходимо проанализировать, почему возникает напряжение в ответ на внешнюю ситуацию? Необходимо понять природу собственных уязвимых мест, симпатий и антипатий. Все они сами по себе могут быть и незначительны, но, тем не менее, существенно влияют на привычный способ реагирования. Для ответа на эти вопросы необходимо сделать очень простое действие. Сесть и составить список тех вещей и событий, которые делают конкретного человека чувствительным к излишнему стрессу. Каждое утверждение списка должно начинаться со слова «Я». Это поможет отнести ко всем перечисленным пунктам как к своим собственным. Необходимо писать только о себе, а не о ком-то, и поэтому не следует испытывать неуверенность или стыдиться каких-либо качеств, которые будут выявлены.

Очень часто просто перечисление собственных качеств открывает в течение 15 минут больше знаний о себе, чем многочасовые рассуждения о трудностях жизни. Это заставляет увидеть себя с той стороны, о существовании которой вы, возможно, до настоящего времени даже не подозревали.

Этот список у каждого будет свой, но у людей, подверженных стрессу, есть много общих проблем в оценках ситуаций. Данные ли-

тературы [10; 14] и собственный психотерапевтический опыт позволяют остановиться на типичных, ключевых ситуациях.

Одна из проблем – это неумение сказать «нет». Что за этим стоит? Прежде всего, не хватает уверенности в понимании, что следует, а чего не следует делать. Большинству людей хочется нравиться окружающим, поэтому есть опасения, что окружающие плохо о них подумают, если услышат отказ. Формирование педагога включает высокоразвитое самосознание, в течение всего образования и последующей работы ему прививают «вы должны то и это...». Специалист это принимает и испытывают чувство вины, если отказывается от определенных действий или помощи. Далее следуют причины, связанные с организационными и личностными проблемами в современной школе. Часто педагоги имеют смутное представление о том, сколько обязанностей и задач могут успешно выполнить и решить. Они ощущают себя зависимыми по отношению к другим людям (администрации школы, родителям) и воспринимают этих людей как имеющих право просить или требовать. Как быть? Если трудно сказать «нет», даже при полной уверенности, что отказ абсолютно оправдан, используйте следующие приемы, чтобы помочь себе.

- Прогнозируйте ситуации, когда кто-нибудь вероятнее всего предъявит вам неприемлемое требование. Будьте готовы к встрече с таким требованием.

- Прорепетируйте ответы наедине с собой. Заготовьте 3–4 набора фраз, которые вы можете использовать («Простите, но в ближайшее дни я могу сказать только «нет», «У меня много неотложной работы» и т.п.) и попрактикуйтесь, проговаривая их самому себе.

- Не извиняйтесь, когда говорите «нет». Если у вас есть причина для отказа, и вы хотите ее объяснить, то сделайте это, но весьма кратко и придерживаясь сути дела. Однако знайте: вы не обязаны объяснять причину отказа; у вас есть полное право сказать «нет», если вы хотите это сделать.

- Сказав «нет», будьте тверды. Если вы колеблетесь, окружающие скоро заметят это и могут попытаться заставить вас изменить свое намерение.

- Когда вы сказали «нет», не испытывайте по этому поводу чувства вины. Вы сами лучше знаете, что вам по силам [5; 6; 7; 13].

Умение отстраниться от стрессовой ситуации. Даже в самые напряженные дни педагоги сталкиваются с бесчисленным множеством событий, которые совсем не вызывают стресса. По-настоящему сложных и тяжелых рабочих ситуаций бывает сравнительно немного. Проблема состоит в том, что специалисты не в силах отстраниться от них, позволяя господствовать этим ситуациям в

мыслях и чувствах на протяжении всего дня, и упускают возможность получить удовольствие от хороших моментов, которые встречаются гораздо чаще. Такие ситуации не позволяют быстро восстановить силы и расслабиться, дать возможность подготовиться к новым столкновениям и стрессам. Мышление оказывается не в состоянии свободно переключаться с одного впечатления на другое.

Опыт показывает, что многие люди не могут отстраниться от своих тревог (огорчений, конфликтов, обид, унижений) в тот момент, когда они уже закончились. Заикливаясь на них, люди отгораживаются от текущей жизни, от планов на будущее.

Основная причина кроется в сложной организации нашего общества, всей цивилизации, где господствуют оценочные технологии, выражаемые вербально. С раннего детства люди сталкиваются с тем, что необходимо получить вознаграждение в виде оценок, оценок за все и по любому поводу. Эти оценки являются мерилем нашей значимости, на основе этих оценок мы корректируем свое поведение, всю свою жизнь. Безусловно, оценки важны, но они не должны тотально пронизывать и определять всю нашу жизнь. В оценочной системе ценностей кроется одно из великих заблуждений человеческой цивилизации

Во многом можно снизить влияние оценочной системы отношений. Прежде всего, мы сами самые строгие судьи себе (возможно на такую роль могут претендовать еще близкие и значимые для нас люди, любящие нас). Мы сами знаем лучше всех, что хорошо мы делаем, а не дорабатываем и манкируем. И главное, мы созданы, чтобы получать удовольствие от деятельности, от творчества. Мы получаем удовлетворение и удовольствие от конкретных действий, творчества и эмоций, сопровождающих это творчество и деятельность. Сама деятельность, а не только ее итоги и оценки приносят максимум психологического комфорта для творческих людей, к которым полностью относятся и педагоги. Эта позиция дает самое полное представление нам о нас самих. Без этих ощущений мы будем всегда в процессе профессиональной, да и личной деятельности испытывать стресс и его пагубные последствия.

Необходимость и умение выражать эмоции. У каждого человека есть потребность выражать свои эмоции. Выражения эмоций зависит от личностных особенностей, темперамента. Многие специалисты-психологи, психотерапевты, психиатры считают, что постоянное подавление эмоций вызывают психологические и психические проблемы: необоснованную тревогу, депрессию, навязчивые страхи многое другое. Все это подтверждено в большом количестве научных исследований. Множество медицинских, физиологических исследований установили тесные связи между психикой и телом. Врачи различных специальностей, занимающихся лечением психо-

соматических заболеваний, также подтверждают, что подавление эмоций может стать фактором развития множества сердечно-сосудистых, аллергических и других заболеваний, вплоть до определенных форм рака [1; 2; 4; 11]. Все эти данные являются серьезными аргументами для того, чтобы признать, что эмоциональная жизнь весьма влияет на нашу жизнь и здоровье. И не только признать, а главное, позволить выражать эмоции, даже, если наша специальность (педагог, врач, психолог) не предполагает публичного выражения эмоций.

Первый и наиболее важный шаг заключается в том, чтобы разрешить себе испытывать эмоции. Необходимо позволить себе сердиться, бояться, радоваться, восхищаться, плакать и т. п. Серьезная проблема заключается в том, что в большинстве случаев подавление эмоций возникает вследствие раннего детского опыта, когда взрослые воспитывают ребенка (дома) и приучают (в детских учреждениях) подавлять эмоции, связывая эмоции с чем-то неприятным и недостойным. Это позиция закрепляется наказаниями детей за открытое выражение чувств. Вырастая, человек просто не может позволить себе говорить о чувствах, сердиться или испытывать удовольствие. Привитое подавление эмоций часто оказывается настолько сильным, что люди становятся жесткими, даже жестокими, ведут себя неискренне и неестественно. В некоторых жизненных ситуациях эти детские запреты могут сказываться весьма пагубно. Автор статьи часто работает с семьями, которые переживают горе, потерю детей. Порой наиболее разрушительно и длительно переживают горе мужчины, хотя внешне это проявляется скудно. Они не могут плакать, свободно выражать естественные чувства, ведь в детстве им привили «мужчины не плачут, мужчины сильные». Обсуждая тему значения эмоций в нашей жизни уместно напомнить мужчинам о том, что, по некоторым данным, плач влияет на биохимические процессы в теле человека, направляя их в желательное русло, не давая развиваться вредным реакциям, которые сопровождают психологический стресс. Существует даже предположение, что сравнительно меньшая частота рано проявляющихся сердечных заболеваний у женщин частично связана, с их способностью открыто плакать, когда они испытывают такую потребность. Это один из множества примеров колоссального вреда подавления эмоциональных реакций. Если вам хочется плакать – плачьте. Из-за предвзятого общественного мнения, может быть, не вполне уместно для вас плакать на глазах у публики. Тогда один на один с собой или в обществе тех, кого вы любите и кому верите, слезы помогают освободиться от эмоционального напряжения и выяснить подлинную сущность ваших переживаний более точно, чем какой-либо другой компонент поведения. Слезы также помогут тем, кого вы любите и

кому верите, лучше понять вас, продемонстрировать свою симпатию и поддержку, на что вы имеете право, когда находитесь в подавленном состоянии [13].

Выступая в роли опознавательного знака, слезы позволяют более открыто выражать собственные чувства, если вы сопереживаете чувствам других. Многих людей, которые не позволяют себе открыто проявлять эмоции, очень легко выводят из равновесия эмоции окружающих. Если мы не способны принять свои собственные слезы, то мы, скорее всего, будем испытывать неудобство при виде слез кого-то другого. Если мы не можем смириться со своим собственным гневом, мы, скорее всего, будем раздражены проявлениями гнева у окружающих. Если мы не в состоянии вынести свой страх, то, по-видимому, будем крайне не расположены к пониманию страха у кого-либо еще. Если мы не можем смотреть в лицо собственной радости, то, скорее всего, будем смущены радостью окружающих. Если мы не способны к собственному чувству привязанности, то, видимо, будем холодны по отношению к проявлениям любви у других. Если мы не можем трезво взглянуть на собственную слабость, то, скорее всего, будем проявлять жесткость по отношению к чужой слабости [13].

Итак, позвольте себе жизнь, наполненную эмоциями, и относитесь к ним как подобает. Если вы не смеее обнаружить эмоции публично, воздайте им должное наедине с собой. После тяжелого рабочего дня отправляйтесь куда-нибудь по собственному выбору и там скачите, как рассерженный ребенок, и высказывайте начальнику, что не будете делать то, о чем он вас просит. Если вам захочется, добавьте также к этому несколько выборочных замечаний по поводу его характера. А после хорошего дня разрешите себе прыгать от радости. Позвольте себе всё, что стал бы делать счастливый ребенок. Дети выражают свои эмоции в движениях: подскакивают, приплясывают и катаются по полу. Если у вас никогда не было возможности делать что-либо подобное, не рискуя получить неодобрение взрослых, попытайтесь сделать это сейчас. Если вы испытываете при этом чувство смущения даже при условии, что вас никто не видит и не слышит, задайтесь вопросом: «Почему?» Почему вы остаетесь застенчивы даже наедине с собой? Обычно ответ таков: во внутреннем мире присутствует строгий Родитель, наблюдающий за вами. Смело посмотрите в лицо Родителю и твердо скажите «Я имею права делать то, что хочу». Это не что иное, как привычный образ мышления и переживаний, выработанный в раннем детстве. Если вам хочется, посмейтесь. Заявите, что поступите так, как вы хотите. И если ваше желание включает вспышки раздражения, пение или танцы, то реализуйте эти желания.

Реализация такого поведения частично кроется в признании того факта, что эмоции составляют нормальную, естественную, желательную и нередко продуктивную часть жизни. Конечно, необходимо, чтобы мы могли контролировать их и понимать, когда можно их выражать, а когда нет. Но это знание возникает только на основе четкого понимания и открытого признания собственной эмоциональности. Чем меньше понимания и открытости, тем больше стресс будет негативно влиять на физические и психологические аспекты жизни. [13].

Управление агрессией. Другой аспект эмоциональных проблем – накопление отрицательных эмоций к концу рабочего дня педагога. Этот фактор существенно, осложняющий взаимоотношения в личном пространстве, в семье. Всем известна склонность большинства из нас, разряжать гнев, раздражение и тяжелые переживания, накопившиеся в течение рабочего дня, на домашних. По тем же причинам мы часто отказываем в разумных просьбах своим домашним только потому, что мы слишком устали или расстроены событиями на работе и ярко демонстрируем желание, чтобы нас не беспокоили. Это может наносить существенный вред семейной жизни и, в конечном счете, ведет к увеличению обид и претензий к нам. Такое положение уменьшает возможности снизить градус профессионального стресса в домашних условиях, а порой серьезно уменьшает возможности борьбы со стрессом. Опыт психотерапевтической работы показывает, что у педагогов часто возникают семейные проблемы, которые копятся и не решаются на протяжении длительного времени.

Имеется одно простое средство, помогающее избежать перемещенной агрессии, – быть готовым к ней [13]. Педагоги часто настолько утомлены и озабочены событиями на работе, что физически возвращаясь домой, психологически продолжают находиться в ситуации школьных проблем.

Мы должны научиться переключаться с профессиональных дел на домашние, что позволит совершенно справиться с агрессией. Переключение должно начинаться по окончании рабочего дня и продолжаться по дороге домой, чтобы, подходя к двери дома, мы находились в уравновешенном состоянии. Такие навыки особенно на первых порах, требуют существенных усилий. Безусловно, легче продолжать дома обсуждать профессиональные проблемы, возмущаться действиями коллег и руководителей. Но в таком случае придется платить большую цену – появляются домашние проблемы, домашний стресс. Необходимо перестроить мышление с волнующих мыслей о работе на более спокойные и конструктивные домашние хлопоты и заботы.

Необходимо понимать и всегда помнить, что стресс в профессиональной жизни усиливается еще больше, если он дополняется домашними стрессами. Напротив, уютная семейная жизнь с тесными и нежными отношениями может оказать огромное влияние на способность сопротивляться стрессу. Быть любимым, нужным, чувствовать, что о тебе хорошо думают семья и друзья – все это помогает сохранять полноценный образ «Я», изрядно страдающий в результате событий рабочего дня. Эти же чувства позволяют наслаждаться релаксацией и спокойствием, составляющими основу нашей домашней жизни. Эти чувства дают нам уверенность, что близкие люди солидарны с нами: их тревожат наши проблемы, следовательно, по большому счету мы не одиноки и у нас есть союзники [13].

Стратегии поведения после работы. Но не говорить совсем о своих рабочих проблемах – невозможно. Психотерапевты придают очень большое значение потребности человека обсуждать свои проблемы с кем-то близким или внимательным незнакомцем. Удовлетворение этой потребности помогает успешно справиться со стрессом. Нет сомнения в том, что при потребности в общении очень важно иметь кого-то рядом, готового выслушать вас [14; 15].

Но мы все очень разные, и некоторые чувствуют себя гораздо лучше, если, уходя домой после работы, они могут полностью забыть о ней. Такие люди не хотят и не нуждаются в том, чтобы дома их спрашивали о рабочих проблемах. Другие, хотя и приходят домой с мыслями о производственных проблемах, предпочитают ощутить покой и тишину, насладиться одиночеством, обдумать происшедшее и подвести некоторые итоги рабочего дня по своему усмотрению.

Каждый из этих способов в равной степени приемлем, при условии, что он устраивает человека. Ни одна из этих стратегий поведения не может быть представлена как «лучшая». Разные личности, характеры требуют своей стратегии, и каждый человек выбирает наиболее удобный для себя стиль поведения. При этом необходимо учитывать потребности домашних или друзей, которые могут, например, предпочитать, чтобы им все рассказывали, или, напротив, избегать лишней эмоциональной нагрузки. Нет абсолютной нормы или жестких правил, которым каждый должен подчиняться.

Возможность побыть с собой. Работа педагога, к сожалению, так организована, что порой у него не остается ни времени, нет личного пространства для того, чтобы иметь возможность отстраниться от конкретных сиюминутных ситуаций и заново переоценить свои жизненные цели и методы их достижения. Однако такая периодическая переоценка жизненных ценностей важна и необходима. Полезно задать себе несколько вопросов. Что я хочу достичь в

профессии? Каковы мои жизненные приоритеты, какое место в жизни занимает, работа, личная жизнь, семья, друзья, увлечения? Что я могу и хочу сделать для себя? Что мне нужно для этого? Умею ли я отдыхать? Перечень вопросов можно было бы продолжить, но в данном случае хотелось просто показать, куда надо двигаться.

А. Маслоу, основатель гуманистической психологии, высказал сожаление [13], что в учебники психологии никогда не включаются главы, посвященные пустому времяпрепровождению – форме занятости, которая дает нам время быть самими собой, вместо того чтобы быть тем, кем мы представляем себя, хотели бы быть или тем, кем нас хотят видеть другие.

Педагоги, как и многие профессионалы в разных областях, воспитаны, приучены постоянно думать о будущем, увеличивать притязания и приносить в жертву удовлетворенность текущей работой ради долговременных целей (в том числе и личных). Развиваться профессионально и качественно работать – это хорошо, но необходимо оставлять время для активного отдыха и пустого времяпрепровождения. Часто специалисты начинают сожалеть об этом только когда «выгорают» и теряют здоровье.

Итак, необходимо выделять время для себя. Не испытывая чувства вины от этого, побудьте с собой, со своими мыслями и чувствами. Вернитесь назад в свое детство, к тем особым жизненным случаям, когда окружающие постоянно понуждали вас быть занятым, следили за тем, чтобы все время что-нибудь делать, быть целеустремленным и поглощенным, думать и планировать наперед, откладывая любой шанс испытать удовольствие сегодня ради неопределенного будущего. То «будущее время» – здесь и сейчас. Очень скоро все окажется в прошлом. Когда вы начнете жить? «Начните жить» здесь и сейчас, не гоняясь исступленно за какими-то идиллическими праздниками под солнцем, вкушая момент за моментом ощущения окружающей жизни, которые заставляют нас чувствовать себя живыми. Не делайте ничего специально. Просто оставайтесь верны своему чувству собственной уникальности, осознайте, кто вы и что это значит – быть самим собой [13].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что изменения жизни зависят только от нас самих. Не надо кивать на превратности жизни и невозможность изменить ее, нужно помнить, что и требования, предъявляемые к нам, и наши возможности справляться с трудностями и проблемами в большей степени могут контролироваться нами.

Ни одна публикация, инструкция или книга не может полностью и исчерпывающе научить изменить свою жизнь. Каждый человек уникален и переносит факторы, вызывающие стресс и сам стресс по-своему.

Но все же существуют некие общие правила и способы преодоления стресса в нашей жизни, часть которых приведена в данной публикации на основе использования специальной литературы и собственного опыта автора. Но ни одна рекомендация не обеспечивает легких способов преодоления. Серьезные решения и даже небольшие изменения требуют воли и мужества. Главное – необходима вера в себя и свои возможности и терпение – мгновенных перемен не бывает. В ситуации постоянного стресса изменения необходимы и являются неперенным и безоговорочным условием полноценной жизни.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
2. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: кратк. учебн. / пер с нем. – М.:1999. – 376 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Логос, 2002. – 385 с.
4. Кулаков С.А. Основы психосоматики. – СПб.: Речь, 2005. – 288 с.
5. Ромек В. Г. Уверенность в себе. Этический аспект // Журн. практич. психолога // 1999. – №9. – С. 3–14.
6. Ромек В. Г. Психотерапия неуверенности в себе // Вопр. ментальной медицины и экологии. – 2000. – № 2. – Т. 6. – С. 83–84.
7. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2007. –175 с.
8. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медгиз, 1960. – 255 с.
9. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Наука, 1982. – 221 с.
10. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия: исцеление души и тела. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.
11. Тополянский В.Д. Струковская М.В. Психосоматические расстройства. – М.: Медицина, 1986. – 384 с.
12. Тригранян Р.А. Стресс и его значение для организма. – М.: Дело, 2000. – 330 с.
13. Фонтана Д. Как справиться со стрессом. – М.: Педагогика-Пресс. 1995. – 352 с.
14. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личные роста. – СПб.: Каскад, 2005. – 436 с.
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

Формирование профессионального самоутверждения студентов в условиях теоретического обучения и на практике

В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессионального самоутверждения будущих педагогов. Определена роль самоутверждения в процессе профессиональной подготовки учителя, представлены результаты исследования доминирующих стратегий самоутверждения будущих педагогов, уровня их ассертивности. Также рассмотрено развитие самоутверждения в процессе теоретического обучения и ситуациях профессионального выбора в период практики.

In the article the actual problem of the formation of professional-affirmation of future teachers is analysed. The role of self-affirmation in training teachers, the results of the investigation of dominant-affirmation of future strategies of teachers, their level of assertiveness are presented. The development of self-affirmation of theoretical training and professional choice in situations ne-period practice is also considered.

Ключевые слова: самоутверждение, профессиональное самоутверждение, стратегии профессионального самоутверждения будущего педагога, ассертивность, профессиональное становление будущего педагога.

Key words: assertiveness, professional self-assertion strategies professional self-assertion of the future teacher, assertiveness, professional formation of the future teacher.

Проблема профессионального самоутверждения стала наиболее актуальной с начала 2000-х гг. и связана с самоактуализацией и самореализацией личности. Наиболее распространенным определением понятия «самоутверждение» является понимание этого процесса как стремления человека к сохранению собственной высокой самооценки и подтверждению ее в высказываниях других людей, а также вызванного этим стремлением поведения [11].

Наряду с этим существуют и противоречия в использовании и применении этого понятия. Первое из них – разное содержание: так, в психологии самоутверждение рассматривалось как потребность (А. Маслоу, К. Роджерс); мотив (А. Адлер); направленность (Л.И. Божович); сторона деятельности по самоопределению (Д.А. Леонтьев); поведенческий акт (Р. Альберти, М. Эммонс); специфические проявления личности (В.Г. Ромек, Р.Х. Шакуров и др.).

Второе противоречие кроется в различном понимании этого понятия педагогами, психологами, конфликтологами. Так, философия рассматривает самоутверждение с точки зрения свободы воли человека, педагогике интересен вопрос создания дидактических условий развития самоутверждения в учебной деятельности, психология изучает личностный аспект данного процесса, а конфликтология рассматрива-

ет сущность этого понятия как стремление индивида к достижению и поддержанию определенного общественного статуса. Отсюда появляется противоречие между разночтением понятий и адекватным его использованием в психологии, ведь если самоутверждение – это модель поведения, то как и почему она образуется?

Третье противоречие заключается в сведении понятия самоутверждения только к поведенческому феномену (что очень часто встречается в психологии).

Однако самое главное противоречие состоит в том, что профессиональное самоутверждение происходит не линейно и не плавно, а только с преодолением трудностей профессионального роста.

Современный профессиональный стандарт предъявляет высокие требования к будущим учителям. Однако на сегодняшний день выпускники педагогических колледжей сталкиваются с целым комплексом профессиональных проблем (необходимость преодолеть некомпетентность и неуверенность в себе, страх перед большой аудиторией, пробелы в теоретических и методических знаниях, неумение находить конструктивные способы взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса).

Наличие данных проблем во многом связано с недостаточным вниманием к процессу профессионального самоутверждения педагога. Этот процесс требует особого управления. Необходимо создать определенные условия профессиональной подготовки, обеспечивающие самоутверждение будущих педагогов. На сегодняшний день психолого-педагогическая литература таких условий не выделяет, что подтвердило значимость проведенного нами исследования.

Объект исследования: студенты II–IV курса Педагогического колледжа № 4 г. Санкт-Петербурга, обучающиеся по специальности 050146 Преподавание в начальных классах (100 чел.). Исследование проводилось в 2012–2014 гг.

Предмет исследования: особенности самоутверждения студентов педагогического колледжа в процессе их профессионального становления.

Целью исследования был анализ содержания основных компонентов и механизмов профессионального самоутверждения студентов педагогического колледжа и их влияние на психологическую готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

- 1) выделить компоненты самоутверждения студентов-педагогов в обучении;
- 2) проанализировать основные стратегии профессионального самоутверждения студентов-педагогов;
- 3) описать взаимосвязь стратегий профессионального самоутверждения и ассертивность студентов-педагогов;
- 4) изучить особенности влияния заданий разной сложности на профессиональное самоутверждение студентов в период практики.

Гипотеза исследования: профессиональное самоутверждение студентов-педагогов происходит в процессе теоретического обучения и в ситуациях профессионального выбора более сложных задач в период практики и имеет не плавный, а скачкообразный характер.

В исследовании использовались *методики*, разработанные В.Г. Казанской, Е.Н. Никитиным, И.В. Поповой, Н.Е. Харламенковой и др., направленные на диагностику особенностей профессионального самоутверждения студентов, в частности, выбираемых ими стратегий самоутверждения, ассертивности, а также действий в ситуации профессионального выбора. Выбранные методики отвечали требованиям валидности, взаимозависимости, дополняемости и были адаптированы для цели нашего исследования.

На основе анализа литературы мы выявили основные структурные компоненты профессионального самоутверждения будущих педагогов. К ним относятся мотивационный, когнитивный, волевой и рефлексивный компоненты.

1. Мотивационный компонент означает, ради чего выполняется тот или иной компонент педагогической деятельности учителя. Студент должен понимать, что любое его действие имеет большое значение и влияние на поведение и психику детей. Наличие этого компонента является первым этапом профессионального самоутверждения студента-педагога. Формирование этого компонента может начинаться еще до поступления в образовательную организацию и влиять на выбор педагогической профессии в будущей деятельности. На значимость мотивационного компонента в профессиональном самоутверждении обращали внимание Л.С. Выготский [2], П.П. Блонский, Н.В. Кузьмина [9], В.Г. Казанская [3], Е.К. Осипова [14] и др.

2. Когнитивный компонент, в который входят знания студентов, предполагает понимание студентом сущности и ценности будущей профессиональной деятельности, возможных стратегий своего самоутверждения, особенностей его проявления в различных ситуациях, осознание собственной уникальности и неповторимости как будущего специалиста. Когнитивный компонент включает в себя и наличие проблемных ситуаций, которые требуют не только появления новых знаний, но и возможность их разрешения в принципиально новых ситуациях. Эта проблема раскрывается в трудах Е.А. Климов [4], Л.М. Митиной [12] и др.

3. Волевой компонент, связанный со способностью и желанием студента преодолеть возникающие профессиональные трудности, несмотря на сложность стоящих перед ним задач. Именно воля помогает преодолеть возникающие трудности. С этим компонентом связана стрессоустойчивость и эмпатия учителя. Об этом в свое время много писал И.М. Юсупов [16].

4. Рефлексивный компонент связан с саморегуляцией, самоконтролем, постоянным самоанализом, осознанием возможных ошибок, выбором путей их исправления, адекватной оценкой собственных достижений, определением перспектив на будущее. Успешность профессионального самоутверждения будущего педагога зависит от его способности к адекватной самооценке собственной деятельности, что означает осознание субъектом (т. е. студентом-педагогом) ее различных элементов – способов деятельности, проблем, путей их решения. Недостаточное развитие рефлексивных умений не может обеспечить конструктивный характер самоутверждения, что приводит к выбору заведомо неверных стратегий поведения педагога, реализуемых в профессиональной деятельности. Эта проблема раскрывается Е.В. Корецкой [7].

Перейдем к описанию результатов исследования и их интерпретации.

Нами был составлен опросник, в котором были сформулированы вопросы, определяющие стремление будущего педагога к самоутверждению, его цели, средства и т. д.: «Стремитесь ли Вы самоутвердиться?», «Какова цель Вашего самоутверждения?», «Достигаете ли Вы своей цели при самоутверждении?», «Опираетесь ли Вы на взрослых, когда стремитесь утвердиться в чем-то?», «Знают ли о Вашем самоутверждении родители? сверстники? учителя?» и т. д.

Результаты проведения опросника показали наличие потребности к самоутверждению как у студентов второго (75 % опрошенных), так и четвертого курсов (82,5 % опрошенных). Показательно, что большинство второкурсников, несмотря на наличие этой потребности, не могут определить для себя цели самоутверждения (32,5 % опрошенных) или видят ее только в стремлении быть лучше в глазах других людей (22,5 % опрошенных). Это говорит о том, что самоутверждение у студентов, обучающихся на втором курсе, неустойчиво и чаще проявляется как стремление произвести впечатление на окружающих людей. Показательно, что все студенты выпускного курса определились со своими целями самоутверждения, и большинство из них (72,5 %) видят ее в своем личностном росте и профессиональном саморазвитии.

Таким образом, было обнаружено, что самоутверждение на ранних стадиях овладения профессией носит неустойчивый характер и находится в процессе становления.

В ходе изучения самоутверждения нами, с помощью опросника «Самоутверждающее поведение» [13, с. 201–205] были выявлены основные стратегии самоутверждения будущих педагогов – самоподавляющая, рефлексивная и уверенная.

Самоподавляющая стратегия проявляется в подавлении человеком своего стремления к утверждению, желании подстроиться под чужое мнение, поиске лидера, а также проявлении гиперответственности. Студенты, склонные к реализации данной стратегии, при ответе на вопросы опросника выбирали следующие утверждения: «Я недостойн признания и уважения», «Я не стремлюсь что-либо планировать, чтобы потом не расстраиваться из-за неудач», «Я учусь, потому что меня заставляют преподаватели и родители» и т. п.

Стратегия рефлексивного самоутверждения проявляется в склонности к риску, в спонтанном проявлении собственных способностей, в творчестве, а также постоянной рефлексии собственного поведения. Будущие педагоги, склонные к реализации данной стратегии, в ходе работы с опросником выбирали следующие утверждения: «Я учусь, чтобы стать образованным, развитым человеком и компетентным специалистом». «Успех необходим для дальнейшего саморазвития, самосовершенствования». «Когда я стремлюсь добиться чего-то, то учитываю интересы других людей» и т. п.

Уверенная стратегия самоутверждения будущих педагогов может проявляться в уверенном поведении, стремлении самостоятельно решать проблемные ситуации, осознании значимости будущей профессии. Студенты-педагоги склонные к подобному самоутверждающему поведению выбирали следующие утверждения опросника: «Иногда я готов идти на конфликт, чтобы доказать свою правоту», «Учеба – это возможность проявить себя и доказать свою правоту», «Если я чего-то хочу, я уверенно иду к поставленной цели».

Опросник проводился среди студентов, поступивших в колледж после 9 класса и обучающихся в учебном заведении 4 года (группа А), а также среди студентов, поступивших после окончания 11 класса и обучающихся третьего года (группа В). Опросник проводился среди студентов на II–IV курсах обучения. Результаты проведенного исследования самоутверждения представлены в табл. 1.

Таблица 1
Стратегии самоутверждения будущих педагогов (группа А)

Стратегии профессионального самоутверждения студентов после 9 класса (группа А)					
II курс (50 чел.)			III курс (50 чел.)		
Само-подавляющая	Уверенная	Рефлексивная	Само-подавляющая	Уверенная	Рефлексивная
22 % (11 чел.)	46 % (23 чел.)	32 % (16 чел.)	15 % (8 чел.)	67 % (33 чел.)	18 % (9 чел.)

Результаты проведенного исследования показали, что, в группе А (бывшие девятиклассники) студентов, склонных к реализации уверенной стратегии на втором курсе (23 чел. – 46 % обучающихся) было незначительно больше, по сравнению с будущими педагогами, склонными к рефлексивной стратегии самоутверждающего поведения (16 чел. – 32 % обучающихся). Студентов, склонных к самоподавляющей стратегии, было 22 % (11 из числа обучающихся в группе).

К выпускному курсу ситуация значительно изменилась. Проведение опроса на IV курсе обучения в группе А показало увеличение количества студентов, выбирающих уверенную стратегию поведения (36 студентов – 72 % обучающихся), однако результаты диагностики показали, что в группе оставались студенты, которые не были склонны к самоутверждающему поведению (8 чел. – 16 %), а также обучающиеся, выбирающие рефлексивную стратегию (6 чел. – 12 %).

Результаты проведенного опросника в группе А (бывшие девятиклассники) и группе В (бывшие одиннадцатиклассники) представлены в табл. 2.

Таблица 2

Стратегии профессионального самоутверждения студентов после 9 класса (группа А)					
II курс (50 чел.)			IV курс (50 чел.)		
Самоподавляющая	Уверенная	Рефлексивная	Самоподавляющая	Уверенная	Рефлексивная
22 % (11 чел.)	46 % (23 чел.)	32 % (16 чел.)	16 % (8 чел.)	72 % (36 чел.)	12 % (6 чел.)
Стратегии профессионального самоутверждения студентов после 11 класса (группа В)					
II курс (50 чел.)			IV курс (50 чел.)		
Самоподавляющая	Уверенная	Рефлексивная	Самоподавляющая	Уверенная	Рефлексивная
25 % (13 чел.)	35 % (17 чел.)	40% (20 чел.)	20 % (10 чел.)	54 % (27 чел.)	25 % (13 чел.)

Результаты проведенной диагностики показывают, что к концу обучения число студентов, склонных к реализации уверенной стратегии самоутверждения увеличилось как в группе А, так и в группе В. Это говорит о том, что к выпускному курсу, благодаря получению теоретических и методических знаний, а также первого профессионального опыта, у будущих педагогов преобладает уверенное поведение, проявляется стремление самостоятельно решать проблемные ситуации, они осознают значимость будущей профессии. Однако количество таких студентов среди бывших девятиклас-

сиков было больше, что может объясняться более долгим сроком обучения в колледже, ранним началом практики и изначально высокой мотивацией при выборе будущей профессии (целенаправленный выбор учебного заведения).

Студенты, выбирающие самоподавляющую и рефлексивную стратегию самоутверждающего поведения, к концу обучения в колледже оставались как в одной, так и в другой группе, однако среди бывших одиннадцатиклассников таких обучающихся было больше, что может объясняться личностными качествами студентов (неуверенностью, конформностью и т. д.), а также трудностями, с которыми они сталкивались в процессе педагогической практики.

Очень важным показателем процесса самоутверждения является уровень ассертивности личности. Это понятие определяет способность человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него.

Методика «Ассертивность учащихся при сотрудничестве с педагогами» (авторы В.Г. Казанская, И.В. Попова) [4; 15] представляет собой 10 полярных утверждений – характеристик качеств, показывающих самоутверждающее поведение (независимость, настойчивость, активность и т.д.) и отсутствие ассертивного поведения (пассивность, неуверенность, конформность и т.д.). Методика позволяет выявить уровень ассертивности будущих педагогов – от низкого до высокого.

В группе А на II курсе обучения было выявлено пять обучающихся с высоким уровнем ассертивности (10 % от общего количества студентов), характеризующимся уверенным, настойчивым, активным, независимым самоутверждающим поведением. Эти студенты уже в самом начале своего обучения проявляли эти качества в процессе учебы и педагогической практики. Шесть студентов (12 %) показали самые низкие результаты, а значит они обладали низким уровнем ассертивности характеризующейся неуверенностью, конформностью, стремлением быть незаметным в процессе учебы и практики. Эти ребята испытывали существенные трудности в учебе, так как вышеназванные особенности поведения мешали им проявить себя, а значит самоутвердиться. Также по результатам диагностики было выявлено семь студентов (14 %) с уровнем ассертивности ниже среднего, 19 обучающихся (38 %) со средним уровнем ассертивности и 13 (26 %) с уровнем ассертивности выше среднего.

В группе В было выявлено три обучающихся с высоким уровнем ассертивности (6 %), восемь студентов с низким уровнем ассертивности (16 %), девять студентов (18 %) с уровнем ассертивности ниже среднего, 16 студентов (32 %) со средним уровнем

ассертивности и 14 обучающихся (28 %) с уровнем ассертивности выше среднего.

Результаты повторной диагностики на III–IV курсах показали положительную динамику развития ассертивности студентов-педагогов в процессе профессионального становления.

Так, к IV курсу обучения, являющимся выпускным, в группе А стало девять студентов (18 % обучающихся) с высоким уровнем ассертивности, пять обучающихся (10 %) с уровнем ассертивности ниже среднего, 24 студента со средним уровнем ассертивности (48 %) и 18 студентов (36 %) с уровнем ассертивности выше среднего. Особенно показательным является количество будущих педагогов с низким уровнем ассертивности – к концу обучения было выявлено два таких обучающихся (4 %).

В группе В на выпускном курсе стало восемь студентов (16 %) с высоким уровнем ассертивности, четыре студента (8%) с низким уровнем, семь студентов (14 %) с уровнем ассертивности ниже среднего, 28 студентов (56 %) со средним уровнем, и три обучающихся (6 %) с уровнем ассертивности выше среднего.

В ходе корреляционного анализа была установлена положительная корреляционная зависимость между показателями ассертивности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки (между показателями на II и III курсе в группе А: $r=0,96$, высокий уровень, $p \leq 0,01$, между показателями на III и IV курсе в группе А: $r=0,90$ высокая степень, $p \leq 0,01$, между показателями на II и III курсе в группе В: $r=0,93$, высокий уровень, $p \leq 0,01$, между показателями на III и IV курсе в группе В: $r=0,88$ высокая степень, $p \leq 0,01$).

Полученные результаты говорят о том, что уровень ассертивности студентов-педагогов в процессе профессиональной подготовки обучающихся повышается, будущие учителя становятся более уверенными, настойчивыми, активными, стремящимися к выделиться в процессе учебы и на практике, что безусловно говорит об их профессиональном самоутверждении.

Особую роль для формирования первого опыта профессиональной деятельности будущих педагогов играет рефлексия студентами собственной деятельности. В ходе нашего исследования студентам, приступающим к практике пробных уроков, было предложено проанализировать свои ощущения и представления перед практикой и сравнить их по ее окончании. Как показал опрос, тревоги будущих педагогов, как правило, связаны с боязнью детей (33 %), с особенностями будущих отношений с учениками (45 %), с уровнем собственной готовности к педагогической деятельности (51 %). Однако подавляющее большинство практикантов справились со своими переживаниями в период практики пробных уроков.

С целью проверки гипотезы исследования, утверждающей, что профессиональное самоутверждение студентов-педагогов происходит в ситуациях профессионального выбора более сложных задач, важных для практического совершенствования своей будущей педагогической деятельности, нами были продиагностированы студенты выпускных курсов, обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах». В начале учебного года студентам этих групп (общее количество 50 чел., выбирающих различные стратегии самоутверждающего поведения) был дан ряд практико-ориентированных заданий разной степени сложности, например:

1) проанализировать конспект урока по предмету (легкий уровень сложности);

2) дополнить конспект урока по предмету (средний уровень сложности);

3) создать собственную технологическую карту урока по предмету (высокий уровень сложности).

Также студентам предлагались задания по анализу, доработке или созданию рабочей программы, календарно-тематического планирования, психологической характеристике класса и т. д.

Перед студентами ставилась задача выбрать из этих заданий одно и выполнить его. По итогам работы студентами были показаны следующие результаты: 30 % студентов (15 чел.) выбрали задания повышенной сложности, 52 % студентов (26 чел.) выбрали задания среднего уровня сложности, 18 % обучающихся (9 чел.) выполнили задания легкого уровня. Задания повышенной сложности выбирали студенты уверенной стратегии самоутверждения. Задание среднего уровня выбирали студенты с уверенной стратегией (два человека). Обращают на себя внимание данные о рефлексивной и самоподавляющей стратегии. Они были видны при выборе заданий легкого уровня. Их выполняли студенты, боявшиеся неудач и стремящиеся не выделяться.

Полученные данные говорят о достаточно высоком уровне готовности студентов к выполнению стоящих перед ними профессиональных задач, однако часть выпускников не проявили достаточной активности при выполнении задания и показали стремление выполнять работу, предполагающую меньшее приложение усилий (работа по предложенному шаблону, анализ готовых текстов или конспектов и т. д.). Подобные результаты могут свидетельствовать о недостаточной идентификации с будущей профессией, неразвитости профессионально значимых и личностных качеств, невыраженности стремления к профессиональному самоутверждению.

Так, Алина Г. (самоподавляющая стратегия) на вопрос, почему она выбрала задание пониженного уровня, ответила, что не чувствует в себе уверенности при выполнении более сложных заданий, так как боится совершить ошибку и получить низкую оценку.

Таисия Т. (рефлексивная стратегия) объяснила свой выбор тем, что ей проще выполнять задания по алгоритму, а более сложные задания не выполнила по тому, что не имеет достаточного опыта по составлению собственных программ, планов и характеристик.

Анастасия Х. (самоподавляющая стратегия), выбрав задание легкого уровня пояснила, что в процессе практики пробных уроков и летней практики она выполняла подобную работу лишь фрагментарно (исключение составляли лишь конспекты уроков, создаваемые к каждому пробному занятию) и также не чувствует в себе достаточного профессионального опыта для выполнения более сложных заданий.

После прохождения студентами на IV курсе трех видов практик (I семестр – практика пробных уроков и практика классного руководства (2 недели), II семестр – преддипломная практика) им вновь были предложены идентичные практикоориентированные задания. Для проведения данного исследования из групп были отобраны 35 человек, которые не показали высоких результатов по итогам предыдущей диагностики.

По итогам работы студентами были показаны следующие результаты: 60 % обучающихся (21 чел.) выбрали задания повышенной сложности (создание технологической карты урока, рабочей программы, календарно-тематического планирования и т. д.), 25 % обучающихся (9 чел.) выбрали задания среднего уровня сложности и лишь 14 % (5 чел.) выполнили задания пониженного уровня. После выполнения заданий, был проведен опрос студентов с целью выявления причин сделанного студентами выбора практикоориентированных заданий:

Алина Г. (рефлексивная стратегия) (выбрала задание среднего уровня сложности) объяснила свой выбор тем, что чувствует в себе больше профессиональной уверенности, чем до прохождения практики и хотела доказать себе и окружающим, что способна на решения более сложных профессиональных задач. На вопрос, почему она не выбрала сложное задание, студентка ответила, что уверенность в себе она приобретает постепенно и к подобным задачам она будет готова лишь в начале профессиональной деятельности.

Таисия Т. (уверенная стратегия) и Анастасия Х. (рефлексивная стратегия) выбрали задания повышенного уровня сложности, мотивировав свой выбор тем, что в процессе педагогической практики они часто выполняли подобные задания, получили достаточный опыт, уверены в себе и готовы к решению более серьезных профессиональных задач.

Анализ результатов проведенного исследования позволил нам сделать следующие выводы.

В ходе решения первой задачи исследования процесс самоутверждения будущих педагогов меняется по мере профессионального становления студента и находится. Так, на I–II курсах он носит неустойчивый характер и находится в процессе становления (студенты не умеют ставить цели самоутверждения, им тяжело определить сферы своего самоутверждения). К выпускному курсу процесс становится целенаправленным, осознанным, меняется его содержание – большинство будущих педагогов стремятся самоутвердиться в учебно-профессиональной сфере.

Решая вторую задачу исследования, мы выявили основные стратегии самоутверждения будущих педагогов – самоподавляющую, рефлексивную и уверенную. Было установлено, что к концу обучения количество студентов, склонных к реализации уверенной стратегии самоутверждения увеличивается. Это говорит о том, что к выпускному курсу, благодаря получению теоретических и методических знаний, а также первого профессионального опыта, у будущих педагогов преобладает уверенное поведение, проявляется стремление самостоятельно решать проблемные ситуации, они осознают значимость будущей профессии.

Решение третьей задачи исследования показало положительную динамику развития ассертивности студентов-педагогов в процессе профессионального становления. Это говорит о том, что большинство будущих педагогов к концу обучения проявляют уверенное, настойчивое, активное, независимое самоутверждающее поведение. Подобное может объясняться накоплением теоретических и методических знаний в процессе обучения и получением профессионального опыта педагогической деятельности на практике.

Решение четвертой задачи исследования показало, что к концу обучения по итогам обучения и прохождения всех видов практик, большинство студентов педагогического колледжа готово к выполнению профессиональных задач более высокого уровня. Это объясняется осознанием обучающимися сущности будущей профессии, ее целей, задач, освоением различных видов педагогической деятельности, повышением уровня своих профессиональных притязаний, идентификацией себя как будущего специалиста в педагогической сфере, а значит профессиональным самоутверждением будущего педагога. Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена, а его цель была достигнута.

Было выявлено, что будущий педагог самоутверждается постепенно, получая опыт и знания, он повышает уровень сложности стоящих перед ним профессиональных задач, что говорит о его становлении как специалиста. Однако надо учитывать, что эффективность процесса самоутверждения будущего учителя требует со-

здания определенных психологических условий в процессе педагогической подготовки. К ним относятся:

- 1) поэтапность прохождения педагогической практики;
- 2) постепенное усложнение профессиональных задач, стоящих перед студентом;
- 3) чередование различных видов педагогической деятельности в процессе обучения;
- 4) учет личностных особенностей студента при постановке профессиональных задач.

Выполнение данных условий будет способствовать реализации основного назначения профессиональной подготовки – будущий педагог научится свободно ориентироваться и действовать в конкретной обстановке; самоутверждаться как будущий специалист, будут созданы перспективы для формирования и развития у него профессиональных качеств общения с учащимися, коллегами по работе, родителями учащихся через различные виды педагогической деятельности, что является залогом развития необходимых компетенций.

Список литературы

1. Альберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение / пер. с англ. – СПб.: Академ. проект, 1998. – 190 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Казанская В. Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
4. Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация. Психологам, педагогам, родителям. – СПб.: Питер, 2011. – 286 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 509 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
7. Корецкая Е.В. Культура рефлексии педагога. – Курск, 2001. – 92 с.
8. Крашенинникова Н.Б. Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. – Н. Новгород, 2000. – 207 с.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 183 с.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Современный психологический словарь. – СПб., 2005. – 440 с.
12. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994.
13. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
14. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя // Вопр. психологии. – 1987. – № 5.
15. Попова И.В. Особенности ассертивности в подростковом возрасте. – СПб., 2011.
16. Юсупов И. М. Психология эмпатии: (теоретические и прикладные аспекты): дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995. – 252 с.

Бизнес и здоровье: ресурсное моделирование в консультативном процессе

В статье представлен авторский подход к пониманию сущности психического моделирования, определены этапность, временные модусы и процессуальные характеристики психологического консультирования в системе ресурсного моделирования. Внутри временных модусов распределены и кратко охарактеризованы девять типов психического моделирования: от более или менее адекватных типов до деструктивных. На основании данной схемы осуществлен анализ ситуации психологического консультирования: описаны этапы, методы и результаты работы с клиентом.

The article presents the author's approach to understanding the essence of mental modeling. It also presents defined phasing, timing modes and procedural characteristics of psychological counseling in the resource modeling. Within the time modes there are allocated and briefly described the nine types of mental modeling: from a more or less adequate to the type of destructive. On the basis of this scheme there is a carried out analysis of the situation of psychological counseling. It describes the steps, methods and results of the work with the client.

Ключевые слова: психическое моделирование, ресурсное моделирование, временные модусы.

Key words: mental modeling, resource modeling, temporary modes.

Постановка проблемы

Есть немало данных, в том числе полученных в результате серьёзных исследований, относительно того, насколько деструктивно разного рода стрессоры влияют на психическое, психологическое и соматическое здоровье бизнесменов. Нет смысла на этом останавливаться – сошлёмся лишь на ряд статей [1; 3; 7; 8; 11] и заполненное такими сведениями Интернет-пространство [4; 6; 10].

Стрессоры эти могут присутствовать отнюдь не только в сфере профессиональной деятельности (бизнесе, менеджменте), но и в сфере внепроизводственных отношений, в личной жизни. Практика показывает, что есть немало предпринимателей, у которых наличие стрессовых ситуаций и названных проблем со здоровьем сочетается с вполне успешным бизнесом (во всяком случае, до поры до времени). Какая-то часть из них является клиентами консультанта или коуча, но, разумеется, большинство не обращаются за такой помощью или обращаются к врачам. С другой стороны, наверняка, есть здоровые и в то же время успешные бизнесмены, которые, понятно, не являются чьими-либо клиентами или пациентами.

Очевидно, что кроме особенностей нервной системы, соответствующих способов реагирования и личностных различий, эти категории людей отличаются способностью обнаруживать и применять ресурсы, являющиеся результатом конструктивно переработанного опыта. Естественно, что одной из задач психологического консультирования бизнесменов должна быть помощь в самоорганизации процесса работы с ресурсами, в том числе и в плане их переноса из одной сферы жизни в другую. Этот процесс по-разному называется в разных направлениях консультирования или коучинга и по-разному сочетается с совокупностью других техник и инструментов. Например, в нейролингвистическом программировании такой перенос называется *перекрестным картированием* [5]. Применение этой техники обычно связывают с рефреймингом и сравнительным анализом. В настоящей статье назовём этот процесс ресурсным моделированием.

Методология ресурсного моделирования

Вообще, психологическое моделирование, на наш взгляд, это частнопсихологическая категория, характеризующаяся в трёх основных аспектах. Во-первых, это психическое моделирование – одно из оснований субъектности. В таком понимании психическое моделирование – это отчасти осознаваемый и управляемый, частично неосознаваемый и спонтанный интропсихический процесс перманентного комбинирования и интеграции в опыте отдельных образов, представлений, продуктов воображения, мышления, переживаний. Результат этого процесса – уникальная и, в той или иной степени, индивидуально изменяющаяся субъективная психическая реальность (модель, концепт мира). Во-вторых, это психологическое моделирование – системный метод исследования, предполагающий построение моделей, содержание которых зависит от ориентации на тот или иной временной модус: прошлое, настоящее или будущее – ретроспективные, статические, прогностические, трансформационные модели. В-третьих, это совокупность психического и психологического моделирования в диадосодержащих системах: «личность-личность», в полисистемах: «личность-личность-личность...», в комбинированных системах, например: «личность-личность-образовательная система-Программа».

Для понимания сущности консультативного процесса нас в большей мере устраивает дефиниция психического моделирования. Однако этапность моделирования зависит и от временных модусов, а сам процесс проходит внутри комбинированной системы: личность клиента – личность консультанта – бизнес-процесс – окружение клиента.

В табл. 1 представлена последовательность применения ресурсного моделирования в консультативном процессе.

Таблица 1

*Схема ресурсного моделирования
в психологическом консультировании*

Этапность и модус моделирования	Процессуальные характеристики (содержание работы)
1 этап: рефлексивное моделирование	1) анамнез: истоки и предыстория проблемы 2) учёт декларируемых клиентом причинно-следственных связей 3) фиксация контекстов проявления проблемного состояния 4) анализ характера проблемного состояния: когниции, эмоции, сенсорное обоснование и т. д.
2 этап: трендовое (прогностическое) моделирование	1) субъективное прогнозирование клиентом тенденций и динамики проявления проблемы 2) выявление вероятных последствий личностных особенностей психического моделирования клиентом проблемной ситуации 3) совместная с клиентом объективизация тенденций и динамики проявления проблемы
3 этап: трансформационное моделирование	1) постановка цели: конкретизация желаемого состояния и его контекстуализация 2) ресурсное моделирование: а) сравнительный анализ проблемных/желаемых состояний (бизнес-здоровье или наоборот) б) перекрёстное картирование в) планирование действий по переносу ресурса д) отработка навыков переноса ресурсов 3) проверка успешности и фиксация результатов

Схема на рис. 1 включает все три модуса моделирования, причём, левая вертикаль характеризует, скорее, желательную, чем реальную модель консультативного процесса. Хотя, конечно, бывают и такие, исключительно «удобные» клиенты. Как правило, психологу приходится работать с теми или иными искажениями на каждом этапе, что отражено в центральной и правой вертикалях схемы. Оптимизация процесса консультирования фактически заключается в устранении искажений (а они могут носить и комбинированный характер) и в ориентации на эталонную левую вертикаль схемы, поэтому недостаточная успешность первых двух этапов моделирования исключает успешность трансформационного этапа и всего процесса в целом.

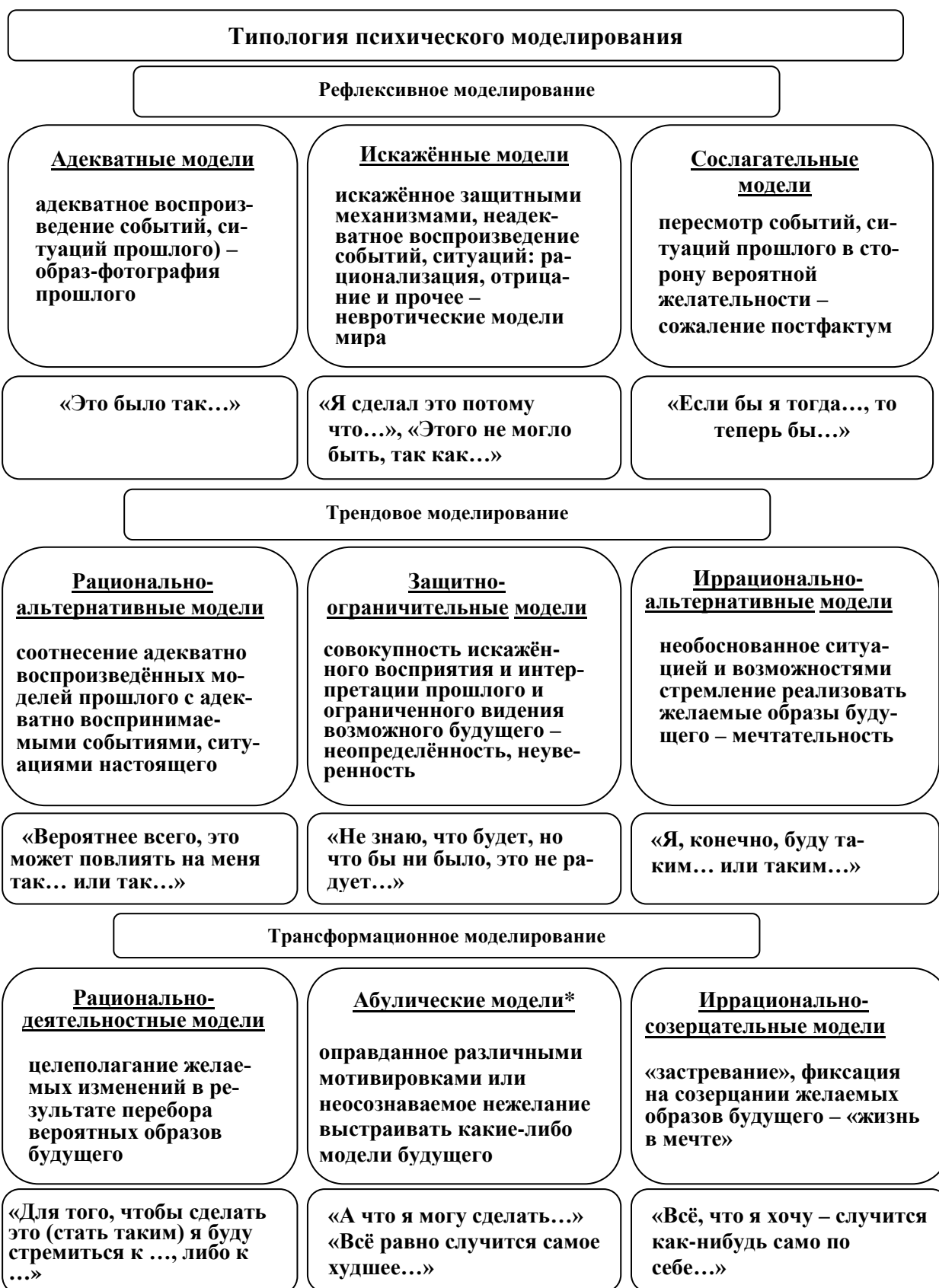


Рис. 1. Типология психического моделирования

* Склонность к выстраиванию трансформационных абулических моделей не следует понимать как психопатологический синдром – термин ближе к своему прямому значению: от греческого *abulia* – нерешительность.

Ситуация консультирования

Иллюстрируя приведённые схемы и алгоритмы, опишем случай с бизнесменом Н. – мужчиной 35 лет. Запрос клиента состоял в том, что он хотел добиться существенного улучшения своего сексуального здоровья. Но очень скоро выяснилось, что он вовсе не считал его недостаточным или расстроенным. На этапе *рефлексивного* моделирования обнаружена *искажённая модель* восприятия истории проблемы, в частности, отрицание каких-либо личностных факторов, влияющих на проблемную ситуацию (неудовлетворённость со стороны жены количественной стороной интимной жизни). Причём отрицалось не только влияние собственных личностных особенностей, но и особенностей жены, а также нарушение межличностных взаимоотношений. Причинно-следственные связи относительно проблемной ситуации объяснялись исключительно психофизиологическими различиями: собственной нормальной сексуальной конституцией и чрезмерными сексуальными потребностями жены. Разумеется, бывает и так, но в данном случае выявление истоков и предыстории проблемы, определение контекстов проявления проблемного состояния и его анализ показали социальную и личностную природу проблемной ситуации. Например, проявились сильно выраженные аттитуды относительно «нормальных» сексуальных потребностей женщин и их сексуального поведения в целом («порядочные женщины вообще и, тем более, жёны не должны инициировать секс», «жена не должна выражать недовольства сексуальной жизнью», «если она чем-то недовольна, то только потому, что сама что-то не так делает» и пр.). На этапе *трендового* моделирования была выявлена достаточно противоречивая комбинация моделей проблемной ситуации: с одной стороны, клиент рисовал в своём воображении ничем не обоснованные, преувеличенно-позитивные образы желательного состояния (*иррационально-альтернативная модель*), с другой – переживал состояния неуверенности и неопределённости (*защитно-ограничительная модель*). Естественно, позитивная трансформация тормозилась стремлением клиента «меняться» лишь в соответствии со своими иррациональными или защитными моделями и его видение изменений соответствовало *абулическим* или *иррационально-созерцательным* моделям.

По результатам двух сессий и работы преимущественно в рационально-эмотивной схеме клиенту удалось изменить некоторые иррациональные убеждения и представления, после чего он пришел к более адекватной модели интерпретации прошлого и выработал рационально-альтернативный подход к прогнозированию динамики наличной ситуации. Проработка системы взаимоотношений привели клиента к пониманию необходимости более глубокого понимания

личности супруги, а также причин своего нежелания заниматься сексом так часто, как ей хотелось бы.

Непосредственно *трансформационное* моделирование – это уже технологический процесс – закономерный итог изменения картины мира клиента, поэтому он начинается с иницируемой самим клиентом постановки цели и определении им безопасных контекстов, в которых желаемое состояние будет действительно экологично. Стратегий постановки цели может быть несколько и заранее неизвестно, какая из них окажется оптимальной для того или иного клиента, поэтому ему должна быть предоставлена возможность апробировать разные стратегии. Само же ресурсное моделирование проводится в зависимости от техники, наиболее приемлемой для клиента и освоенной консультантом.

В приведённом случае *после соответствующей калибровки проблемных состояний клиента, связанных с сексуальной сферой его жизни на уровне сенсорных проявлений, а также выявления сенсорных паттернов позитивных состояний в бизнесе были применены несколько упражнений*. Поскольку ведущие репрезентативные системы клиента – визуальная и кинестетическая, эффективными оказались комбинированные упражнения, включающие, в основном, визуализацию и работу с ощущениями и чувствами. В ходе предыдущей работы выяснилось, что необходимые клиенту ресурсы (ключевые компетенции) успешно применялись в бизнесе (уверенность, креативность, спонтанность, склонность к игре, лёгкость), но практически отсутствовали в интимной жизни.

Мы применили модифицированные варианты упражнений «Ресурсный киномарафон» и «Редактирование сценария фильма» [2] в совокупности с техниками диссоциирования и десенсибилизации [3; 12].

Например, второе упражнение предлагалось в следующем варианте.

1 этап: диссоциированное восприятие.

После соответствующей подготовки, клиенту предлагается «войти» в затемнённый кинозал и «сесть» посередине первого ряда. Затем, одновременно оказаться в пятом ряду, и в последнем, и в кинобудке. Каждый последующий «он» смотрит и видит себя, сидящего в предыдущих рядах. Затем он видит на экране яркое, цветное изображение и соответствующий аудиоряд проблемного состояния. В нашем случае клиент увидел себя, не сумевшего сдержать смех, когда жена предложила ему начать ролевою игру и пофантазировать относительно секса со стюардессой, горничной или библиотекаршей... Он видит разочарованную и рассерженную жену, именно так отреагировавшую и на его смех, и на его несостоявшееся желание и прочее. Он также видит из кинобудки, как реагирует на этот фильм «он», сидящий в последнем

ряду, затем он как бы глазами сидящего в последнем ряду видит реакцию сидящего в пятом ряду, а, затем, уже как бы его глазами – реакцию сидящего в первом ряду...

2 этап: десенсибилизация в сочетании с диссоцированием.

Воплощаясь в киномеханика, клиент вращает колёсики управления кинопроектором, постепенно убирая цветность и контрастность. Изображение становится чёрно-белым, нечётким, неестественно ускоряется... после выключения тумблера, исчезает речь и звучит звонкое фортепианное сопровождение – всё это напоминает «фильму» немного кино. Изображение также слегка отдаляется – остаются только средние и дальние планы, а крупных нет вообще... Клиент видит этот фильм как бы со стороны, именно как сторонний наблюдатель... Он чувствует, что его эмоции так же стираются, тускнеют и угасают, как эта плёнка... Он видит спокойно сидящего себя в последнем ряду, а затем, как бы его глазами, себя сидящего в пятом ряду, а затем, как бы его глазами, себя, сидящего в первом ряду...

3 этап: обнаружение ресурсного состояния и вхождение в него.

Клиент выбирает какую-либо позитивную ситуацию в своей бизнес-деятельности и проецирует на экран в виде сначала не очень яркого и не слишком насыщенного цветом фильма. Затем он, используя «опыт работы с кинопроектором» из второго этапа упражнения, управляет изображением и звуком, делая их оптимальными для эмоционального восприятия. Здесь не присутствует диссоциация и десенсибилизация, напротив, клиент как бы входит в экран, отождествляясь с самим собой. В нашем случае клиент использовал приём совмещения из фильма «Привидение», когда героиня Вуппи Голдберг «входила» в телесную оболочку другого человека. В ходе этого этапа клиенту удалось обнаружить, почувствовать и на сенсорном уровне зафиксировать сразу несколько ресурсных состояний: лёгкость, спонтанность и креативность.

4 этап: перенос ресурсов.

Перед этим, завершающим этапом упражнения с клиентом проводилась работа, позволяющая в достаточно суггестивной форме подвести его к пониманию того, что для его мозга, продуцирующего сознание и бессознательное, не имеет значение, идёт ли речь о реальности или о её воспроизведении в форме фантазии, воображения.

На данном этапе клиент, находясь в ресурсном состоянии, «редактирует» фильм, который на первом этапе вызывал у него отрицательные эмоции и, отождествляясь с собой, как героем этого фильма, общается с женой, уже находясь в ресурсном состоянии (ключевые компетенции: лёгкость, спонтанность и креативность). Он легко и с удовольствием фантазирует на тему «спонтанный секс с женой в роли стюардессы», испытывает сексуальное желание, «видит, слышит и чувствует» проявления её удовлетворённости.

На следующей и последней сессии клиент продемонстрировал возможность очень быстрого прохождения всех этапов, а впоследствии, на основании информации, полученной от него, появилась возможность утверждать, что ему стало удаваться почти мгновенное вхождение в ресурсное состояние в необходимое для этого время.

Разумеется, пример с бизнесменом был выбран лишь для того, чтобы ярче продемонстрировать возможность переноса ресурсов относительно столь разнящихся сфер жизни, в том числе, из сферы профессиональной деятельности в сферу интимной жизни.

Выводы

1. Методология ресурсного моделирования – это новый вариант теоретико-методологического основания для конструирования алгоритма процесса психологического консультирования.

2. Содержательные характеристики каждого этапа психологического консультирования определяются последовательностью и взаимосвязью трёх временных модусов моделирования: рефлексивного, трендового и трансформационного.

3. Представленная типология психического моделирования может рассматриваться как матрица адекватной, либо искажённой картины мира клиента, а её оптимизация в трёхэтапном процессе является основанием для успешного ресурсного моделирования.

Список литературы

1. Аллен Д. Как привести дела в порядок: искусство продуктивности без стресса. – М.: Вильямс ИД, 2007. – 368 с.
2. Боденхаммер Б., Холл М. НЛП-практик: полный сертификационный курс. Учебник магии НЛП. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2003. – 287 с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер. – 2004. – 496 с.
4. Гончаров М. Стресс и психосоматика [Электронный ресурс]. – URL: Elitarium.ru.- www.psycho.ru/library
5. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. – СПб.: Прайм-Еврознак, Олма-Пресс. – 2004. – 256 с.
6. Лабковская Г. Стресс как фактор естественного отбора в бизнесе [Электронный ресурс] – URL: <http://www.terton.ru/biblioteka/stress-kak-faktor>
7. Льюис Д. Стресс-менеджер. – М.: АСТ РЕФЛ-БУК, 2000. – 80 с.
8. Рыбаков М. Снимаем стресс оратора / На стол руководителю. – 2007. – № 42. – С. 13–14.
9. Смольякова Т. Бизнес вреден для здоровья. Уровень стресса среди российских предпринимателей один из самых высокий в мире / Рос. газета. – 2007. – № 3873.
10. Стресс и бизнес. Какие виды стресса бывают у бизнесменов и менеджеров [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kluchnikov.ru/moi-statyi/problemy-na-rabote>.
11. Щербатых Ю.В. Бизнес и стресс: стресс руководителя // ШЕФ. – №10. – 2004. – С. 9–18.
12. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб.: Питер, 1999. – 224 с.

Моральная регуляция этикетного поведения студентов*

Представлены данные эмпирического исследования проявления уровней морального сознания в мотивации соблюдения студентами правил этикета. Определялись показатели субъективной значимости аргументов в пользу соблюдения правил этикета. Выявлено, что наиболее значимыми для студентов являются аргументы, соответствующие уровню автономной морали, наименее значимы аргументы, соответствующие доморальному уровню.

The data were presented of the empirical research levels of moral consciousness in motivation of students compliance with the rules of etiquette. Indicators of subjective importance of arguments in favor of compliance with the rules of etiquette were determined. It was determined that the most important for students are arguments, corresponding to the level of autonomous morality, the least significant arguments appropriate of premoral (or pre-conventional stages) level.

Ключевые слова: этикетное поведение; моральная регуляция поведения; уровни морального сознания; мотивация поведения.

Key words: etiquette behavior; moral regulation of behavior; levels of moral consciousness; motivation of behavior.

Актуальность исследований психологии моральной регуляции поведения обусловлена негативными тенденциями в состоянии нравственного климата в современной России. Ученые пишут о нравственной деградации российского общества, подтверждая свои тезисы данными статистики [9; 10 и др.]. В последние десятилетия особое внимание ученых (А.Л. Журавлев, Ю.И. Александров, М.И. Воловикова, В.В. Знаков, А.В. Юревич и др.) привлекают проблемы нравственности. И.А. Мироненко пишет о формировании новой области психологической науки – психологии нравственной регуляции поведения [5].

Этикетная регламентация поведения, имея глубокие исторические корни, и сегодня остается важным условием общественной жизни. Об этом свидетельствует большое число публикаций, посвященных деловому и общегражданскому этикету. Среди них как популярные издания, так и исследования специалистов (Т.В. Цивьян, А.К. Байбурин, А.Л. Топорков, Л.С. Лихачева, Л. Уайт, К. Ратнер и др.). Особое внимание ученые уделяют этнической специфике этикета (Б.Х. Бгажноков, Ш.Д. Инал-Ипа, Е.А. Резван, А.М. Родионов, С.Д. Гуриева и др.). Это обусловлено ростом числа

© Даниленко О. И., 2015

* *Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ № 13-06-00638а «Ценностные ориентации личности в историко-психологическом и когнитивном контекстах».*

международных контактов как в сфере экономических, так и личных отношений. Значительно меньше изучены психологические механизмы, обеспечивающие этикетное поведение человека. Между тем знание этих механизмов важно для понимания того, почему люди склонны или не склонны соблюдать те или иные правила этикета, в каких ситуациях эти правила выполняются или игнорируются, какой смысл общие правила имеют для разных участников взаимодействия и т. д. Такое знание дает возможность прогнозировать будущее этикета как инструмента коммуникации и, как следствие, создавать научно обоснованные программы по овладению этим инструментом.

Одним из подходов, который представляется продуктивным для этой цели, является исследование мотивации этикетного поведения. Под мотивацией мы здесь понимаем самый широкий круг явлений, которые выступают в качестве причин поведения. Как пишет один из авторов «Психологической энциклопедии», «попросту говоря, мотивация отвечает на вопрос "почему" в отношении поведения» [6, с. 419]. Понятие «поведение» трактуется также расширительно. В отличие от содержания, которое вкладывали в это слово бихевиористы, в современной психологии данный термин «используется для обозначения целого ряда реакций, которые не поддаются непосредственному наблюдению. К примеру, работу человеческой памяти или механизм решения проблем можно считать разновидностью поведения...» [4, с. 224]. Таким образом, работу механизмов, обеспечивающих мотивацию соблюдения (или нарушения) правил этикета можно рассматривать как этикетное поведение.

В качестве теоретической основы изучения мотивации этикетного поведения мы выбрали концепцию уровней морального сознания Л. Колберга, получившую признание отечественных ученых (Л.И. Анцыферова, А.В. Юревич, О.А. Гулевич и др.). В соответствии с этой концепцией, выделяются разные уровни морального сознания: «доморальный», «конвенциональной морали», «автономной морали». Эти стадии фиксируют не только уровни развития сознания, но также разные психологические механизмы, обеспечивающие принятие решения о поведении в ситуации морального выбора [11].

И.С. Кон в статье «Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры» обратил внимание на то, что уровни морального сознания, выявленные Колбергом и обнаруженные в эмпирических исследованиях отечественными психологами, «совпадают с культурологической типологией регулятивных механизмов: на «доморальном» уровне послушание обеспечивается *страхом* возможного наказания, ожиданием и желанием поощрения, на уровне «конвенциональной морали» – потребностью в одобрении со стороны значимых других и *стыдом* перед их осуждением, «автономная мораль» обеспечивается *совестью* и чувством вины» [3, с. 93].

Выявленные в психологии и культурологии типы регуляции поведения позволяют описать типы мотивации личности в отношении соблюдения норм поведения. Человек может следовать правилам поведения, поскольку он боится их нарушить или ожидает награды за «правильное» (т. е. соответствующее правилам) поведение («доморальный» тип мотивации); он может выполнять правило, поскольку стремится соответствовать нормам, принятым в сообществе («конвенциональный» тип мотивации); он может соблюдать правила, поскольку принял такой способ поведения как соответствующий его собственным представлениям о правильном поведении («автономный» тип мотивации). При этом представляется, что следует выделить еще один уровень регуляции поведения, который мы обозначили как «внеморальный»: субъект ведет себя в соответствии с нормой только потому, что это обусловлено ситуацией и/или приносит практическую пользу. Этот тип мотивации соответствует нулевой моральной стадии, по Колбергу: «хорошо то, что я хочу и что мне нравится» [12, р.187; цит. по: 3, с. 95].

А.В. Юревич, обращая внимание на то, что в нашем обществе зачастую нарушаются самые основополагающие нормы морали, видит причину этого в недостаточном развитии нравственного сознания. Он утверждает, что значительная часть населения находится на первой – доморальной – стадии морального развития, соблюдая нормы под страхом наказания [9, с. 31]. Соглашаясь с общей негативной оценкой морального состояния общества, мы считаем, что важно исследовать проявление морального сознания у людей, принадлежащих к разным группам. Связь уровня морального сознания с уровнем развития интеллекта, раскрытая Колбергом, позволяет предположить, что для людей с более высоким уровнем образования не страх, а совесть является наиболее значимым психологическим основанием соблюдения норм поведения. Эта идея определила наш выбор студентов в качестве участников эмпирической части исследования.

В данной работе мы представим исследование моральных регуляторов мотивации этикетного поведения. Этикет представляет собой систему специфических правил. Они предписывают не только общие требования к организации взаимодействия людей, но и формы этого взаимодействия. В научной литературе можно встретить разные трактовки этикета. Широко распространена этическая трактовка, в которой правила этикета рассматриваются как выражение нравственных требований в формах общения людей. Она представлена в словаре по этике: «Этикет в конечном счете выражает содержание тех или иных принципов нравственности, уважения к человеку» [8, с. 31]. Признавая, что в основе правил этикета лежат нравственные принципы, мы присоединяемся к мнению специалистов, разграничивающих нормы этики и правила этикета (Л.А. Уайт, А.К. Байбурин, Л.С. Лихачева и др.) и опираемся на трактовку этике-

та, которую можно назвать социокультурной [2]. С этой точки зрения, сущность этикета состоит в фиксации форм выражения отношений между людьми, принадлежащими к группам с разными статусами. «Исследователи более или менее единодушны в том, что под этикетом следует понимать правила общения между различными в половом, возрастном, социальном, конфессиональном и других отношениях группами общества», пишет А.К. Байбурин [1, с. 17]. И далее: «В конечном счете, все актуальные этикетные противопоставления могут быть представлены (свернуты) в виде оппозиции выше-ниже или старше-младше, понимаемой в социальном смысле, ибо для этикета важен сам факт неравенства» [Там же, с. 24]. Такая трактовка предполагает рассмотрение этикета как инструмента коммуникации. Эту позицию сформулировала Т.В. Цивьян: «выполнение каждого правила всегда направлено на определенного адресата и требует обязательного ответа (хотя бы в степени «замечено») [7, с. 144]. Поскольку условием коммуникации является использование знаков, этикет рассматривается как знаковая система. «Этикетный текст» фиксирует принятые в культуре правила поведения участников коммуникативного акта с учетом их статусов.

Что побуждает субъекта общения выполнять правила этикета? В том случае, когда они прочно освоены в процессе социализации и инкультурации, соответствующие правилам действия осуществляются автоматически. Однако это не исключает возможности субъекта сделать выбор того или иного способа поведения объектом рефлексии и ответить – себе или другому – что побуждает его вести себя в соответствии с правилом. Иными словами, обнаружить мотивацию этикетного поведения.

Очевидно, что осознанные причины поведения не всегда соответствуют реальным, и ответы должны быть квалифицированы как мотивировки, а не свидетельства об истинных мотивах. Используя понятие мотивации в указанной выше трактовке, мы избегаем обсуждения вопроса о том, насколько сформулированные респондентом причины соответствуют истинным. При этом, желая получить максимально достоверные ответы респондентов, мы используем разработанные в психологической науке приемы (гарантия анонимности, проективные методики и др.).

Предметом представленного здесь исследования является проявление уровней морального сознания в мотивации соблюдения студентами правил этикета.

Объект исследования: показатели субъективной значимости аргументов, соответствующих разным уровням морального сознания, в пользу соблюдения правил служебного (вузовского) и общегражданского этикета.

Цель исследования: выявить проявление уровней морального сознания в аргументации студентов в пользу соблюдения правил этикета.

Задачи:

1. Сформулировать аргументы в пользу соблюдения правил этикета, соответствующие разным уровням морального сознания и создать инструментарий для выявления относительной значимости этих аргументов для выборки.

2. Определить показатели значимости каждого из аргументов в пользу соблюдения правил этикета.

3. Сравнить значимость разных аргументов в пользу правил этикета

4. Провести анализ относительной значимости для респондентов аргументов, соответствующих разным уровням морального сознания.

Исследовательские гипотезы:

1. Существует различие в оценке значимости аргументов в пользу соблюдения правил этикета.

2. Наиболее значимыми для студентов аргументами в пользу соблюдения правил этикета являются аргументы, соответствующие уровню автономной морали; несколько менее значимыми – уровню конвенциональной морали; следующие по значимости – соответствующие неморальному уровню; наименее значимыми для студентов являются аргументы, соответствующие доморальному уровню регуляции поведения.

Процедура и методы эмпирического исследования.

Первый этап исследования был связан с созданием инструментария для выявления проявления уровней морального сознания в мотивации соблюдения студентами правил служебного (вузовского) и общегражданского этикета. В инструкции предлагалось представить, что респондент беседует со студентом, игнорирующим правила этикета. Далее предлагалось оценить по 10-балльной шкале значимость («весомость») каждого аргумента. При этом подчеркивалось: оценивая весомость аргументов, следует исходить из предположения, что студент, для которого подбираются аргументы, по характеру похож на респондента. Таким образом, мы предполагали, что респондент будет опираться на представление о том, какие причины соблюдения правил этикета являются для него самого более или менее значимыми.

В опроснике было представлено два правила. Первое – служебного (вузовского) этикета: *«В соответствии с правилами делового этикета, в официальной обстановке человек, обладающий меньшими полномочиями, должен встать, приветствуя того, кто обладает большими полномочиями (подчиненный – начальника и пр.). В вузе это означает, что студент должен встать, приветствуя преподавателя»*; второе – общегражданского этикета: *В со-*

ответствии с правилами общегражданского этикета, человек должен встать, приветствуя того, кто значительно старше его по возрасту. После каждого правила следовала незаконченная фраза: *«Это правило следует соблюдать, поскольку...»* и далее список из 12 аргументов. Порядок и содержание аргументов в пользу служебного (вузовского) и общегражданского этикета идентичны; лишь некоторые формулировки различались по форме, а именно, тем, как обозначался партнер гипотетического студента. Например: *«Так ты выражаешь свое уважение к преподавателю»* и *«Так ты выражаешь свое уважение к человеку, значительно старшему по возрасту»*.

Формулируя аргументы в пользу правил этикета, мы опирались на принятую за теоретическую основу концепцию Колберга. Решая задачу адекватного формулирования аргументов, соответствующих каждому из четырех уровней моральной регуляции, мы привлекали экспертов, в качестве которых выступили психологи и преподаватели вузов. Для них был создан опросник. В нем представлены те же правила и формулировки аргументов, что в опроснике для студентов. Также были описаны характеристики аргументов, которые позволяли отнести их к тому или иному уровню. Экспертам предлагалось определить, к какому уровню моральной регуляции относится тот или иной аргумент. На первом этапе работа с экспертами (10 человек) имела целью поиск формулировок, наиболее точно соответствующих каждому уровню. На втором этапе эксперты (7 человек) ту же работу проводили с уже отобранными формулировками. В итоговый вариант опросника для студентов были включены формулировки аргументов, которые все эксперты идентифицировали как проявление одного из четырех уровней морального сознания.

Участие студентов в исследовании было добровольным и анонимным. Опрашиваемые были оповещены о предмете исследования; в инструкции сообщалось, что оно посвящено изучению отношения студентов к правилам этикета. Опрос проводился в присутствии исследователя на бумажных бланках. Сбор данных осуществлялся в период с ноября 2014 по февраль 2015 года.

Характеристика выборки участников. В исследовании приняли участие 103 человека, все студенты разных вузов Санкт-Петербурга. Возраст от 17 до 22 лет. 51 человек (49,5 % выборки) составили мужчины, 52 человека (50,5 % выборки) – женщины.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение. В соответствии с задачей 2 были определены средние и стандартные отклонения оценок субъективной значимости каждого аргумента в пользу правила служебного (вузовского) этикета. Они представлены в табл. 1.

Таблица 1

Различия субъективной значимости аргументов в пользу правил служебного (вузовского) и общегражданского этикета

№ по списку	Аргументы в пользу правил служебного этикета / Аргументы в пользу правил общегражданского этикета	Оценка аргументов в пользу правил этикета			
		Служебного		Общегражданского	
		М	σ	М	σ
1	Так принято вести себя в вузе / Так принято вести себя	6,3 8	3,0 7	6,1 3	3,1 7
2	Так ты выражаешь свое уважение к преподавателю / Так ты выражаешь свое уважение к человеку, значительно старшему по возрасту	8,5 6	1,7 0	8,4 8	2,0 8
3	Преподаватель может впоследствии припомнить такое нарушение правил субординации / Этот человек может впоследствии припомнить такое нарушение правил поведения со старшими по возрасту	4,4 6	2,9 8	3,6 6	2,9 8
4	Так будет удобнее поддерживать разговор / Так будет удобнее поддерживать разговор	4,6 4	3,0 6	5,1 0	2,9 6
5	Так ты проявишь свое уважение к традициям, принятым в вузе/ Так ты проявишь свое уважение к существующим традициям	6,2 5	2,8 8	6,4 9	2,7 4
6	Это соответствует сложившимся нормам в взаимоотношений преподавателей и студентов/ Это соответствует сложившимся нормам взаимоотношений людей значительно более старших и младших по возрасту	7,2 4	2,3 4	6,7 1	2,7 0
7	Преподаватель может расценить это как пренебрежение, и это может негативно повлиять на его отношение к тебе в дальнейшем / Старший может расценить это как пренебрежение, и это может негативно повлиять на его отношение к тебе в дальнейшем	4,9 7	3,1 8	4,9 3	2,9 8
8	Так ты сможешь лучше организовать коммуникацию / Так ты сможешь лучше организовать коммуникацию	5,3 2	2,6 1	5,0 4	2,7 3
9	Такое поведение является выражением твоего уважения к статусу педагога / Такое поведение является выражением твоего уважения к почтенному возрасту	8,2 1	1,8 8	7,8 5	2,2 0
10	Это правило хорошего тона / Это правило хорошего тона	8,0 5	2,1 3	7,4 5	2,6 7
11	Так ты будешь чувствовать себя более комфортно / Так ты будешь чувствовать себя более комфортно	5,5 4	2,7 9	5,1 6	2,7 8
12	Преподаватель может в присутствии других студентов иронически высказаться по поводу твоих манер/ Старший может в присутствии других людей иронически высказаться по поводу твоих манер	3,3 8	3,0 4	3,5 0	3,0 9
	Различия показателей (по критерию Фридмана)	p<0,000		p<0,000	

Задача 3 состоит в сравнении значимости разных аргументов в пользу правил этикета. Данные, представленные в таблице, показывают существенное различие в оценках аргументов в пользу правила служебного (вузовского) этикета. Наиболее высокую оценку получил аргумент *«Так ты выражаешь свое уважение к преподавателю»* ($M=8,58$). Самая низкая оценка у аргумента *«Преподаватель может в присутствии других студентов иронически высказаться по поводу твоих манер»* ($M=3,38$). Уровень достоверности различий по критерию Фридмана очень высок: $p<0,000$.

Аналогичные результаты мы получили, рассматривая аргументы в пользу правила общегражданского этикета. Наиболее высокую оценку получил аргумент *«Так ты выражаешь свое уважение к человеку, значительно старшему по возрасту»* ($M=8,48$). Самая низкая оценка у аргумента *«Старший может в присутствии других людей иронически высказаться по поводу твоих манер»* ($M=3,04$). Уровень достоверности различий по критерию Фридмана также очень высок: $p<0,000$.

Полученные нами данные показали, что аргументы в пользу правил этикета – как служебного (вузовского), так и общегражданского – существенно различаются по их значимости. Таким образом, первая гипотеза получила эмпирическое подтверждение.

Для решения задачи 4 – провести анализ относительной значимости для респондентов аргументов, соответствующих разным уровням морального сознания, – мы провели ранжирование аргументов в пользу правил служебного (вузовского) и общегражданского этикета по оценке их значимости. Как было сказано выше, в результате работы экспертов, каждый из аргументов был идентифицирован как проявление одного из четырех уровней морального сознания: 0 уровень (внеморальный); 1 уровень (доморальный); 2 уровень (конвенциональной морали); 3 уровень (автономной морали). Таким образом, мы получили возможность провести анализ относительной значимости для респондентов аргументов, соответствующих разным уровням морального сознания.

В табл. 2 представлены результаты ранжирования аргументов в пользу служебного (вузовского) этикета.

Таблица 2

Ранги аргументов в пользу соблюдения правил служебного (вузовского) этикета

Ранг	Аргумент	Уровень
I	Так ты выражаешь свое уважение к преподавателю	3
II	Такое поведение является выражением твоего уважения к статусу педагога	3
III	Это правило хорошего тона	2
IV	Это соответствует сложившимся нормам в взаимоотношений преподавателей и студентов	2
V	Так принято вести себя в вузе	2
VI	Так ты проявишь свое уважение к традициям, принятым в вузе	3
VII	Так ты сможешь лучше организовать коммуникацию	0
VIII	Так ты будешь чувствовать себя более комфортно	0
IX	Преподаватель может расценить это как пренебрежение, и это может негативно повлиять на его отношение к тебе в дальнейшем	1
X	Так будет удобнее поддерживать разговор	0
XI	Преподаватель может впоследствии припомнить такое нарушение правил субординации	1
XII	Преподаватель может в присутствии других студентов иронически высказаться по поводу твоих манер	1

Как видно из таблицы, выстроенный по рангам ряд аргументов распадается на две части. С первого по шестое место занимают аргументы, соответствующие уровням автономной и конвенциональной морали; при этом первые два места принадлежат аргументам, соответствующим уровню автономной морали. С седьмого по двенадцатое места занимают аргументы, соответствующие уровню неморального и доморального; при этом на последних двух местах оказываются аргументы, соответствующие доморальному уровню.

В табл. 3 представлены результаты ранжирования аргументов в пользу общегражданского этикета.

Таблица 3

Ранги аргументов в пользу соблюдения правил общегражданского этикета

Ранг	Аргумент	Уровень
I	Так ты выражаешь свое уважение к человеку, значительно старшему по возрасту	3
II	Такое поведение является выражением твоего уважения к почтенному возрасту	3
III	Это правило хорошего тона	2
IV	Это соответствует сложившимся нормам взаимоотношений людей значительно более старших и младших по возрасту	2

V	Так ты проявишь свое уважение к существующим традициям	3
VI	Так принято вести себя	2
VII	Так ты будешь чувствовать себя более комфортно	0
VIII	Так будет удобнее поддерживать разговор	0
IX	Так ты сможешь лучше организовать коммуникацию	0
X	Старший может расценить это как пренебрежение, и это может негативно повлиять на его отношение к тебе в дальнейшем	1
XI	Этот человек может впоследствии припомнить такое нарушение правила поведения со старшими по возрасту	1
XII	Старший может в присутствии других людей иронически высказаться по поводу твоих манер	1

Распределение аргументов в пользу общегражданского этикета в основном повторяет картину распределения аргументов в пользу служебного этикета. Незначительные различия касаются распределения аргументов по рангам в середине ряда. Однако эти «выбросы» не отменяют выявленной тенденции, которая в целом подтверждает нашу гипотезу: наиболее значимыми для студентов аргументами в пользу соблюдения правил этикета являются аргументы, соответствующие уровню автономной морали; несколько менее значимыми – уровню конвенциональной морали; следующие по значимости – соответствующие неморальному уровню; наименее значимыми для студентов являются аргументы, соответствующие доморальному уровню регуляции поведения.

Структура и содержание созданного нами опросника для студентов предполагает, что оценивая аргументы в пользу правил этикета для другого студента (как было отмечено в инструкции, «похожего по характеру на Вас»), респондент будет исходить из того, какие причины соблюдения правил этикета являются для него самого более или менее значимыми. Таким образом, оценка значимости аргументов позволяет нам судить о причинах этикетного поведения самого респондента, то есть мотивации в принятом нами значении этого термина.

Выводы

Мотивация соблюдения студентами правил как служебного (вузовского), так и общегражданского этикета обеспечивается различными уровнями моральной регуляции поведения.

Соблюдение правил этикета студентами прежде всего мотивируется желанием проявить собственное уважительное отношение к преподавателям и традициям вуза, а также людям старшего возраста, что соответствует уровню автономной морали.

Несколько менее значимым основанием для этикетного поведения студентов является добровольное подчинение правилам как вузовского, так и общегражданского этикета, что соответствует доморальному уровню.

Прагматические соображения – возможность лучше организовать процесс общения – значительно меньше побуждают к соблюдению правил этикета. Этот уровень обозначен как внеморальный.

Опасение получить наказание за нарушение правил – что соответствует доморальному уровню – меньше всего мотивирует этикетное поведение студентов как в отношении преподавателей вуза, так и в отношении людей, значительно старших по возрасту.

Заключение

Полученные нами результаты опровергают широко распространенное представление о прагматизме молодого поколения. Прагматические соображения – возможность лучше организовать процесс общения и обеспечить собственный комфорт – значительно меньше побуждают студентов к соблюдению правил этикета, чем желание выразить уважение к людям старшего возраста, преподавателям и традициям вуза.

Также это исследование показывает, что моральная деградация охватила не все слои российского общества. Воспользовавшись терминами, принятыми для обозначения регулятивных механизмов поведения, можно сказать: опрошенных нами учащихся петербургских вузов побуждает соблюдать правила этикета прежде всего совесть, в меньшей степени – стыд и менее всего страх наказания. В соответствии с концепцией Колберга, именно уровень интеллектуального развития определяет тенденцию субъекта опираться на более высокий уровень мотивации поведения. Это позволяет надеяться, что просвещение и интеллектуальное развитие является предпосылкой развития морального сознания граждан нашей страны и улучшения нравственного климата общества.

Список литературы

1. Байбурин А.К. Об этнографическом изучении этикета // *Этикет у народов Передней Азии*. – М.: Наука, 1988. – С. 12–37.
2. Даниленко О.И. Этикет и этикетное поведение: от культурологического анализа к психологическому исследованию // *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. – 2014. – №8. – С. 50–56.
3. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // *Социальная психология личности*. – М.: Наука, 1979. – С. 85–113.
4. Кордуэлл М. Психология. А-Я: сл.-справ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999.
5. Мироненко И.А. Проблемы нравственности в современной российской психологии: поиск ориентиров // *Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. Научный журнал*. – №4 (том 5). – 2010. Психология. – С. 62–75.

6. Фергюсон Е.Д. Мотивация // Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – С. 419–421.
7. Цивьян Т.В. К некоторым вопросам построения языка этикета // Труды по знаковым системам. – Тарту. 1965. – Т. 2. – С. 144–149.
8. Этикет // Словарь по этике. – 3-е изд. – М., 1975. – С. 377–378.
9. Юревич А.В. Три источника и три составных части поддержания нравственности в обществе // Вопр. психологии. – 2012. – №6. – С. 20–34.
10. Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2010. – С. 177–209.
11. Kohlberg L. Essays on moral development. N.Y.; Toronto: Harper & Row, 1984.
12. Kohlberg L. Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited // Life-Span Developmental Psychology/ Personality and Socialization / Ed. P.B. Baltes, K.W. Schil. – N.Y., 1973. – P. 179–204.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.91 : 159.922

И. А. Мироненко, П. С. Сорокин

Биологическое и социальное в человеке – современный методологический кризис и вечная проблема мировой психологии

Вопрос о методологическом кризисе в современной психологии рассмотрен на базе анализа отечественной и зарубежной литературы. Авторы приходят к выводу, что современный кризис не является продолжением известного кризиса, начавшегося на рубеже XIX–XX вв., а сложился в конце 1980-х гг. и является частью общего кризиса гуманитарных наук, вызванного резкими изменениями в жизни социума, когда новая социальная реальность не укладывается в рамки старых концепций. В психологической науке радикальным изменениям социальной природы человека не уделяется достаточного внимания в силу доминирования установок на исследование «вечной» природы человека, метафизического понимания биосоциального единства человека. Показана актуальность в контексте современных дискуссий диалектико-материалистической теории биосоциального единства человека, развитой в отечественной психологии советского периода.

It is argued that contemporary methodological problems in psychology (often regarded as “crisis”) are part of a general crisis of socio-humanitarian sciences, caused by changes of social reality of the last decades. In sociology the idea is largely discussed. Meanwhile in psychology there is still a strong tendency to attribute contemporary methodological problems to the internal contradictions and disunities shaped and constantly reproduced within the discipline since the beginning of XXth century. We challenge this view by considering the radical transformation of the social world as a cause of current methodological difficulties in psychology.

Ключевые слова: методологический кризис психологии, биосоциальная проблема психологии.

Key words: methodology, social reality, social change, psychology, sociology.

В литературе последних десятилетий, как отечественной [3; 4; 6; 8; 15; 16], так и зарубежной [18; 33; 37; 41; 44; 50; 52; 53; 56; 59], не утихает обсуждение проблемы методологического кризиса психологии. Дебаты о кризисе в российской психологии сегодня развиваются в относительной изоляции от англоязычного потока литературы, на котором сфокусирована настоящая статья, но здесь они рассматриваются как часть общемирового дискурса.

Методологический кризис в литературе все чаще обсуждается не только на уровне теоретических обобщений, но и применительно к принципам организации эмпирических психологических исследований. Основными причинами недовольства ученых является то, что горы публикуемых исследователями фактов недостаточно соотносятся с общепсихологической теорией, недостаточно подвергаются обобщению, и уже не способствуют продвижению науки к истинному познанию своего предмета. Результатом этого является падение престижа психологической науки в общественном мнении и субъективная «кризисная» самооценка состояния профессионального сообщества.

Каковы же природа и причины настоящего кризиса и можно ли надеяться, что будут найдены пути выхода из него?

Доминирует в литературе представление о кризисе психологии как о перманентном и системном. Так, в качестве симптома кризиса, наиболее остро переживаемого, А.В. Юревич указывает отсутствие прогресса в устранении его симптомов: «оценки методологического состояния психологии, которые давались У. Джемсом или Л.С. Выготским, ничем не отличаются от современных оценок» [16, с. 4]. Методологи говорят о перманентном кризисе, присутствующем в самосознании психологов на всем протяжении времени самостоятельного существования их науки.

Следует ли признать, что в психологической науке более чем за век ее развития не произошло изменений, достаточно радикальных, чтобы изменилось общее состояние дел? Возникали научные школы и направления. Научные революции изменяли представления о нормах и идеалах научного познания: на смену классической науке пришла неклассическая и постнеклассическая. Психология приобрела статус массовой профессии, что не могло не изменить существенно как качественный, так и количественный состав профессионального сообщества. И что же, в психологии все тот же кризис? Это кажется невероятным.

Следует отметить также, что дискурс известного кризиса конца XIX века – первой трети XX в. был и остается сфокусированным на проблеме раздробленности психологической науки, ее распада на школы, между которыми отсутствуют конструктивное взаимопонимание и взаимодействие. Эпистемологические аспекты кризиса поднимались и рассматривались преимущественно как следствие раздробленности школ [36]. В современном же мире информационный обмен и нужды практики, необходимость разработки единых стандартов профессий уже изменили то состояние мировой психологической науки, в котором она пребывала с конца XIX в. на протяжении более ста лет, – состояние «феодальной раздробленности»

школ, фактического отсутствия единого общенаучного контекста. В современной мировой науке сложились и упрочиваются устойчивые приемы сотрудничества представителей разных школ в рамках международных объединений, как практических, так и теоретических. Есть все основания полагать, что кризис раздробленности школ преодолен. Взаимодействие между школами активно и с неизбежностью налаживается – и ведущую роль играет в этом фактор институционализации психологической практики, становление психологии как профессии (как и предвидел Л.С. Выготский [2] почти столетие назад), что настоятельно требует единого стандарта подготовки профессионалов в едином мире. Отечественная психология участвует в общем движении, она с неизбежностью интегрируется в мировую науку после периода относительной изоляции [8].

Сегодня эпистемологические проблемы, обсуждаемые в контексте кризиса психологии, остаются, однако главным фактором, вызывающим их обострение, как нам представляется, является уже не раздробленность нашей науки, а нечто другое.

Периодически кризисный дискурс возникает в литературе, однако он не является постоянным. Можно утверждать, что первые признаки современного методологического кризиса проявились в литературе не ранее конца 1980-х гг. В названиях публикаций, индексированных в системе Scopus с 1966 г., совместное появление слов «кризис» и «психология» появляется 49 раз. Двадцать из этих публикаций не относятся к нашей тематике, это работы о психологических кризисах личности, психологии травматических переживаний и пр. Оставшиеся 29 публикаций, связанные с проблемой методологического кризиса в психологии, располагаются по времени равномерно, одна-две каждый год – начиная с 1987 г., с 1966 по 1987 г. нет ни одной! А начиная с 1987 г., публикации появляются регулярно. Факт формирования в литературе соответствующего дискурса мы считаем важнейшим проявлением наступившего методологического кризиса. Таким образом, по нашему мнению, причины современного кризиса в мировой науке следует искать, исходя из предположения, что кризис сформировался в конце 1980-х гг.

Представляется существенным, что современный кризис психологии протекает на фоне общего кризиса гуманитарного знания. С конца 80-х гг. в литературе явно проявляется дискурс последнего [20; 45]. К этому факту до сих пор не было обращено достаточное внимание психологов. Мы полагаем, что учет этого факта может в существенной степени пролить свет на причины и природу современного кризиса в нашей науке.

Едва ли не самые тяжелые симптомы кризиса обнаруживает сегодня мировая социология [24; 29; 54]. Особенно усилился кризис-

ный дискурс за последние пять лет. С 2007 г. в названиях публикаций, индексируемых в системе Scopus, совместное появление слов «кризис» и «социология» встречается 31 раз. В 2012 г. журнал «Социология», издаваемый Британской социологической ассоциацией, выпустил специальный номер (*Sociology*, 46(6)), посвященный кризисным явлениям в современной социологии.

Методологи констатируют падение престижа социологии и рост сомнений в ее ценности. В фокусе академических дискуссий социологов следующие проблемы развития мировой социологии:

- эмпирический кризис – неудовлетворенность методами и результатами эмпирических исследований [48];
- теоретический кризис – утрата творческого воображения, отсутствие креативности, порождения новых подходов [31];
- кризис предметной области – уход от важных проблем современности, мелкотемье [26].

Известный английский социолог Николас Гейн отмечает, что современная социология страдает двумя «вечными болезнями», которые впервые описал Чарльз Миллс в 1959 г., а тридцатью годами позже снова диагностировал Пьер Бурдьё: «абстрактный эмпиризм» и «большие теории».

«Абстрактный эмпиризм» проявляется в утрате ориентации на актуальные проблемы социального развития в силу «фетишизации» метода, когда вместо того, чтобы пытаться взглянуть на эмпирическую реальность непредвзято, ученый подменяет ее заранее сформулированной концептуальной схемой, лабораторной абстракцией. Эта абстракция позволяет строго следовать детально проработанным исследовательским приемам при резком ограничении свободы автора в постановке проблемы и выборе методов, а следовательно, снижении чувствительности к ключевым проблемам современности.

Анализируя обширный круг публикаций, Н. Гейн выделяет два аспекта абстрактного эмпиризма в современной социологии: кризис воображения (некритическая приверженность старым исследовательским методам) и кризис измерения (значимость академических эмпирических исследований для общества падает, в практических целях все чаще используются опросы, проводимые вне академического сообщества).

Недуг «больших теорий» проявляется в том, что для исследователя, их применяющего, характеристики реальности легко «подгоняются» под готовую всеобъемлющую модель и, таким образом, утрачивают свое значение. В конечном счете незаметно для самого исследователя подобие модели и реального мира полностью утрачивается. По мнению Н. Гейна, особенностью проявления этого «недуга» в современной социологии является кризис порождения

идей, отсутствие новых теорий на фоне несоответствия старых концепций современной реальности.

Две болезни – «абстрактный эмпиризм» и «большие теории» приводят к отрыву социологии от реальных проблем современного мира и лишают исследования практической значимости.

Нетрудно увидеть, что кризисный дискурс в современной социологии во многом подобен дебатам о кризисе психологической науки. Случайно ли две науки, предметные области которых в большой мере соприкасаются, одновременно констатируют свое состояние как кризисное? По нашему мнению, имеют место общая природа и общие причины современного кризиса, и анализ, проведенный социологами, может пролить новый свет на проблему методологического кризиса в психологии и помочь выявить его причины.

В социологическом дискурсе имеются различные подходы к вопросу о причинах современного кризиса:

1) «традиционное» объяснение, в терминах «вечных болезней» социологии [31; 51];

2) «институциональное» объяснение, когда причины кризиса видят в несовершенстве существующих социальных институтов науки, в неэффективной институциональной организации социологии [34; 57];

3) «историческое» объяснение, когда причину видят в радикальных изменениях в социальной реальности, которая не укладывается в рамки сложившихся теорий и подходов [19; 21; 22; 32; 38; 55].

В то время как первые два объяснения в существенной степени подобны содержанию дебатов о кризисе психологии, третье представляется достаточно новым для нас и заслуживает пристального внимания.

В соответствии с представленными здесь теориями, мы живем сегодня в мире, принципиально отличном от реальности, описанной в социологических теориях, созданных в XX в. Это и делает невозможным адекватное описание современной реальности старыми теориями и методами. Современный социум представляется как «открытая, нелинейная и находящаяся в непрерывном движении» система [19, с. 16]; где социальные процессы в высокой степени непредсказуемы и подвижны [38, с. 185]. В этих условиях классический вопрос, на который искали ответ классические социологические теории: «Как устроено общество?», – уже не может быть поставлен, так как его постановка предполагает аксиоматическое представление о том, что некое общество (как устойчивая система социальных отношений, взаимодействий и структур) *существует*. В современных условиях перед социологом стоит задача не выявить, по каким

законам общество существует и развивается, но признать, что общества в его прежнем понимании больше не существует – и сфокусироваться на зарождающейся новой социальной реальности. Таким образом, главным становится «уловить и описать сущность современного социума в его неопределенности» [38, с. 185].

Конец XX в. называют временем «второй эпохи модерна», когда социологии необходим «космополитический взгляд и способность принять инакость другого» [22; 23], противопоставляемая «ложному универсализму» [25, с. 155].

В профессиональном сообществе социологов активно обсуждается предположение, что причину современного кризиса следует искать в несоответствии предлагаемой научной картины мира современной реальности, игнорирование или недооценка радикальности изменений, произошедших в социуме за последние десятилетия.

В дискуссиях психологов эти идеи на сегодняшний день не нашли достаточного отражения, не обсуждаются вопросы утраты соответствия теоретических моделей современной действительности. Причина этого в том, что в нашем профессиональном сообществе доминирует, осознанно или имплицитно, установка на исследование «вечной» природы человека, вера в то, что существуют некие постоянные общечеловеческие качества (например, ценности), и эти качества лишь слегка, поверхностно, изменяются, в зависимости от внешних (в том числе, социальных) факторов. Не настала ли пора вслед за социологами понять, что социальная природа человека за последние десятилетия претерпела столь же радикальные изменения, сколь и социум, в котором он существует? Отказаться от устоявшихся теоретических схем, не соответствующих современной реальности?

Представляется, что важным фактором в развитии современного кризиса психологии являются радикальные изменения в культуре, которые не укладываются в рамки теорий, разработанных ранее, и значимость которых недооценивается психологическим мейнстримом, в силу метафизичности доминирующих в мейнстриме подходов к проблеме биологического и социального в человеке.

Как неоднократно было отмечено в литературе, [28; 39; 43; 46], мейнстрим современной мировой психологической науки развивался на базе исследований человека, принадлежащего к современной западной культуре XX в., воспитанного в ней. Его психологическим характеристикам присваивался статус универсальных, общечеловеческих. В силу сложившегося стереотипа рассматривать человека западной культуры в качестве человека вообще, в западном мейнстриме доминирует тенденция к размыванию границ между социальным и биологическим в человеке. Культура при этом рассматри-

ваются как своего рода надстройка над биологией, а единство биологического и социального в человеческой психике – как раз и навсегда сложившееся, непротиворечивое и постоянное.

В современной культурной и кросс-культурной психологии, где большое внимание уделяется исследованиям развития речи, обеспечивающей для младенца овладение культурой, нам не известны в литературе попытки поставить вопрос: в чем заключается различие между тем, как овладевает речью человеческое дитя и детеныш животного, в чем различие в процессах коммуникации с матерью ребенка и животного? А заданный в устной дискуссии, вопрос этот воспринимается как неуместный, на который невозможно дать сколько-нибудь определенный ответ.

В то же время, ответы были предложены.

Сигналы, которыми обмениваются животные, понятны всем представителям вида, человеческие же языки различаются. Язык как основной механизм культуры выполняет не только объединяющую функцию, обеспечивая своим носителям возможность понимать друг друга – он представляет собой еще и способ изоляции культур, обеспечивающий защиту культуры от внешних воздействий: человеческий язык – это и средство ограничить круг понимающих друг друга. С. Московичи в качестве коренного, исходного проявления социальности называет разделение на своих и чужих. Известно, что близкое проживание разнородных культур, как, например, в районе Кавказа, приводит к языковой дивергенции. Разделяющую функцию языка особо подчеркивал и считал коренной [11]. Сигналы человеческого языка условны и культурно специфичны, значения слов, их предметное содержание, опосредовано культурой. В этом коренное отличие «языка» животных от языка человека.

Еще одно важнейшее отличие заключается в том, что сигналы животных непосредственно соотносятся с витальными потребностями и эмоциями. В человеческом же языке связь слова с предметом опосредована культурой, уже не является прямой и неразрывной. Это открывает возможности для развития рефлексии, сознания и самосознания. Через посредство языка человек обретает новый тип реальности, состоящей из условных знаков и условных правил оперирования ими. Открытие этой реальности делает возможным выход за пределы ситуации, планирование и проведение трансформаций объективной действительности.

Следует отметить, что в мейнстриме игнорируется тот факт, что широко цитируемый там Выготский резко противопоставлял высшие психические функции, которые он называл «культурными» и считал специфичными только для человека, низшим, или «натуральным», которыми обладают и животные, и люди.

Известный британский социолог Н. Роуз пишет, что гуманитарным наукам сегодня необходимо пересмотреть их отношение к биологии, поскольку успешное развитие последней в XXI в. открыло возможность видеть в биологическом не фактор ограничения и фатальной предопределенности, но ресурс возможностей и потенциал развития [47].

Еще более необходимым для гуманитарных наук представляется сегодня пересмотреть их взгляд на культуру, социальное начало в человеке. Необходимо перейти от метафизических представлений и имплицитной веры в незыблемость человеческой природы к представлению о человеке, как о непрерывно изменяющемся существе. Потому что социальное в человеке, это, прежде всего, способность человека к изменениям, скорость и масштаб которых принципиально отличают человека от прочих живых существ. Человек является животным, однако, это единственное животное, обладающее культурой, т. е. способностью к социокультурным адаптациям, которые несопоставимо превосходят по скорости прочие виды адаптаций, существующие в природе, и включают в себя возможность целенаправленного изменения среды своего обитания и самого субъекта.

Вызывает сожаление, что российская психология постсоветского периода в основном сместилась на заимствованные метафизические позиции, оставляя в прошлом радикально иную – и чрезвычайно актуальную, на наш взгляд, сегодня – трактовку биосоциальной проблемы, уникальную теорию биосоциального единства человека, сложившуюся в советской психологии. В основу этой теории заложена исторически сложившаяся в силу социокультурных особенностей России в отечественной науке рубежа XIX–XX вв. (прежде всего в работах великих русских физиологов) традиция четкого различения, разведения социального и биологического в человеке, традиция понимания социального как отмены, запрещения биологически естественного, понимания социализации как запрета природного и естественного поведения, понимания культуры как силы, выводящей человека за пределы власти законов природы.

Основу подхода составило открытие И.М. Сеченовым центрального торможения как механизма задержки непосредственной реакции индивида на воздействие среды. Понятие центрального торможения позволило материалистически объяснить произвольность человеческого поведения, «способность личности противостоять непосредственным стимулам и мотивам с тем, чтобы следовать собственной программе» [17].

Произвольность человеческого поведения, его волевой характер, несводимость к отдельным непосредственным актам-реакциям и возможность их оттормаживания были в центре внимания Ухтомского. Открытие И.П. Павловым механизма условных рефлексов

позволило объяснить, как взамен естественной системы реакций возникает новая, в основе которой уже не законы природы, но условные законы внешней ситуации, интериоризируемые индивидом. Особое значение для понимания закономерностей человеческого поведения имело открытие Павловым второй сигнальной системы. Слово как особый вид социально условного сигнала становится главным регулятором человеческой психики, подчиняя человеческое поведение и сознание законам уже не природы, но, часто вопреки этим законам, – социуму и запечатленной в языке культуре.

«Учение о борьбе за существование, – писал К.А. Тимирязев, – останавливается на пороге культурной истории. Вся разумная деятельность человека одна борьба – с борьбой за существование» [13, с. 54].

В.А. Вагнер (1849–1934), основоположник и классик отечественной сравнительной психологии, усматривает зачатки разумного поведения у животных именно в способности последних действовать вопреки инстинкту: «О способности разума до известных пределов подавлять деятельность инстинктивную у животных нам свидетельствуют многочисленные факты» [1, с. 184]. У человека социальная детерминация психики выступает как сила, противостоящая инстинктам: «У человека способности разумные подавляют инстинкты тем легче, ...чем выше культура того общественного круга, к которому данный субъект принадлежит» [1, с. 185].

Проблема специфичности человеческой психики, ее отличий от психики животных была важнейшим предметом исследований советских ученых. В основу понимания данных отличий как радикальных и качественных была положена теория К. Маркса, которая парадоксальным образом соединяет в себе последовательную естественнонаучность и социоцентризм. Человек в теории Маркса рассматривается, с одной стороны, как закономерный результат эволюции животного мира, законы его поведения определяются законами природы. С другой стороны, взаимодействие человека с природой опосредуется специфическим, тоже закономерно в эволюции возникшим, образованием – социумом, культурой, которое преломляет человеческое развитие в культурно заданном направлении. Таким образом, направление, в котором действует естественный отбор, теперь определяется востребованностью обществом тех или иных качеств, не обязательно биологически полезных. В работах советских методологов подчеркивалось, что единство биологического и социального в человеке имеет в своей основе противоречия, которые порождают диалектическое развитие как культуры, так и биологии человека. Эти идеи созвучны запросу современности.

Доминирующий в современном мейнстриме метафизический подход к проблеме биологического и социального в человеке не соответствует реальности современного изменяющегося мультикультурального мира. Необходимость преодоления старых стереотипов сегодня становится очевидной. Мировое развитие в XX и XXI вв. уже показало, что попытки навязывания всему миру единых культурных стандартов – в том числе и в первую очередь стандартов морально-нравственных оценок, идеи глобализации как всеобщего распространения единого типа культуры – не жизнеспособны [9]. Следует искать иные пути сосуществования и взаимодействия культур, которые обеспечили бы сохранение и развитие каждой из них, возможность интеграции в едином контексте человеческой цивилизации.

Проблема биологического и социального в человеке относится к числу вечных проблем психологической науки. Развитие психологии всегда изобиловало драматическими разрывами и дискуссиями, уже в силу ее положения на стыке естественных и гуманитарных наук, методы которых, как известно, существенно различны. Дискурс противостояния психологии «понимающей», гуманитарной, телеологической, – и психологии естественнонаучной, каузальной, сопровождают бесконечные дебаты о критериях научности знания. Сегодня в литературе широко обсуждаются различные варианты решения этого давнего спора [30; 33; 35; 58; 59]. Неоднократно высказывалась мысль о закономерности разрыва двух типов психологии в современной науке [8; 27; 40], о том, что сегодня имеет место объективно протекающий процесс дифференциации предметных областей, переходящий в этих областях институционализацию, уже не как отраслей единой науки, а как отдельных наук, с соответствующим закреплением профессионального сообщества и теоретико-методологического оснащения, который уместно сравнить с тем, как в XVIII в. произошло разделение единого естествознания на химию, физику и другие естественные науки.

В то же время, серьезные аргументы имеются и в пользу сохранения психологией статуса единой науки, на пересечении наук естественных и гуманитарных, диалектическое единство и борьба тенденций в развитии которых «...составляют источник развития психологической науки и придают ей тот динамический плюрализм, который открывает перспективы новых открытий и научных прорывов. Потому что психология *является* единой дисциплиной, которая рождается из процесса этого диалектического напряженного взаимодействия» [35, с. 372].

Сможет ли психология выдержать напряжение этого «динамического плюрализма»? Но какими бы ни были границы психологии, выход из современного методологического кризиса действительно

требует пересмотреть доминирующие в мейнстриме подходы к биосоциальной проблеме и расстаться со стереотипами непротиворечивости и постоянства биосоциального единства «вечного» человека.

Список литературы

1. Вагнер В.А. Сравнительная психология. – М., Воронеж, 1998.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
3. Ждан А.Н. К теоретическим проблемам общей психологии // Вопр. психол. – 2007. – № 6. – С. 137–142.
4. Кольцова В.А. Актуальные проблемы методологии современной отечественной психологической науки // Психолог. журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 5–18.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
6. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психолог. журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 23–34.
7. Мироненко И.А. Биосоциальная проблема в современной психологии и перспективы развития отечественной теории // Психолог. журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 88–94.
8. Мироненко И.А. Кризис психологии: перманентный и системный или локальный? // Вопр. психологии. – 2008. – № 4. – С. 119–128.
9. Мироненко И.А. О прошлом, настоящем и будущем российской сравнительной психологии // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 45–59.
10. Мироненко И.А. Проблемы нравственности в современной российской психологии: поиск ориентиров // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – №4. Психология. – С. 62–75.
11. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории. – М., 1974.
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 2003.
13. Тимирязев К. А. Избр. соч. в 4 т. Т. 3. М., 1949.
14. Юревич А.В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или раскачанный маятник // Вопр. психологии. – 2005. – № 2. – С. 147–151.
15. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии. – Вопр. психология. – 2001. – № 5. – С. 3–17.
16. Юревич А.В. Системный кризис психологии // Вопр. психология. – 1999. – № 2. – С. 3–12.
17. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь. – М., 1996.
18. Adair, J.G., Vohra, N. (2003). The Explosion of Knowledge, References, and Citations: Psychology's Unique Response to a Crisis // American Psychologist Volume 58, Issue 1, January 2003, Pages 15–23.
19. Adkins, L. and Lury, L., (2009), 'What is the empirical', European Journal of Social Theory, 12: 5–20.
20. Auerbach, B. (2006). Publish and perish. Actes de la recherche en sciences sociales, (4), 75–92.
21. Back, L. (2012). Live sociology: social research and its futures. The Sociological Review, 60(S1), 18-39.
22. Beck, U., (2000), 'The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity', British Journal of Sociology, 51 (1): 79–105.

23. Beck, U. and Sznaider, N., (2006), 'Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda', *British Journal of Sociology*, 57 (1): 1–23.
24. Berger, P. (2002) 'Whatever Happened to Sociology?', *First Things*, 126: 27–29.
25. Bhabra, G., (2007), *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*, Oxford: Berg.
26. Bois, S. The coming crisis? Some questions for the future of empirical sociology // *Graduate Journal of Social Science*, July 2012, Vol. 9, Issue 2: 40-64.
27. Bower, G. H. (1993). The fragmentation of psychology? *American Psychologist*, 48(8), 905–907.
28. Castro J., Enrique Lafuente (2007). *Westernization in the Mirror: On the Cultural Reception of Western Psychology // Integrative Psychological and Behavioral Science* March 2007, Volume 41, Issue 1, pp 106-113
29. Cole, S. ed., (2001) *What's Wrong with Sociology?* New York: Transaction Publishers.
30. Driver-Linn E. (2003). Where Is Psychology Going? Structural Fault Lines Revealed by Psychologists' Use of Kuhn, // *American Psychologist* Vol. 58, No. 4, 269–278.
31. Gane, N. (2011). Measure, value and the current crises of sociology. *The Sociological Review*, 59(s2), 151-173.
32. Giddens, A., (2007), 'Doubting diversity's value', *Foreign Policy*, November/December: 87–88.
33. Goertzen, J.R , (2008). On the possibility of unification: The reality and nature of the crisis in psychology // *Theory and Psychology* .Volume 18, Issue 6, December 2008, Pages 829-852
34. Hollands, R., & Stanley, L. (2009). Rethinking 'Current Crisis' Arguments: Gouldner and the Legacy of Critical Sociology. *Sociological Research Online*, 14(1), 1.
35. Hunt H.T. (2005). Why Psychology Is/Is Not Traditional Science: The Self-Referential Bases of Psychological Research and Theory // *Review of General Psychology* 2005, Vol. 9, No. 4, 358–374.
36. Hyman, L., & Sturm, T. (2008). *Crisis debates in psychology: Causes, contexts, and consequences*. Berlin: Max Planck Institute for the History of Science. Retrieved from http://www.mpiwg-berlin.mpg.de/PDF/CrisisWorkshop_Abstracts.pdf
37. Kolstad A. (2010). Time for Paradigmatic Substitution in Psychology. What are the Alternatives? // *Integrative Psychological and Behavioral Science* March 2010, Volume 44, Issue 1, pp 58-64
38. Lash, S., (2009), 'Afterword: in praise of the a posteriori: sociology and the empirical' // *European Journal of Social Theory*, 12: 175–187.
39. Marsella, A. (2012) Psychology and Globalization: Understanding a Complex Relationship // *Journal of Social Issues* 68 (3), p. 454-472.
40. McNally, R. J. (1992). Disunity in psychology: chaos or speciation? *American Psychologist*, 47, 1054.
41. Michell, J. (2000). Normal science, pathological science, and psychometrics // *Theory and Psychology*, 10(5), 639–667.
42. Mironenko I.A. (2013). The Problem of Morality in Contemporary Russian Psychology // *Russian Studies in Philosophy*, vol. 51, no. 4 (Spring 2013), *The Psychology of Morality in Contemporary Russia*. P. 51–63.
43. Moghaddam, F.M. (1987). Psychology in the Three Worlds: As Reflected by the Crisis in Social Psychology and the Move Toward Indigenous Third-World Psychology // *American Psychologist* Vol. 42, Issue 10, October 1987, Pages 912–920.

44. Molenaar, P. C. M. (2004). A Manifesto on psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever // *Measurement*, 2(4), 201–218.
45. Oak, E. (2007). Quo vadis the social sciences? Appropriating ground in the indeterminacy of knowledge crisis-the role of qualitative social work research. *International Journal of the Interdisciplinary Social Sciences*, 1(5), 69-78.
46. Rose N. (2008). Psychology as a social science // *Subjectivity*, 2008 (23): 1-17.
47. Rose N. (2013). The human sciences in a biological age // *Theory, Culture and Society*, 2013, 30 (1): 3-34.
48. Savage, M. and Burrows, R. (2007) 'The coming crisis of empirical sociology', *Sociology*, 41 (5): 885-99.
49. Savage, M. and Burrows, R., (2009), 'Some further reflections on the coming crisis of empirical sociology', *Sociology*, 43(4): 762–772.
50. Schwarz, M. (2009). Is Psychology Based on a Methodological Error? *Integrative Psychological and Behavioral Science* September 2009, Volume 43, Issue 3, pp 185-213.
51. Steinmetz, G., & Chae, O. B. (2002). Sociology in an Era of fragmentation: From the sociology of knowledge to the philosophy of science, and back again. *The Sociological Quarterly*, 43(1), 111-137.
52. Toomela, A. (2007). Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology // *Integrative Psychological and Behavioral Science*, doi:10.1007/s12124-007-9004-0.
53. Toomela, A., & Valsiner, J. (Eds.) (2010). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, NC: Information Age Publishing.
54. Turner, S. and Turner, J. (1990). *The Impossible Science: An Institutional Analysis of American Sociology*. Newbury Park, California: Sage Publications.
55. Urry, J., (2003), *Global Complexity*, Cambridge: Polity Press.
56. Valsiner, J., (2012). *A guided science : history of psychology in the mirror of its making*, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
57. Vaughan, T., G. Sjoberg, and Reynolds, L. (1993) *A Critique of Contemporary American Sociology*. New York: Roman & Littlefield.
58. Walsh-Bowers R. (2010) Some social-historical issues underlying psychology's fragmentation// *New Ideas in Psychology* 28 (2010) 244–252.
59. Zittoun T., Gillespie A., Cornish F. (2009). Fragmentation or Differentiation: Questioning the Crisis in Psychology // *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2009, 43(2), 104–115.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159. 98

Н. Е. Водопьянова, А. Н. Капустина

Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации

Статья содержит результаты эмпирического исследования моделей преодолевающего поведения и личностного адаптационного потенциала. В исследовании участвовали 56 сотрудников фирмы Санкт-Петербурга – специалисты программного обеспечения. Установлено, что специалисты с высокими показателями личностного адаптационного потенциала чаще используют конструктивные модели преодолевающего поведения, обладают более низким уровнем тревожности, более высоким уровнем нервно-психической устойчивости и удовлетворенности качеством жизни.

This paper presents the results of an empirical study of coping behavior models and adaptive potential of personality. The study involved 56 employees of the company in St. Petersburg – software specialists. It was found that professionals with high level of personal adaptive potential more often use functional models of coping behavior, have lower anxiety, higher neuropsychological stability and satisfaction with quality of life.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, стрессовая ситуация, копинг-стратегии, внутренние ресурсы, дезадаптация.

Key words: professional adaptation, stressful situation, coping strategies, internal resources, maladaptation.

В последнее время вопрос психологической адаптации к стрессовым ситуациям приобретает особую актуальность. Значение факторов, влияющих на эффективность процесса адаптации и на сохранение равновесия в системе «субъект труда – профессиональная среда», имеет несомненное значение для выбора путей и средств управления процессом профессиональной адаптации. Интенсивное изучение факторов, способствующих успешной профессиональной адаптации, выступает одним из доминирующих направлений прикладных психологических исследований. Эта сфера наиболее востребована практикой, поскольку непосредственно связана с успешностью реализации центральной формы человеческой активности – трудовой деятельности, а также сохранности трудоспособности и психического здоровья квалифицированной части населения.

Человек в своей профессиональной деятельности сталкивается с ситуациями, которые требуют от него активных и гибких способов психологической адаптации. Способы взаимодействия человека с трудными жизненными ситуациями выступают как в виде психологической защиты, так и в виде конструктивной активности личности (копинга), направленной на совладание с ситуацией. Проявление конструктивной активности служит условием успешной профессиональной адаптации.

Авторы считают, что копинг-стратегии являются важным внутренним ресурсом [2; 3]. В зависимости от степени конструктивности стратегий и модели поведения могут способствовать или препятствовать успешности преодоления профессиональных стрессов, а также оказывать влияние на сохранение здоровья субъекта общения и труда.

Психологическое предназначение преодоления (копинга) состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации путем овладения, ослабления или смягчения этих требований, тем самым купируя стрессовое воздействие ситуации.

Можно предположить, что профессиональные и организационные стресс-факторы выступают в качестве препятствий для самореализации личности. Преодоление этих трудностей в процессе профессиональной адаптации способствует актуализации личностных потенциалов (ресурсов) и нахождению экзистенциальной привлекательности своего дела (труда), своей роли (места) в обществе и смысла жизни. В случае неконструктивных стратегий преодоления жизненных и профессиональных трудностей (стрессов), а также в случае отсутствия привлекательности выполняемой трудовой и социальной деятельности, человек не испытывает удовлетворения в самосовершенствовании (саморазвитии), в достижении жизненно важных целей. Переживание удовлетворенности качеством жизни и личные успехи способствуют эмоциональному и мотивационному обновлению душевного потенциала личности и содействуют преодолению дезадаптации.

Настоящее исследование посвящено изучению моделей преодолевающего поведения и личностного адаптационного потенциала способствующих успешной профессиональной адаптации. Мы предполагаем, что адаптационные способности индивида и конструктивные модели преодолевающего поведения способствуют успешной профессиональной адаптации.

В связи с этим изучение психосоциальных ресурсов играет большую роль для осмысления того, как стресс влияет на людей, как человеческие силы и адаптивные возможности (физические и психосоциальные ресурсы) способствуют ограничению негативных последствий стресса.

Б.Г. Ананьев [1] выделил две группы факторов успешности протекания адаптации: субъективные (возраст, пол, физиологические и психологические характеристики) и средовые (условия труда, режим и характер деятельности, особенности социальной среды).

М.А. Дмитриева [4] отмечает, что источниками дезадаптации к профессиональной деятельности, т. е. нарушения равновесия в системе «человек – профессиональная среда» могут быть изменения любой из характеристик как субъекта труда, так и профессиональной среды. Источниками дезадаптации могут быть: повышение профессиональной компетентности, возрастание творческих мотивов в структуре профессиональной мотивации (вступающих в противоречие с консервативной ситуацией), внедрение новой технологии, требующей перестройки навыков и других инноваций). Чаще всего источником дезадаптации являются негативные воздействия: неблагоприятные условия труда, сложность профессиональной задачи, конфликтность в коллективе и т. д. Также это и нарушение семейного положения, социального статуса и т. д.

По нашему мнению, дезадаптация возникает в результате кумулятивного влияния множественных внешних (профессиональных) и внутренних (экзистенциальных) стресс-факторов. В определенной степени те и другие источники стресса часто присутствуют в личной жизни и в трудовой деятельности человека. Хотя по отдельности эти стрессоры могут не являться дисфункциональными, ведущими к дезадаптации, но их кумулятивный эффект может превысить адаптационные ресурсы человека, в результате чего повышается вероятность развития дезадаптации.

А.Г. Маклаков [7] утверждает, что существует такая характеристика психологического развития, как адаптационный потенциал личности, оценивающая уровень адаптационных ресурсов, способностей личности. Успешность адаптации человека к измененным условиям и требованиям жизнедеятельности в основном детерминирована его адаптационными способностями. Основными положениями этой концепции являются следующие:

- адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизнедеятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективность деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды.

- определить адаптационные возможности личности можно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса

адаптации. К данным характеристикам, по мнению автора, стоит отнести: уровень нервно-психической устойчивости, самооценку, уровень социальной поддержки (ощущение значимости для окружающих), уровень конфликтности, наличие опыта общения, нормы поведения, требования коллектива. Чем выше показатели перечисленных характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться.

Следует отметить, что большинство авторов выделяют в качестве критериев адаптированности те показатели, по которым оценивается степень соответствия адаптационных возможностей личности тем требованиям, которые предъявляет деятельность в заданных условиях, в том числе и новых для субъекта адаптации.

К внутренним показателям адаптированности многие авторы относят два критерия: психофизиологические затраты на достижение результата и удовлетворенность результатами деятельности. В качестве внешних критериев адаптированности исследователи рассматривают способность индивида сохранять эффективность деятельности на фоне изменения условий ее протекания; объективным критерием считается экспертная оценка эффективности деятельности, а также ее качественные и количественные показатели.

В зарубежной психологии для определения психического (душевного) благополучия широко используется понятие «качество жизни» как субъективная составляющая удовлетворенности персональной жизнью. Л.А. Коростылева рассматривает качество жизни как определенный индикатор удовлетворенности самореализацией личности и ее психологического здоровья [5].

В исследовании мы сконцентрировали внимание на сфере внутренних показателей адаптированности и изучали субъективную удовлетворенность результатами жизнедеятельности: работа, персональные (жизненные) успехи, состояние здоровья, отношения с близкими, настроение и оптимизм, самоконтроль, социальная поддержка, общение в профессиональной сфере.

Таким образом, в исследовании были поставлены следующие задачи: оценить уровень личностного адаптационного потенциала; изучить представленность копинг-стратегий в поведении и спектр их применения; выявить характер и уровень взаимосвязи показателей адаптационных способностей и конструктивных/неконструктивных копинг-стратегий; оценить уровень субъективной удовлетворенности результатами жизнедеятельности.

В соответствии с поставленными задачами использовался комплекс методов: методика Р.С. Лазаруса для диагностики стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях [6]; методика А.Г. Маклакова «Адаптивность» для оценки уровня адаптационных

способностей личности [7]; методика Р.С. Элиота, предназначенная для оценки показателей удовлетворенности качеством жизни [8].

Для статистической обработки данных применялись методы математической статистики (анализ значимости различий с помощью критерия Стьюдента, корреляционный анализ, кластерный анализ, который показал разделение всех членов организации на группы, подгруппы). Использовался пакет прикладных программ статистической обработки данных «STATISTICA».

С помощью указанных выше методик был обследован персонал коммерческой организации, работающей в сфере программного обеспечения. В исследовании приняли участие сотрудники организации – 56 респондентов, 31 мужчина и 25 женщин.

По результатам кластерного анализа выделились две группы: первая группа, в дальнейшем «группа заниженной адаптации» и вторая группа с «удовлетворительной адаптацией». В рассматриваемой организации эти группы практически одинаковы по численности. При этом достаточно отчетливо в группе «удовлетворительной адаптации» выделились две подгруппы, по типу копинг-стратегий применяемых в стрессовых ситуациях: подгруппа «А» (21 %) и подгруппа «Б» (19 %), отличительные особенности которых будут рассмотрены ниже.

Изучение адаптационных способностей, произведенных на основе психофизиологических и социально-психологических характеристик личности, показало следующие результаты. 22 % сотрудников характеризуются как группа «низкой адаптации» по методике «Адаптивность» [7]. Процесс адаптации у членов данной группы протекает тяжело.

Таблица 1

*Показатели развития адаптационных способностей
в двух группах респондентов*

Группы	Адаптивные способности (АС)	Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	Коммуникативный потенциал (КП)	Моральная нормативность (МН)
Первая	62,2 заниженные	38	17 низкий уровень	8,7 средний уровень
Вторая	37 хорошие	22	12 средний уровень	8,7 средний уровень

Согласно методике А.Г. Маклакова эмпирические показатели соответствуют следующим оценкам:

- адаптационные способности: «хорошие» – в пределах от 9 до 27; «удовлетворительные» – от 28 до 50; «заниженные» – 51 и выше.

- развитие коммуникативного потенциала: высокий уровень – от 0 до 6; средний – от 7 до 16; низкий – от 17 и выше.

- развитие моральной нормативности: высокий уровень – от 0 до 4; средний – от 5 до 11; низкий – 12 и выше.

У членов группы с заниженными показателями возможны нервно-психические срывы и даже длительные нарушения функционального состояния. Члены этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, высокой конфликтностью. Им и низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности.

Респонденты, входящие в группу «удовлетворительной адаптации», составляют 34 % членов коллектива. Большинство членов этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться, скорее, при смене деятельности, в конкурентных или конфликтных ситуациях, одним словом, при возрастании интенсивности воздействия психогенных факторов. Поэтому успех адаптации зависит во многом от внешних условий среды, так, например, наличия социального одобрения, социальной поддержки со стороны коллег. Эти люди обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. В связи с этим процесс социализации также осложнен, возможны срывы, проявление агрессии и интерперсональные конфликты.

Из проведенного анализа сделаны следующие выводы: личностный адаптационный потенциал большинства членов организации низкий. Соответственно, затруднена адаптация в разнообразных условиях жизнедеятельности, что может проявляться также в неадекватном восприятии действительности, снижении собственной самооценки и, как следствие, дезориентации в ситуации и неадекватности поведения. Функциональное состояние в период адаптации может выходить за пределы нормы и соответственно работоспособность будет неукоснительно снижаться.

А.Г. Маклаков обращает внимание на то, что высокий уровень развития личностного адаптационного потенциала отмечается всего у 20–25 % обследуемых [7]. Эта закономерность характерна как для мужчин, так и для женщин, что частично подтвердилось в нашем исследовании (шесть человек – «хорошо адаптированные», но при математическом расчете не выделившиеся в отдельную группу).

Таблица 2

Степень выраженности стратегий преодолевающего поведения

Стратегии	Заниженная адаптация	Удовлетворительная адаптация		Максимальное значение
		Подгруппа «А»	Подгруппа «Б»	
Конфронтация	6,3	9,7	8,3	18
Дистанцирование	6,5	11,7	9	18
Самоконтроль	10,2	15	12,8	21
Поиск социальной поддержки	8,7	11	13,8	18
Принятие ответственности	4,8	9	7,8	12
Бегство	7,4	14,3	10,3	24
Планирование и решение проблемы	10,4	12,6	12,9	18
Положительная переоценка	10,7	12,7	12,8	21

Социальная поддержка является внешним ресурсом и представляет собой весьма специфическую переменную, зависящую от готовности личности обратиться за помощью и принять ее. В данной организации социальные связи играют очень важную роль, если не решающую (табл. 2). Именно хорошо развитые коммуникативные навыки у сотрудников и грамотно организованная система внешних коммуникаций помогает членам организации сориентироваться, приспособиться и функционировать в рамках данной организации как субъектам профессиональной деятельности.

Спектр применяемых стратегий преодолевающего поведения в поведении членов группы «низкой адаптации» очень ограничен, а степень выраженности этих стратегий настолько мала, что мы можем отметить их проявление только на уровне тенденций (табл. 2). Слабая выраженность стратегий преодолевающего поведения обусловлена низкой адаптацией. Это и объясняет пассивное поведение, в противовес активному преобразованию среды, т. е. используется психологическая защита для ослабления напряжения в стрессогенных ситуациях. Так как члены этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, то в конфликтных ситуациях они склонны проявлять агрессивность по отношению к окружающим, демонстрируя ассоциальное поведение. Очевидно, последнее является компенсаторным механизмом преодоления внутреннего (душевного) дискомфорта или преодоления психологических комплексов неуверенности в себе и негативизма по отношению к окружающим.

Члены группы «удовлетворительной адаптации» (подгруппы «А» и «Б») активно используют широкий спектр стратегий, что позволяет им быть более гибкими в быстро изменяющихся условиях. На фоне широкого спектра «успешных» стратегий (самоконтроль; планирование и решение проблем; принятие ответственности; поиск социальной поддержки) члены подгруппы «А» часто дистанцируются от проблемных ситуаций, т.е. предпринимают определенные когнитивные усилия отделения от ситуации и снижения степени ее значимости (но это не бегство от проблемы). Возможно, такое поведение связано со спецификой деятельности, когда активные действия по изменению ситуации не приводят к желаемым результатам, отсюда следуют два варианта поведения: 1) агрессивное поведение (конфронтация или даже давление), что не приветствуется другими членами группы; 2) отстранение от ситуации, что дает возможность посмотреть на нее со стороны и найти более результативные способы решения.

Также достаточно часто мы наблюдаем стратегию бегства (избегание). Отметим, что существует разница между дистанцированием и бегством. Бегство – это мысленные и поведенческие усилия, направленные на избегание проблемы, вытеснения ее из сознания. Эти приемы неконструктивны в том смысле, что не устраняют трудную проблему, но все же они адаптивны, поскольку облегчают психическое состояние.

Члены подгруппы «Б» в отличие от своих коллег используют только эффективные стратегии: самоконтроль, планирование и решение проблем, положительная переоценка, принятие ответственности, поиск социальной поддержки. Опираясь на данные факты, мы можем сделать вывод о том, что члены подгруппы «Б» более адаптивны и выявить прямую зависимость между использованием конструктивных стратегий и высоким уровнем адаптивности.

Из анализа предыдущих методик уже известно о слабой адаптированности, пассивных стратегий поведения, скорее их отсутствию у членов группы «низкой адаптации», что проявляется в неудовлетворенности многими аспектами жизнедеятельности (см. таблицу 3). Неустойчивость жизненных принципов, туманность поставленных целей и, как следствие, заниженная самооценка, недовольство собой, чувство недостаточного уважения со стороны коллег и руководства. При сочетании вышеупомянутых параметров неизбежны напряженно-тревожные состояния – обида, гнев, направленные как на себя, так и на других. Надо понимать, что все это напрямую влияет на состояние здоровья (сон, физическую форму).

Таблица 3

*Степень удовлетворенности некоторыми аспектами
жизнедеятельности*

Показатели удовлетворенности качеством жизни в различных сферах	Заниженная адаптация	Удовлетворительная адаптация	Оценки показателей		
			Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Работа (карьера)	23,5	30,2	4–22	23–30	31 и >
Личные достижения	22,7	30,7	4–25	26–31	32 и >
Здоровье	24	28,9	4–25	26–32	33 и >
Общение с друзьями и близкими	27,6	32,4	4–26	27–32	33 и >
Поддержка	21,9	26,8	4–22	23–30	31 и >
Оптимистичность	21	31,1	4–21	22–26	27 и >
Напряженность	20,2	28,6	4–22	23–29	30 и >
Самоконтроль	19,1	26	4–23	24–28	29 и >
Управление негативными эмоциями	22,7	29,7	4–21	22–27	28 и >

Для членов второй группы, «удовлетворительной адаптации», профессиональная деятельность вполне соответствует ожиданиям и представлениям, т. е. нет внутриличностного конфликта (табл. 3). Члены данной группы знают, что могут рассчитывать на поддержку близких людей (друзья, семья) в критические моменты. Их устраивает положение (социальный статус) в данной организации, они пользуются уважением со стороны коллег и руководства (субъективные представления), адекватно оценивают себя, свою роль (позицию) в данной организации, доверяют коллегам и знают, что могут положиться на них, при необходимости. Очень большое внимание они уделяют коммуникации внутри организации, коммуникативный каркас является очень значимым для всех членов организации, даже скорее его можно назвать «спасательным кругом», так как за него «хватаются» все члены организации и именно он помогает сориентироваться, адаптироваться и эффективно функционировать в рамках данной организации.

Подводя итоги, отмечаем, что преобладание гибких, адекватных и конструктивных стратегий совладающего поведения напрямую связано с эффективностью деятельности и сохранением профессионального долголетия, а применение пассивных и неконструктивных стратегий совладания усиливает уровень дезадаптации. В этом контексте копинг как индивидуальный процесс адаптации и преодоле-

ния жизненных событий может представлять собой психологический «мост» в направлении самореализации личности. Несмотря на то, что концепция копинга не имеет прямого отношения к теории самореализации личности, но сама идея о психологическом преодолении стрессовых ситуаций является очень важной для оценки личностного роста, индивидуальности и самоактуализации личности. В связи с этим задача копинга состоит в сохранении оптимального уровня положительной адаптации, что является условием самореализации личности.

Исследование представленности копинг-стратегий в поведении и характер взаимосвязи с личностным адаптационным потенциалом показывает, что люди, обладающие высокими показателями «личностного адаптационного потенциала», используют конструктивные модели преодолевающего поведения, обладают более низким уровнем тревожности, более высоким уровнем нервно-психической устойчивости, не испытывают проблем в социально-психологической адаптации. Такие люди в большей степени довольны своими результатами жизнедеятельности и обладают высоким субъективным (душевым) благополучием.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Психическое «выгорание» и качество жизни // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростылевой. – Вып 6. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2002.
3. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2014. – 48 с.
4. Дмитриева М.А. Профессиональная деятельность // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1991. – С. 44–61.
5. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1997. – С. 3–20.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизические исследования // Эмоциональный стресс. – М., 1970. – С. 178–209.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптивный потенциал его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психолог. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
8. Элиот Р.С. Мы побеждаем стресс. – М., 1996.

Особенности защитного реагирования военнослужащих с диагнозом «Расстройства адаптации»

В статье представлены результаты психодиагностического обследования военнослужащих по призыву, находящихся на стационарном лечении в психиатрической клинике с диагнозом «Расстройства адаптации» (F43.2.). Показаны адаптационные способности, личностные характеристики и специфика защитного реагирования у данного контингента. Определен патопсихологический симптомокомплекс характерный для расстройств адаптации.

In this article have shown the results of psychodiagnostic examination of military personnel at the call who received inpatient treatment in a psychiatric hospital with a diagnosis of «Adjustment disorders» (F43.2.). The analyses presented an adaptation abilities, personal characteristics and specific protective response in this group. It was defined the output set of symptoms characteristic of the disorder.

Ключевые слова: расстройства адаптации, личностный адаптационный потенциал, механизмы психологической защиты, индивидуальный жизненный стиль, акцентуации личности, личностные диспозиции.

Key words: adjustment disorders, personality adaptive capacity, psychological defense mechanisms, life style index, accentuation personality, personality disposition.

Адаптация и ее расстройства в последнее время являются актуальной проблемой для клинической психологии. Наряду с этим отмечается, что изучению механизмов формирования расстройств адаптации у военнослужащих, призванных в армейские ряды, уделяется недостаточно внимания [1; 2;7].

Согласно МКБ-10, расстройства адаптации (F43.2.) рассматриваются как состояния субъективного дистресса и эмоциональные расстройства, препятствующие социальному функционированию и продуктивности, возникающие в период адаптации к значительному изменению в жизни или стрессовому событию [3].

Ряд исследователей (Александровский Ю.А., Баевский Р.М., Березин Ф.Б. и др.) понимают под адаптацией системные реакции организма, обеспечивающие формирование деятельности наиболее соответствующей условиям среды или преобразующей эти условия оптимальным для человека образом.

Признаками дезадаптационных нарушений являются недостаточность самоконтроля в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах, повышенная тревожность, агрессивность и склонность к девиантным формам поведения.

Психологическая защита является одной из адаптационных систем личности, которая ситуативно активизируется при наличии осознаваемой угрозы, и постоянно находится в активированном состоянии при нарушениях психической адаптации. Механизмы психологической защиты отражают ее адаптивный характер и представляют собой стереотип поведения, реализующийся в форме когнитивных операций обеспечивающих защиту индивида от деструктивного влияния чрезмерной тревожности. Согласно теории Келлермана-Плутчика, преобладание определенного защитного механизма провоцирует формирование определенных черт личности. С другой стороны, люди с определенными свойствами личности манифестируют склонность к определенным защитным реакциям. Также преобладание конкретных защит указывает на определенную личностную диспозицию, базирующуюся на наследственной предрасположенности к определенному психическому расстройству [8].

Связь личностных особенностей, свойственных индивиду, и конкретных защитных механизмов формирует «индивидуальный жизненный стиль» (индивидуальный стиль защиты), понимаемый как устойчивая стратегия защитного поведения [6]. Поэтому изучение личностных диспозиций и индивидуального стиля защиты специфичного для лиц с расстройствами адаптации позволит прогнозировать риск формирования данной нозологии.

С целью изучения особенностей защитного реагирования свойственных лицам с расстройствами адаптации, было проведено обследование военнослужащих, проходящих службу по призыву. Основную группу составили военнослужащие, находившиеся на стационарном лечении (2011–2014 гг.) с диагнозом: «Расстройства адаптации» (n=115). В контрольную группу вошли военнослужащие с успешной военно-профессиональной адаптацией (n=115).

В ходе обследования использовались методики: МЛО «Адаптивность» и «Индекс жизненного стиля»; анализировались материалы индивидуальных бесед с военнослужащими с расстройствами адаптации. Также была изучена архивная документация, содержащая анамнестические данные военнослужащих с диагнозом «Расстройства адаптации» (n=435).

Результаты изучения анамнестических данных позволили выявить ряд факторов, способствующих формированию расстройств адаптации. Установлено, что почти половина госпитализированных военнослужащих воспитывались в неполных семьях; преимущественно в условиях гипоопеки, или же воспитание сопровождалось

жестоким обращением и частыми конфликтами в семье. Многие военнослужащие с расстройством адаптации имели отягощенную наследственность (табл. 1).

Таблица 1

Условия развития и воспитания военнослужащих с диагнозом «Расстройства адаптации»

№ п/п	Анализ анамнестических данных	% случаев
1.	Воспитание в неполных семьях (преимущественно матерями, находящимися в разводе в следствии девиантного поведения супруга)	46,1 %
2.	Семейное воспитание в условиях гипоопеки	47 %
3.	Семейное воспитание, сопровождавшееся жестоким обращением	32,2 %
4.	Алко- или наркозависимые родители (или близкие родственники)	45 %
5.	Наличие близких родственников (и/или родителей), осужденных за уголовные преступления или страдавших психическими заболеваниями	19,9 %
6.	Пережили смерть одного или обоих родителей или родители лишены родительских прав	15,6 %

В ходе школьного и профессионального обучения подавляющее большинство обследованных имели низкую успеваемость и нарекания в связи с неудовлетворительным поведением (табл. 2).

Анализ характеристик с мест учебы показал, что в период обучения обследованные характеризовались либо как замкнутые, неуверенные в себе, тревожные и боязливые, либо как неуравновешенные, вспыльчивые, обидчивые и агрессивные, не умеющие длительное время поддерживать дружеские взаимоотношения с окружающими.

До призыва на военную службу больше половины обследованных (56,5 %) имели выраженную склонность к девиантному поведению (табл. 2).

Таблица 2

Данные из школьных характеристик и характеристик из учреждений профессионального образования

№ п/п	Изучаемые показатели	% случаев
1.	Низкая и неудовлетворительная успеваемость	78 %
2.	Неудовлетворительное и плохое поведение в образовательном учреждении	82 %
3.	Дублирование школьного обучения в связи с неуспеваемостью по учебным предметам («оставались на второй год»)	24,2 %
4.	Систематическое употребление алкоголя	48,7 %
5.	Систематическое употребление психоактивных веществ	12,3 %
6.	Суицидальные попытки	19,9 %
7.	Нахождение на учете в правоохранительных органах	16,32 %
8.	Уходы из дома, бродяжничество	16,1 %

За период прохождения службы в ВС РФ, согласно характеристикам командиров частей, большинство военнослужащих (95 %) «зарекомендовали себя крайне с отрицательной стороны» (табл. 3).

Таблица 3

Особенности военно-профессиональной адаптации лиц с диагнозом «Расстройства адаптации»

№ п/п	Данные за период прохождения службы (Извлечение из служебных и психологических характеристик)	% случаев
1.	Частые обращения за медицинской помощью (головные боли, нарушения сна, утомляемость)	49,71%
2.	Выраженные признаки эмоциональной лабильности	37,6%
3.	Замкнут, активно избегает общения с сослуживцами	33,4%
4.	Находится в состоянии постоянной тревоги	20%
5.	Раздражительный. Склонен к агрессивным реакциям	18,4%
6.	Отличается крайней подозрительностью и обидчивостью	17,6%

Представляется целесообразным отметить, что регистрируемая командованием воинских частей склонность к повышенной тревожности и обидчивость, равно как и чрезмерная агрессивность, подозрительность и эмоциональная лабильность отмечались как родителями и опекунами, так и педагогами в периоды дошкольного и школьного детства.

Анализ дополнительных шкал МЛО «Адаптивность» позволяет охарактеризовать ответы военнослужащих с расстройствами адаптации как вполне достоверные и искренние (L), без чрезмерной заинтересованности результатами (K), что может свидетельствовать о том, что они не стремятся представить себя в более выгодном свете, произвести хорошее впечатление и заслужить одобрение. Однако есть тенденция к преувеличению существующих проблем и стремлению подчеркнуть дефекты своего характера (F). Пребывание в психиатрическом стационаре и наличие соответствующего диагноза не является для них психотравмирующим обстоятельством, напротив, многие стремятся подчеркнуть свое болезненное состояние. Эти данные подтверждаются результатами бесед с обследованными пациентами, в ходе которых большинство манифестировали безразличие к своему текущему состоянию и статусу (пациент психиатрической клиники) и своему будущему. Для многих из них постановка психиатрического диагноза является желательной, так как они будут признаны негодными к военной службе.

В ходе анализа данных, полученных по основным шкалам методики МЛО «Адаптивность», выявлено наличие определенных личностных акцентуаций (> 70 Т-ед.) практически у всех обследованных военнослужащих с диагнозом «Расстройства адаптации» (рис. 1).

Профиль личности, характерный для респондентов основной группы, отличается высокими значениями шкал Pd – психопатии, D – депрессии, Pt – психастении и Sc – шизоидности.

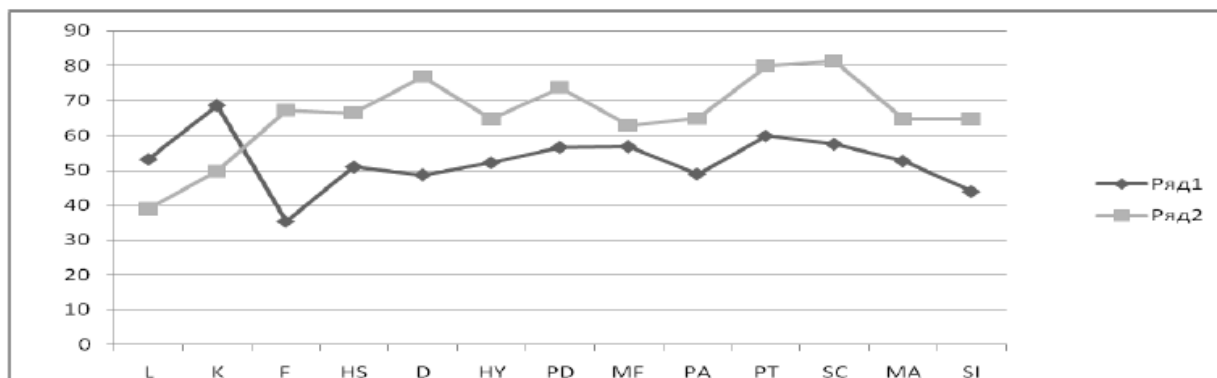


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа шкал СМИЛ методики МЛО «Адаптивность» (Т-баллы) у военнослужащих, успешно адаптирующихся к условиям военной службы (ряд 1), и военнослужащих с диагнозом «Расстройство адаптации» (ряд 2)

Примечание: Различия представленных шкал достоверны при $0,001 > p \leq 0,05$.

Следовательно, военнослужащие с расстройством адаптации отличаются сочетанием повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях; манифестируют отдельные признаки аутичности мышления (Sc), возможно продуцирование странных идей и непонятных высказываний и нелепых, труднообъяснимых поступков. Они склонны к психастеническим проявлениям: отличаются чрезмерной тревожностью, нерешительностью и демонстрируют разнообразные страхи; теряются в ситуациях принятия решения и неодобрения со стороны окружающих (Pt). Военнослужащие с расстройством адаптации также характеризуются излишней сензитивностью и склонностью к чрезмерному переживанию чувства вины; имеют тенденции к снижению фону настроения; отличаются низкой толерантностью в отношении психических и физических нагрузок (D). Им присущи явно выраженные признаки социальной дезадаптации и тенденция к агрессивности и межперсональной конфликтности; склонны к импульсивным реакциям, пренебрегают социальными и корпоративными нормами поведения (Pd).

Выявленные в ходе анализа личностных шкал МЛО «Адаптивность», черты личности военнослужащих основной группы в целом совпадают с характеристиками, полученными ими в ходе школьного обучения и во время прохождения военной службы.

В то же время профиль военнослужащих с успешной военно-профессиональной адаптацией отличается большей гармоничностью, при этом все шкалы находятся в рамках популяционных норм [5].

При изучении показателей личностного адаптационного потенциала и его составляющих (3-й и 4-й уровни МЛО «Адаптивность») были также выявлены различия с высоким уровнем достоверности (при $p \leq 0,001$) между показателями военнослужащих с успешной адаптацией и военнослужащих с расстройством адаптации (рис. 2).

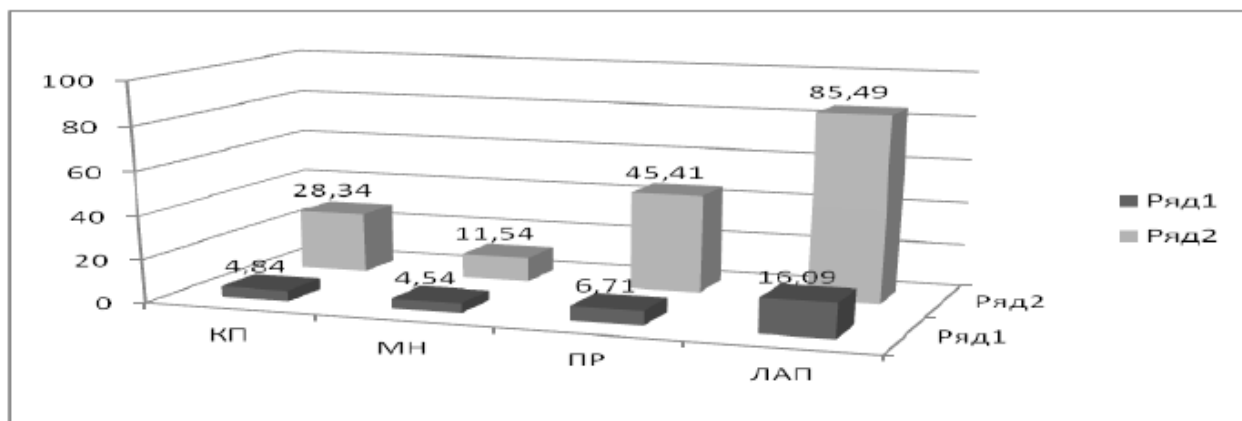


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа личностного адаптационного потенциала военнослужащих (ЛАП) успешно адаптирующихся к условиям военной службы (ряд 1) и военнослужащих с диагнозом «Расстройство адаптации» (ряд 2)

Обследованные представители основной группы имеют крайне низкие показатели ЛАП, что свидетельствует о низкой нервно-психической устойчивости и возможности срывов, что во многом соответствует данным других авторов [4; 7], в то время как военнослужащие контрольной группы имеют хорошие адаптивные способности и достаточный уровень нервно-психической устойчивости.

Военнослужащие с диагнозом «Расстройства адаптации» обладают крайне низким уровнем коммуникативных способностей: постоянно испытывают затруднения в построении межличностных контактов, фиксируются на обидах и, как правило, отвергаются коллективом. Они имеют низкий уровень морально-нравственной нормативности: не стремятся придерживаться социально одобряемых действий и соблюдать общепринятые и корпоративные нормы поведения.

В ходе изучения суммарной напряженности защит (СНЗ) выявлено достоверное различие частоты активации защитного реагирования в основной и контрольной группах. Военнослужащие с расстройством адаптации имеют высокие показатели СНЗ (70,12 %),

что указывает на частую активацию защитных механизмов – регулярно возникающую неосознанную потребность разрешить эмоциональный конфликт. Показатели СНЗ военнослужащих с успешной адаптацией практически в два раза ниже (48,8 %), что свидетельствует об умеренном использовании защитных механизмов.

Репертуар психологических защит военнослужащих с диагнозом «Расстройства адаптации» характеризуется преимущественным преобладанием примитивных защитных реакций (рис. 3).

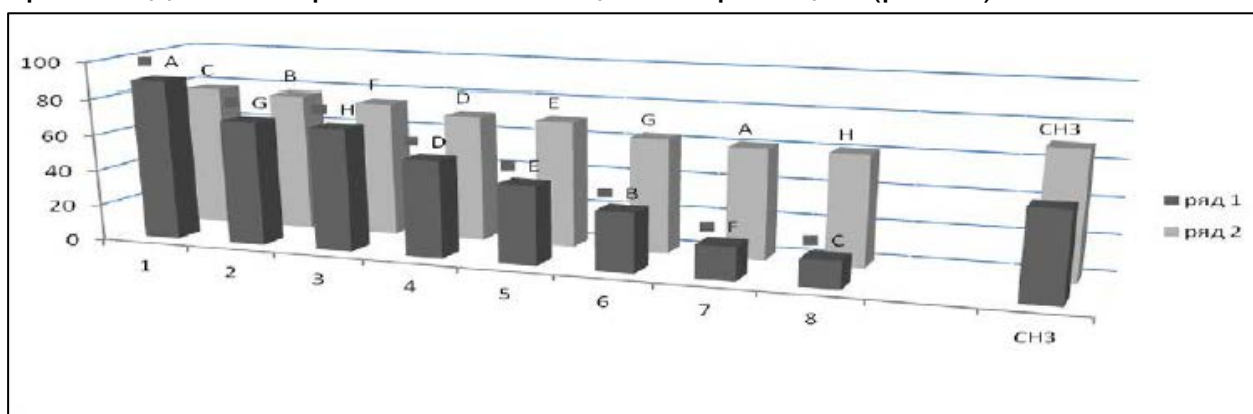


Рис. 3. Результаты сравнительного анализа механизмов психологических защит у военнослужащих, успешно адаптирующихся к условиям военной службы (ряд 1), и военнослужащих с диагнозом «Расстройство адаптации» (ряд 2)

Примечание: шкалы представлены по убыванию значений в основной группе: С – Регрессия, В – Вытеснение, F – Замещение, D – Компенсация, E – Проекция, G – Интеллектуализация, А – Отрицание, Н – Реактивные образования

Ведущими защитными механизмами являются «Регрессия», «Вытеснение» и «Замещение». Сталкиваясь с психотравмирующей ситуацией, данные военнослужащие склонны заменять решение субъективно более сложных задач на более простые и доступные в сложившейся ситуации; часто подавляя неприемлемые импульсы, они не предпринимают действий по разрешению ситуации, оставаясь при этом в состоянии эмоционального напряжения длительное время; склонны к разрядке подавленных эмоций посредством направления их не на источник фрустрации, а на объекты субъективно более доступные, или представляющие меньшую опасность.

К числу наиболее редко используемых защитных механизмов относятся «Отрицание», «Реактивные образования» и «Интеллектуализация», следовательно, военнослужащие с расстройством адаптации мало используют защитные механизмы, допускающие осознание травмирующей информации при интерпретировании ее «безболезненным» для личности образом.

Анализ преобладающих у лиц основной группы защитных механизмов позволяет определить характерные для них личностные диспозиции (рис. 4).

Военнослужащим с расстройством адаптации свойственны «Диспозиция психопатии», «Пассивная диспозиция» и «Агрессивная диспозиция». Следовательно, в соответствии с концепцией Келлермана-Плутчика они имеют наследственную предрасположенность к формированию определенных личностных черт. В частности, такие военнослужащие склонны избегать ответственности, внушаемы, нуждаются в поддержке и утешении; они эмоционально лабильны, стараются избегать новых знакомств. Одновременно респонденты основной группы склонны к импульсивности, вспыльчивости и раздражительности, характеризуются чрезмерной требовательностью к окружающим, непереносимостью критики и отсутствием чувства вины.

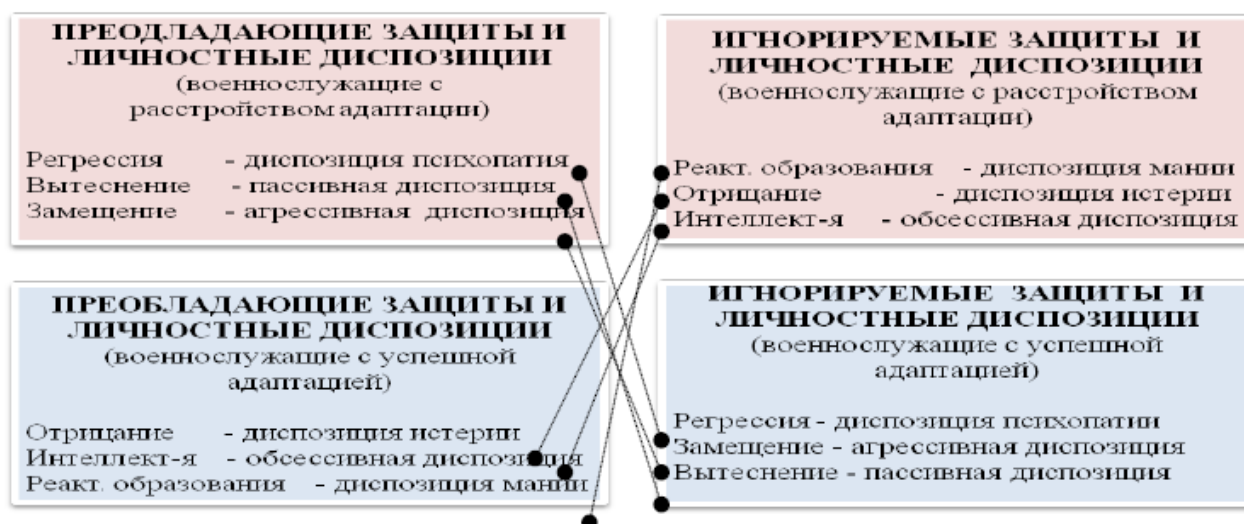


Рис. 4. Сравнение преобладающих и игнорируемых личностных диспозиций военнослужащих с диагнозом «расстройства адаптации» и военнослужащих с успешной адаптацией

Эти данные подтверждаются результатами оценки личностных особенностей по методике МЛО «Адаптивность» и характеристиками обследованных полученными с мест учебы и службы. Наиболее выраженной у данных военнослужащих диспозиция психопатии может служить маркером неправильного воспитания, так как проявляется уже в раннем детстве, при частом страхе неудачи и ощущении беззащитности, и при стремлении взрослых инфантилизировать ребенка.

Репертуар психологических защит контрольной группы антитипичен репертуару основной группы. Ведущими защитами военнослужащих с успешной адаптацией являются «Отрицание», «Реактивные образования» и «Интеллектуализация».

Преобладающие защитные механизмы военнослужащих с успешной адаптацией соответствуют диспозициям: «Истории», «Маниии» и «Обсессивной диспозиции», что характеризует их как ответственных, дисциплинированных, склонных к самоанализу, стремящихся соответствовать общепринятым нормам, общительных и оптимистичных.

В ходе сравнительного анализа механизмов психологических защит основной и контрольной групп выявлены достоверные различия частоты использования таких механизмов, как «Вытеснение», «Регрессия», «Проекция», «Замещение» и «Компенсация» (табл. 4).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа механизмов психологических защит

Наименование показателя	Военнослужащие с расстройством адаптации	Военнослужащие с успешной адаптацией	Значения Р
Отрицание (А)	61,42±2,43	89,1±1,4	p≤0,001
Вытеснение (В)	77,09±1,88	32,7±2,21	p≤0,001
Регрессия (С)	78,27±2,39	15±1,59	p≤0,001
Компенсация (D)	70,42±2,27	69,5±2,19	p≤0,005
Проекция (Е)	70,29±2,69	43,7±2,38	p≤0,001
Замещение (F)	74,96±2,49	18,4±1,41	p≤0,001
Интеллектуализация (G)	63,65±2,41	68,4±2,35	-
Реактивные образования (H)	61,24±2,56	53,8±2,37	-
СНЗ	70,12±1,28	48,8±1,02	p≤0,001

Не выявлено достоверных различий в частоте использования защитных механизмов «Интеллектуализация» и «Реактивные образования», однако отсутствие достоверных различий не свидетельствует об одинаковой предпочтительности этих механизмов для обеих групп, а является следствием значительной разницы суммарной напряженности защит.

Для выявления стилевых особенностей защитного реагирования военнослужащих по призыву с диагнозом «Расстройства адаптации» были проанализированы интеркорреляционные взаимосвязи личностных особенностей и механизмов психологических защит.

В группе военнослужащих с расстройством адаптации выявлены достаточно сильные (при p≤0,001) прямые взаимосвязи ведущих механизмов психологической защиты и акцентуаций личности (рис. 5).

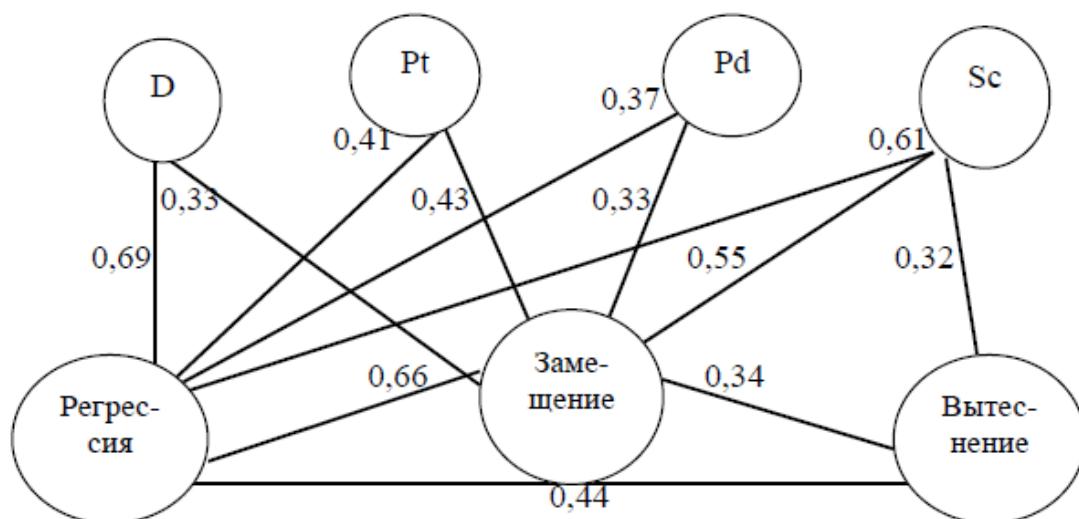


Рис. 5. Интеркорреляционные взаимосвязи ведущих защитных механизмов военнослужащих с диагнозом «Расстройства адаптации»

Для военнослужащих основной группы с ведущими защитами «Регрессия» и «Замещение» характерно заострение шизоидных, депрессивных, психастенических и психопатических черт личности. Кроме того, признаки шизоидной акцентуации заостряются при выраженной склонности личности к вытеснению неприемлемых эмоций. Вероятно, выявленные сочетания трех ведущих защитных механизмов и соответствующих черт личности являются индивидуальным жизненным стилем, провоцирующим формирование расстройств адаптации. Учитывая, что ведущие личностные характеристики, выявленные у данной категории военнослужащих, достигают уровня преморбида, данные взаимосвязи можно рассматривать как патопсихологический симптомокомплекс, специфичный для расстройств адаптации.

В ходе анализа взаимосвязей личностного адаптационного потенциала с механизмами психологической защиты военнослужащих с расстройствами адаптации был выявлен ряд сильных (при $p \leq 0,001$) корреляционных связей (рис. 6). Личностный адаптационный потенциал прямо коррелирует с суммарной напряженностью защит, что свидетельствует о том, что для лиц со сниженными адаптивными способностями характерна частая активация защитных реакций. ЛАП имеет прямые взаимосвязи с регрессией, вытеснением и замещением, которые являются ведущими защитными механизмами военнослужащих с расстройствами адаптации, то есть при низких значениях ЛАП наблюдается повышение активация именно этих защитных механизмов.

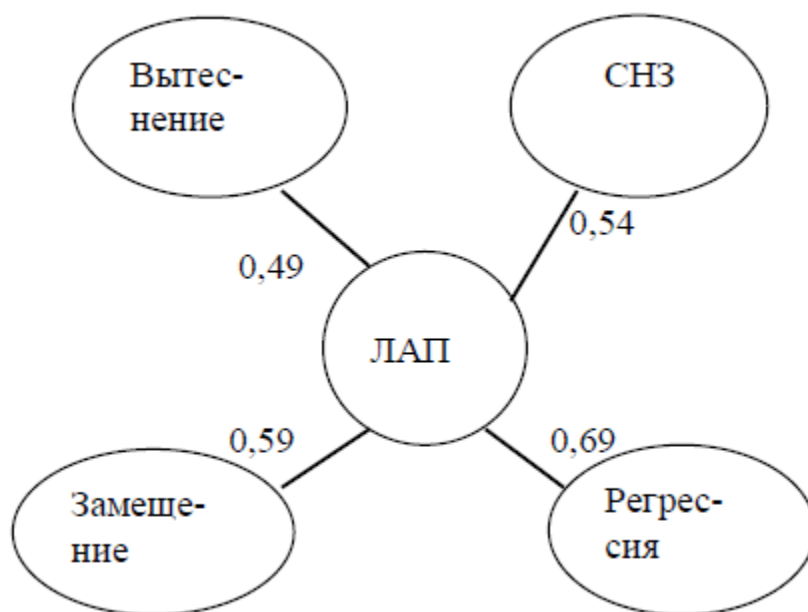


Рис. 6. Интеркорреляционные взаимосвязи личностного адаптационного потенциала военнослужащих с диагнозом «Расстройства адаптации»

Можно предположить, что преобладающие у военнослужащих с расстройством адаптации психологические защиты не являются эффективными и не защищают респондентов от разрушительного влияния явлений порождающих чрезмерную тревогу. Защитные механизмы генерализованы и устойчивы [6], и именно ведущие защиты проявляются в ситуациях субъективно воспринимаемых как одинаковые или равнозначные. Следовательно, военнослужащие с расстройством адаптации, оказываясь в ситуациях требующих адаптации, в большинстве случаев, не способны нивелировать переживания тревоги и уравновесить взаимоотношения со средой.

В группе военнослужащих с успешной адаптацией практически не обнаружено взаимосвязей преобладающих механизмов психологической защиты с особенностями личности и адаптационным потенциалом.

Разнообразие взаимосвязей между особенностями личности и защитным реагированием, обнаруженное в основной группе (при малом наличии взаимосвязей в контрольной группе), возможно, свидетельствует о том, что репертуар психологических защит военнослужащих с расстройством адаптации отличается большей ригидностью и определяется свойствами личности респондентов. Защитные механизмы военнослужащих с успешной адаптацией, напротив, более пластичны и определяются не столько особенностями личности, сколько спецификой конкретных ситуаций, что делает их более адаптивными.

Таким образом, анализ полученных в ходе исследования результатов позволяет сделать следующие выводы.

1. Военнослужащие с расстройством адаптации отличаются выраженной склонностью к депрессивным состояниям, психастеническим и импульсивным реакциям и аутичности мышления. Вышеперечисленные характеристики не являются новообразованием, это константные свойства, которые прослеживаются на всех этапах жизнедеятельности, предшествующих заболеванию.

2. Репертуар психологических защит военнослужащих с расстройством адаптации характеризуется преобладанием защитной триады: «Регрессия»+«Вытеснение»+«Замещение». В целом защитное реагирование отличается частой активацией, малой вариативностью и низкой эффективностью.

3. Сочетание ведущих защитных механизмов и соответствующих черт личности, являющееся индивидуальным жизненным стилем, при достижении уровня преморбиды у военнослужащих можно рассматривать как патопсихологический симптомокомплекс, специфичный для расстройств адаптации.

4. Выявленный патопсихологический симптомокомплекс предполагает проведение углубленного психологического обследования с целью прогнозирования вероятности развития расстройств адаптации у военнослужащих.

Список литературы

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. – М.: Медицина, 2000. – 495 с.

2. Кимберг А.Н., Бондаренко М.М. Воинская служба как этап жизни: психологические аспекты // Актуальные вопросы педагогики и психологии: материалы междунар. заочн. науч.-практ. конф. – Краснодар: КГУ, 2011.

3. Классификация болезней в психиатрии и наркологии: пособие для врачей / под ред. М.М. Милевского. – М.: Триада Х, 2003. – 194 с.

4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психолог. журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. – С. 16–24.

5. Собчик Л.Н. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ). – М.: Речь, 2003. – 142 с.

6. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс. – Харьков: Гуманит. центр, 2013. – 300 с.

7. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Юсупов В.В. Диагностика нервно-психической неустойчивости в клинической психологии: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2010. – 190 с.

8. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. A structural theory of ego defence and emotions// Emotions in personality and psychopathology / Ed. by E Izard. – New York, 1979. – P. 229–257.

Психологическое исследование особенностей отношения к болезни у мужчин и женщин, больных сахарным диабетом I типа

В статье представлены результаты психологического исследования особенностей отношения к болезни у мужчин и женщин, страдающих сахарным диабетом. Известно, что отношение к болезни выделяется как элемент психологического анализа целостной системы отношений и поэтому не может рассматриваться изолированно. Кроме того, отношение больного к своему заболеванию является значимым и, следовательно, оказывает влияние и на другие отношения личности. Таким образом, для всестороннего изучения отношения к болезни необходимо рассматривать его в более широком контексте, учитывая также отношения к тем сферам функционирования личности, на которые может влиять как сам факт заболевания, так и отношение к нему индивида.

This article deals with the results of the psychological research of the peculiarities of the attitude to the disease of men and women, suffering from the type I diabetes mellitus. It is known, that the attitude to the disease is an element of the psychological analysis of the holistic system of relations, and therefore it can't be studied as an isolated phenomenon. Moreover, the patient's attitude to his own disease is important, and therefore it influences on the other person's relations. In this way, to examine the attitude to the disease comprehensively, we should study it in the broader context, considering those spheres of the personal functioning, that could be affected by the fact of the disease itself as well as by the individual's attitude to the disease.

Ключевые слова: отношение к болезни, тип отношения к болезни, качество жизни, депрессивное состояние.

Key words: the attitude to the disease, the type of the attitude to the disease, the quality of life, depression.

Тяжелое хроническое соматическое заболевание существенно изменяет всю социальную ситуацию развития человека. Оно изменяет его возможности в осуществлении различных видов деятельности, ведет к ограничению круга контактов с окружающими людьми, приводит к смене места, занимаемого им в жизни. В связи с этим наблюдается снижение волевой активности, вялость, апатичность, нарушения целенаправленной деятельности со снижением работоспособности, обеднением и оскудением всего психического облика [11; 16].

При соматических заболеваниях, как правило, всегда налицо, по выражению К. К. Платонова, «сложные кольцевые зависимости психического и соматического по типу круга, а в ряде случаев, порочного круга», с взаимным переходом психогении в соматогению и наоборот. Помочь больному выйти из такого «порочного круга» могут психофармакологические и психотерапевтические воздействия на его психику «с целью устранения болезненных симптомов, изменения отношения к своему заболеванию, к себе и окружающей среде» [14; 15].

Психотерапия больных с соматическими расстройствами направлена на изменение неадекватных реакций на болезнь, создание у больных реалистических установок на лечение, восстановление внутрисемейных и более широких социальных связей и, тем самым, способствует не только улучшению состояния больных, но и профилактике рецидивов заболевания. Достижение этих психотерапевтических целей возможно только при изменении отношения к болезни [13; 14].

Психологический анализ отношения к болезни позволяет описать все основные психические феномены в личности больного, связанные с его заболеванием. Отношение к болезни, как всякое отношение, является индивидуальным, избирательным, сознательным (или способным к осознанию), то есть отражает индивидуальный или личностный уровень. Оно носит субъективно-объективный характер, является содержательным и не может рассматриваться вне объекта отношений, иными словами, определяется природой самого заболевания. Отсюда следует необходимость исследования и собственно отношения к болезни, и самооценки больными значимости влияния заболевания на их социальный статус, и состояния эмоциональной сферы больных, её изменений в процессе заболевания. Такие данные необходимы для психологического сопровождения лечебного процесса, для расширения возможностей обсуждения с пациентами их стратегии приспособления к новым жизненным условиям и психологической коррекции [10; 16].

Определяя отношение пациентов к болезни, важно учитывать как индивидуальные особенности, так и общие социально-демографические характеристики. В частности, большой интерес вызывает вопрос изучения особенностей отношения к болезни, связанных с полом.

Задачи работы

1. Провести теоретико-методологический анализ психологических особенностей, связанных с полом, влияния хронической соматической патологии на психику и отношения пациентов к болезни (в целом и применительно к проблеме сахарного диабета в частности).

2. Провести диагностику уровня алекситимии у мужчин и женщин с сахарным диабетом I типа.

3. Оценить выраженность депрессивного состояния у мужчин и женщин, болеющих сахарным диабетом I типа.

4. Определить тип отношения к болезни у мужчин и женщин, страдающих сахарным диабетом I типа.

5. Оценить качество жизни у мужчин и женщин с сахарным диабетом I типа.

6. Разработать схемы коррекционных программ для мужчин и женщин, страдающих сахарным диабетом I типа.

Цель исследования: изучить связанные с полом особенности отношения к болезни, у пациентов, страдающих сахарным диабетом I типа.

Гипотеза: у пациентов, страдающих сахарным диабетом I типа, существуют связанные с полом различия в отношении к болезни: у мужчин – низкоадаптивные формы реагирования на заболевание, у женщин – адаптивные.

Объект исследования: психологические особенности больных сахарным диабетом I типа.

Предмет исследования: особенности отношения к болезни у женщин и мужчин с сахарным диабетом I типа.

В психологии есть отдельная отрасль, изучающая закономерности поведения человека в обществе, определяемые его биологическим полом, социальным полом и их соотношением, которая называется гендерная психология. Психология женщины изучает особенности психики и поведения женщин. В психологии женщин существует свой специфический предмет: те особенности психики, которых нет у мужчин, прежде всего – связанные с женской физиологией. Предметом психологии мужчин являются те особенности психики, которых нет у женщин [2; 6].

Цель сравнения мужчин и женщин – установить своеобразие полов, специфические особенности мужчин и женщин. Этот раздел гендерной психологии наиболее развит. Однако пока исследованы далеко не все параметры психики. Все концепции, объясняющие различия между полами, можно разделить на две большие категории: биологические и социальные. В нашей работе, характеристика отношения к болезни мужчин и женщин дается в сравнительном плане. Это позволит более точно определить имеющиеся между ними различия и уменьшить долю субъективизма, который наблюдается при описании отдельно взятых мужчин и женщин.

Хронические соматические заболевания относятся к числу тех факторов, которые способствуют стойкому снижению трудоспособности, приводят нередко к преждевременной инвалидизации. При

этом одной из причин снижения работоспособности могут быть изменения психики, возникающие у заболевших [2; 6; 12; 13].

В настоящее время интенсивно ведется психологическая работа с больными хроническими соматическими заболеваниями. Наиболее распространенным и общепринятым термином, обозначающим субъективную сторону отражения в сознании больного патологического процесса, является термин «внутренняя картина болезни». Основной формой влияния соматического заболевания на психику человека является психологическая реакция личности на сам факт заболевания и его последствия, имеющиеся при болезни астению, болезненные ощущения и нарушения общего самочувствия [16].

Важными задачами при работе с больным сахарным диабетом являются диагностика отношения к заболеванию и, при необходимости, его изменение. Такое изменение позволит повысить качество жизни, психологическое благополучие пациента, а также, возможно, будет косвенно способствовать и компенсации сахарного диабета посредством повышения приверженности пациента назначенному лечению. Определяя отношение пациентов к болезни, важно учитывать как индивидуальные особенности, так и общие социально-демографические характеристики. В частности, большой интерес вызывает вопрос изучения особенностей отношения к болезни, связанных с полом. Отсюда следует необходимость исследования и собственно отношения к болезни, и самооценки больными значимости влияния заболевания на их социальный статус, и состояния эмоциональной сферы больных, её изменений в процессе заболевания. Такие данные необходимы для психологического сопровождения лечебного процесса и психологической коррекции [8; 11; 13; 14].

Данное исследование проводилось на базе отделения эндокринологии КРУ КТМО «Университетская клиника» (г. Симферополь). В исследование были включены 25 пациентов возрастом от 23 до 45 лет, последовательно в плановом порядке поступивших в отделение эндокринологии с целью терапевтической коррекции основного заболевания.

Использовались следующие критерии включения:

- 1) основной диагноз – сахарный диабет I типа;
- 2) продолжительность сахарного диабета (длительность периода от момента диагностирования заболевания) по меньшей мере 2 года;
- 3) продолжающаяся инсулинотерапия;
- 4) отсутствие признаков декомпенсации сахарного диабета (например, диабетический кетоацидоз или гипергликемический гиперосмолярный статус).

Участники исследования в зависимости от пола были разделены на две группы. Первую группу составили 12 мужчин, вторую – 13 женщин.

Методы исследования: Торонтская алекситимическая шкала, методика дифференциации депрессивных состояний В.А. Жмурова, методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ), методика оценки качества жизни («SF-36 Health Status Survey») [4; 7].

Сравнительный анализ показателей качества жизни, зарегистрированных для женщин и мужчин, страдающих сахарным диабетом I типа, свидетельствует, что качество жизни женщин отличается от качества жизни мужчин. У женщин показатель энергии и жизненных сил выше, чем у мужчин. У мужчин показатели свидетельствуют об утомлении, снижении жизненной активности. Также данные, полученные у мужчин из исследуемой группы, свидетельствуют о значительном ограничении социальных контактов, снижении уровня общения в связи с ухудшением физического и эмоционального состояния по сравнению с женщинами из исследуемой группы. По шкале ролевого функционирования у мужчин показатели ниже, чем у женщин из исследуемой группы, это свидетельствует о том, что у мужчин ограничение в выполнении повседневной работы обусловлено ухудшением эмоционального состояния.

Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В.А. Жмурова позволила выявить следующие результаты: средний показатель для мужчин составил $23,75 \pm 4,12$ балла, а для женщин – $22,08 \pm 2,73$ балла при отсутствии статистически значимых различий между исследуемыми группами ($p > 0,05$). Зарегистрированные показатели свидетельствуют о том, что и у мужчин, и у женщин, страдающих сахарным диабетом I типа, уровень депрессии – минимальный.

Анализ результатов оценки алекситимии с помощью Торонтской алекситимической шкалы обнаружил статистически значимые различия между исследуемыми группами. У мужчин выявлен алекситимический тип личности ($79,33 \pm 2,72$), у женщин – высокая вероятность наличия алекситимии ($66,92 \pm 2,00$; группа риска).

Таким образом, мужчины более подвержены алекситимии, по сравнению с женщинами ($p < 0,01$). На основании полученных данных можно предположить, что мужчины с сахарным диабетом I типа и алекситимией часто пренебрегают своим внутренним физическим и психическим благополучием и не любят оценивать собственное поведение. Они не только плохо понимают свои чувства, но и чувства других людей, не способны к сопереживанию. Они теряются, если

сталкиваются с сильным выражением чувств со стороны других людей. У них есть значительные трудности в общении с окружающими из-за холодного и отчужденного обращения с ними.

Данные экспериментально-психологического исследования с применением методики для психологической диагностики типов отношения к болезни (ТОБОЛ) свидетельствуют, что у больных сахарным диабетом I типа отмечается преобладание: у женщин – адаптивных форм психологического реагирования на болезнь, у мужчин – низкоадаптивных форм психологического реагирования. Преобладающими вариантами у обследованных мужчин являются апатический (50 % испытуемых), сенситивный (58 %) и меланхолический типы отношения к болезни (33 %). Преобладающими вариантами у женщин являются гармоничный (53 %), эргопатический (77 %) и сенситивный (30 %) типы отношения к болезни. У женщин эргопатический тип отношения к болезни («уход от болезни в работу») был более выражен, чем у мужчин ($13,25 \pm 4,30$ и $30,54 \pm 5,22$, соответственно; $p < 0,01$). Следовательно, у женщин, страдающих инсулинозависимым сахарным диабетом, избирательное отношение к обследованию и лечению в большей мере, чем у мужчин, обусловлено стремлением, несмотря на тяжесть заболевания, продолжить работу. Они стремятся сохранить профессиональный статус и возможность продолжения активной трудовой деятельности в прежнем качестве. Различия, выявленные при диагностике меланхолического типа отношения к болезни ($16,83 \pm 3,79$ для мужчин и $6,92 \pm 1,18$ для женщин; $p < 0,05$), свидетельствуют о том, что для мужчин, страдающих сахарным диабетом I типа, более характерен пессимистический взгляд на окружающий мир. Они сомневаются в успехе лечения даже при благоприятных объективных данных и удовлетворительном самочувствии, а также, в большинстве случаев, не верят в эффект от лечения и в возможное улучшение состояния.

Сравнение показателей апатического типа отношения к болезни выявило статистически значимые различия между мужчинами и женщинами ($16,50 \pm 3,55$ и $5,92 \pm 1,23$, соответственно; $p < 0,05$). Полученные данные говорят о том, что мужчины, страдающие инсулинозависимым сахарным диабетом, в большей степени, чем женщины с сахарным диабетом этого типа, проявляют безразличие к дальнейшей судьбе, результатам лечения, исходу болезни. Они пассивно подчиняются процедурам и лечению при настойчивом побуждении со стороны. У мужчин с сахарным диабетом I типа по сравнению с женщинами проявляется вялость и апатия в поведении, деятельности и межличностных отношениях.

Показатели дисфорического отношения к болезни у мужчин, страдающих сахарным диабетом I типа, были значительно выше, чем у женщин с этой патологией ($11,33 \pm 1,68$ и $7,00 \pm 1,36$, соответственно; $p < 0,05$ по критерию Манна-Уитни). Из этого следует, что у мужчин доминирует мрачное, нередко озлобленное настроение, проявляется зависть и ненависть к здоровым людям. Эти пациенты требуют особого внимания к себе, проявляют подозрительность к процедурам и лечению, часто демонстрируют деспотическое и агрессивное отношение к своим близким.

Показатель по шкале эгоцентрического отношения к болезни, зарегистрированный для мужчин, заметно превышал показатель, полученный для женщин ($11,75 \pm 1,30$ и $9,92 \pm 2,27$, соответственно), однако различия не были статистически достоверными ($p > 0,05$).

Результаты анализа и интерпретации данных, полученных в ходе исследования, подтверждают существование связанных с полом различий в отношении к болезни у пациентов, страдающих сахарным диабетом I типа, и позволяют сделать следующие выводы.

1. Высокая актуальность проблемы сахарного диабета как хронического соматического заболевания, которое зачастую сопровождается психопатологическими изменениями, важность коррекции личностного реагирования на заболевание с учетом отношения пациента к болезни и в зависимости от пола указывают на целесообразность проведения исследования особенностей связанного с полом отношения к болезни у больных сахарным диабетом I типа.

2. Результаты анализа и интерпретации данных, полученных в ходе исследования, подтверждают существование связанных с полом различий в отношении к болезни у пациентов, страдающих сахарным диабетом I типа.

3. У женщин, страдающих инсулинозависимым сахарным диабетом, показатель жизненной активности выше, чем у мужчин с данной патологией. Женщинам их эмоциональное состояние в меньшей степени мешает выполнять работу или заниматься другой повседневной деятельностью, чем мужчинам. У женщин социальная активность выше, чем у мужчин. Среди женщин, страдающих сахарным диабетом I типа, наиболее распространены гармоничный, эргопатический и сенситивный типы отношения к болезни. У женщин с сахарным диабетом I типа отмечается преобладание адаптивных форм психологического реагирования на болезнь.

4. У мужчин, страдающих сахарным диабетом I типа, выявлен алекситимический тип личности, отмечается преобладание низкоадаптивных форм психологического реагирования, а наиболее распространенными типами отношения к болезни являются апатический, сенситивный и меланхолический.

5. Коррекционные программы для больных сахарным диабетом I типа следует разрабатывать с учетом выявленных связанных с полом различий в отношении к болезни.

6. Мультифакторная этиология психических расстройств при сахарном диабете I типа, а также их высокая распространенность, предполагают, что в основе коррекционных программ должна лежать психотерапия, направленная на коррекцию психического статуса, формирование правильного отношения пациента к своему заболеванию, специфическую перестройку поведения в связи с заболеванием.

Список литературы

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение. – М., 2006.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Дерманова И. Б. Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб., 2002.
4. Дробинская А. О. Астенический синдром // Дефектология. – 1997. – № 6.
5. Ерьсько В. Б. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: пособие для психологов и врачей. – СПб.: СПбНИИПИ им. В.М. Бехтерева, 2005.
6. Клецина И. С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопр. психологии. – 2003. – С. 61–78.
7. Методика для психологической диагностики отношения к болезни (ТО-БОЛ): пособие для врачей [Электронный ресурс] / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова, А.Я. Вукс. – СПб., 2005. – URL: http://bekhterev.spb.ru/content/42/2005_pdati.pdf.
8. Никонова Т. В. Современные аспекты патогенеза сахарного диабета 1 типа // Сахарный диабет. – 2006. – №3. – С. 59–64.
9. Новик А.А., Матвеев С.А., Ионова Т.И. и др. Оценка качества жизни больного в медицине // Клин. мед. – 2000. – № 2. – С. 10–13.
10. Новик А.А. Концепция исследования качества жизни в медицине. – СПб.: Элби, 1999. – 140 с.
11. Обухов Я. Л. Коррекция психосоматического состояния больных сахарным диабетом при помощи эйдетических образов. – М., 1991.
12. Сидоров П.И., Соловьев А.Г., Новикова И.А. и др. Сахарный диабет: психосоматические аспекты: руководство для врачей; под ред. акад. РАМН П.И. Сидорова. – СПб.: СпецЛит, 2010. – 174 с.
13. Сидоров П.И. Панков М.Н., Новикова И.А. Психосоциальная реабилитация больных сахарным диабетом // Проблемы эндокринологии. – 1998. – № 6. – С. 19–22.
14. Суркова Е. В. Клинические, психологические и психопатологические аспекты сахарного диабета: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 2006.
15. Тополянский В. Д., Струковская М. В. Психосоматические расстройства. – М.: Медицина, 1986.
16. Тхостов А. Ш., Арина Г. А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни, логическая диагностика отношения к болезни. – Л., 1990.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.27: 316.477-055.2

Л. Г. Почебут, М. З. Худалова

Социальные представления о профессиональной и семейной самореализации женщин

В статье рассмотрены социальные представления о профессиональной и семейной самореализации женщин в русской и осетинской культурах. В русской культуре обнаружены тенденции к эгалитаризму в аспекте социальных представлений о гендерных отношениях. В осетинской культуре сохраняются устойчивые социальные представления о традиционной роли женщины.

The article describes the social images of women' professional and family fulfillment in Russian and Ossetian culture. There are some trends towards egalitarianism in terms of social images of gender relations in Russian culture. The stable social images of traditional role of women remain in Ossetian culture.

Ключевые слова: Самореализация, социальные представления, эгалитаризм и традиционность гендерных отношений.

Key words: Fulfillment, social images, egalitarianism and traditional nature of gender relations.

Социальные представления о различных сторонах жизни становятся центральной проблемой социальной психологии. В конце XIX в. феномен социальных (коллективных) представлений обнаружил Э. Дюркгейм. Он отмечал, что представления являются основным психологическим содержанием социальной жизни. Их предназначение состоит в достижении соответствия внешнего социального мира внутреннему, психическому [10, с. 7–14]. При этом социальные представления могут возникнуть только в результате социального взаимодействия, они регулируют поведение каждого человека, поскольку составляют содержание его сознания.

Основатель теории социальных представлений французский психолог С. Московичи считает, что предметом социальной психологии являются социальные представления, которые объединяют индивидов, заряжают их энергией и придают смысл существованию общества [3, с. 7]. Социальные представления – это способ осмысления, понимания и интерпретации окружающей действительности.

Этот пограничный феномен связывает психическое и социальное. Социальные представления возникают в процессе согласования людьми своих индивидуальных знаний, формирования общих знаний. Поэтому социальные представления – это совместное знание, основа сознания людей.

Структура социальных представлений состоит из следующих элементов; центральные (ядро) и периферические. Для того, чтобы выделить ядро представлений необходимо опираться на следующие критерии; 1) степень согласия членов группы по поводу важности данной характеристики объекта представлений; 2) оценка значимости данной характеристики для идентификации объекта [5, с. 264]. Периферические элементы включают многообразие различных характеристик социальных представлений людей.

К функциям социальных представлений относятся: 1) консолидация общественного мнения вокруг актуальной социальной или религиозной идеи, конкретной традиции, эмоциональной оценки того или иного события; 2) энергетическое насыщение общественного сознания, заражение людей общими эмоциями и, соответственно, энергией; 3) достижение осмысленности поведения и деятельности людей. Таким образом, благодаря социальным представлениям члены общества способны действовать согласованно, консолидировано, осмысленно и активно. В структуре социальных представлений ведущую роль занимает когнитивный компонент, который определяет эмоциональный и конативный компоненты отношения. Благодаря наличию социальных представлений общество отличается от толпы, поскольку в толпе главенствует эмоциональный компонент, подавляющий когнитивный и часто разрушающий осмысленное поведение (конативный компонент). Социальные представления – это психологическое условие объединения общества, его солидарности.

Культура, этническая принадлежность влияют на создание социальных представлений. Обсуждая взаимосвязь социальных представлений и стереотипов, Г. Триандис утверждал, что стереотип является сравнительным представлением. Он отмечает, что стереотипы представителей других культур больше похожи на стереотипы мужчин – представителей этих культур, чем на стереотипы женщин [8, с. 183].

Г. Триандис отмечает, что в современном мире сохраняется гендерное неравенство. Если речь идет о биологических характеристиках людей, то необходимо использовать термин «пол», если же говорят о социально приемлемых формах поведения, о социальных ролях, стереотипах восприятия мужских или женских личност-

ных качеств, то применяется термин «гендер». Гендер – это культурный и социальный конструкт. В каждой культуре он формируется особым образом. «Пол» – это реальный феномен, в кросс-культурной психологии изучать его необходимо с точки зрения еtic-подхода, то есть установления общих, единых для всех людей характеристик «Гендер» – это сконструированный в каждой культуре феномен, изучать его следует с точки зрения еtic-подхода, то есть определения культурно специфичных характеристик [11; 12].

Дж. Уильямс и Д. Бест изучали гендерные стереотипы респондентов из 30 стран мира. Они просили людей указать типичные характеристики мужчин и женщин и выяснили, что 300 наиболее часто указанных характеристик относятся и к мужчинам, и к женщинам. Эти стереотипы (или сравнительные социальные представления) в различных странах мира оказались совершенно одинаковыми. Социальные представления о женщине описывали их как эмоциональных, чутких, слабых. Социальные представления о мужчине характеризовали их как агрессивных, предприимчивых, смелых, независимых. Авторы сделали вывод: чем больше социально-экономическое развитие страны, тем меньше различий в социальных представлениях о поведении, личностных характеристиках, социальных ролях мужчин и женщин [13, с. 174].

Дж. Уильямс и Д. Бест провели еще одно кросс-культурное исследование в 14 странах мира и изучали социальные представления о том, какими должны быть мужчины и женщины, как они должны действовать. Традиционные социальные представления о роли мужчин и женщин выражались в следующих утверждениях:

- когда мужчина и женщина живут вместе, она должна делать работу по дому, а он выполнять более тяжелые хозяйственные работы;
- женщина должна следить за тем, как она выглядит, так как это влияет на то, что люди подумают о ее муже;
- первой обязанностью женщины с маленькими детьми является дом и семья.

Современные социальные представления выражаются в эгалитарной идеологии:

- женщина должна иметь такую же свободу действий, как и мужчина;
- брак не должен мешать карьере женщины больше, чем он мешает мужчине;
- женщинам позволена такая же сексуальная свобода, как и мужчинам.

При этом было обнаружено, что женщины чаще отдавали предпочтение эгалитарным высказываниям, а мужчины – традиционным [1, с. 96].

Исследования кросс-культурных психологов показывают, что среди 189 этносов, проживающих на территории России, русские – одна из самых современных общностей. Русские устойчиво идентифицируют свою этническую принадлежность на протяженной территории от Смоленска до Владивостока. Российские исследователи оценивают культуру России как культуру смешанного типа, в которой сочетаются черты, как коллективизма, так и индивидуализма. По результатам наших исследований происходит постепенная трансформация культуры: старшему поколению в большей степени присущ коллективизм, молодому поколению – индивидуализм [5].

Кросс-культурные исследования психологии русских, народов Дагестана, Северной Осетии и Поволжья, проведенные российскими учеными, свидетельствуют, что характерными отличиями русских от других этнических групп являются: 1) большая психологическая настроенность и открытость к переменам в обществе. В социальных представлениях русских о самих себе такие характеристики, как открытость, устремленность в будущее и склонность к риску имеют наибольший вес, русские ориентированы на преодоление неопределенности в обществе через изменения, социальные реформы; 2) русские более активно поддерживают развитие экономики, рыночных отношений, экономической самостоятельности, частной собственности, прав и свобод человека; 3) русские по сравнению с другими народами России, меньше ориентированы на свою группу, больше ориентированы на себя. Они предпочитают рассчитывать только на свои силы при решении своих проблем; 4) русские проявляют меньшую зависимость от социального контроля, чаще оценивают свою группу как своевольную, не уважающую власть; 5) русские проявляют большую толерантность по отношению к другим народам и, прежде всего народам России; 6) в сфере межличностных отношений русским свойственна меньшая открытость и большая закрытость при взаимодействии с другими народами [2; 6; 7].

Культуру же осетин можно охарактеризовать как традиционную, регламентированную, маскулинную, замкнутую, но из северокавказских народов православные осетины наиболее открыты для общения и взаимодействия [7]. Осетин характеризует ряд признаков: 1) устойчивость традиционных социальных институтов; 2) сила связи с прошлым, сопротивление переменам; 3) высокий уровень стабильности традиционных моделей поведения и внутригрупповых взаимоотношений; 4) определенность и консерватизм культурной жизни. Северокавказские культуры – высоко контекстуальны. Все происхо-

дящее в них имеет свой особый смысл. Внешняя сторона жизни полна условностей. Особое значение имеет регламентированность и прочность бытовых поведенческих стереотипов. Это определяет этику следования правилам, а не этику подчинения [7, с. 233].

Цель нашего исследования состояла в изучении социальных представлений самореализации личности в брачно-семейной и профессиональных сферах в русской и осетинской культурах.

Задачи исследования: 1) сравнить социальные представления мужчин и женщин о профессиональной и семейно-брачной самореализации; 2) сравнить социальные представления о самореализации женщин в осетинской и русской культурах.

Дизайн исследования

Гипотезы исследования:

1. Социальные представления формируются под влиянием культуры, этнической и гендерной принадлежности; культурные нормы определяют гендерные ожидания.

2. У русских в большей степени проявляются социальные представления об эгалитарности гендерных отношений, о возможности женщинам самореализоваться в профессиональной сфере.

3. У осетин в большей степени проявляются социальные представления о традиционной роли женщины в семейно-брачных отношениях; возможность для профессиональной самореализации предоставляется женщинам только после того, как она полностью самореализуется в семье.

Методы исследования: социально-психологические опросники, созданные и адаптированные авторами (модифицированная методика множественной идентификации В.Ф. Петренко) [4], диагностика самоактуализации личности – ROI. Респондентам был также представлен список поступков, составленный по предварительно проведенному анкетному опросу, предназначенный для выявления принципиальных отличий в суждениях представителей русской и осетинской культур. Вероятность каждого из поступков оценивалась по пятибалльной шкале, варьирующей от 1 – «никогда бы так не поступил», до 5 – «именно так бы и поступил». Список включал различные сферы самореализации: профессиональную, семейно-бытовую, социальную и личностного развития.

Участники исследования – жители г. Владикавказа, (Республика Северная Осетия – Алания). Было опрошено 356 человека, 102 человека – русские и 254 человека – осетины в возрасте 20–60 лет. Выборка квотная, в процентном отношении соответствует генеральной совокупности проживающих в Северной Осетии представителей осетинской и русской этнических групп. В республике существуют как однонациональные, так и смешанные браки (треть от всего ко-

личества браков), поэтому изучение семейных взаимоотношений является особенно актуальным.

Результаты

Были изучены социальные представления русских и осетинских женщин о русских и осетинских мужчинах и наоборот. Важно было установить, насколько ожидания в соблюдении культурных норм совпадают в представлениях мужчин и женщин.

Представления русских женщин об осетинских мужчинах в семейно-брачной сфере:

- в воспитании детей осетины опираются на национальные традиции и обычаи;
- являются лидерами в семейных отношениях и выполняют функции «добытчика» в семье;
- почтительно относятся к родителям жены и не конфликтуют с ними;
- не готовы простить супруге измену;
- в конфликте супруги с его родителями больше готовы поддержать своих родителей, нежели жену;
- не придерживаются принципов равноправия в семейных отношениях;
- подчиняют супругу и детей своей воле;
- отказывают супруге в помощи в домашней работе.

Представления русских женщин о русских мужчинах в брачно-семейной сфере:

- не инициируют развод;
- способны усыновить и воспитать чужого ребенка;
- стремятся к сексуальной грамотности;
- верные супруги в браке;
- готовы простить супруге измену;
- строят отношения в семье на принципах равноправия;
- уважают решения и выбор своих детей;
- уважают волю супруги и подчиняются ей;
- помогают супруге в ведении домашнего хозяйства;
- поддерживают жену в споре со своими родителями.

Представления осетинских женщин об осетинских мужчинах в брачно-семейной сфере:

- выполняют функции главы семьи, «добытчика»;
- воспитывает детей в духе национальных обычаев и традиций;
- почтительно относится к своим родителям, родителям жены, старшим по возрасту и статусу;
- не готовы к равноправию в семейных отношениях;
- подчиняют супругу и детей своей воле;
- отказывают супруге в помощи в домашней работе.

Представления осетинских женщин о русских мужчинах в брачно-семейной сфере:

- стремятся к сексуальной грамотности;
- уважают выбор и решения своих детей;
- помогают своим женам в домашних делах;
- готовы строить отношения на принципах равноправия;
- готовы простить измену супруги;
- конфликтуют с родителями супруги;
- в воспитании своих детей не достаточно прививают им уважение к национальным обычаям и традициям;
- уступают супруге роль главы семьи;
- согласны прожить жизнь без детей;
- легко соглашаются на развод;
- способны уступить жене лидерство в финансовом обеспечении семьи.

Представления осетинских мужчин о русских женщинах в брачно-семейной сфере:

- готовы взять на себя роль главы семьи;
- готовы быть ответственными за финансовое обеспечение семьи и принятие решений по семейному бюджету;
- готовы иметь отдельные от супруга сбережения;
- не готовы отказаться от работы ради семьи;
- не достаточно уделяют внимание воспитанию детей в духе национальных традиций;
- стремятся к сексуальной грамотности;
- много времени проводят со своими друзьями вне семьи;
- легко относятся к разводам;
- готовы повысить голос на супруга в присутствии посторонних;
- не достаточно уважительно относятся к родителям мужа.

Представления русских мужчин об осетинских женщинах в брачно-семейной сфере:

- способны в случае развода отдать детей на воспитание супругу;
- в воспитании детей чрезмерно прививают национальные традиции (национальные стереотипы поведения);
- чрезмерно терпеливы к насилию со стороны своего брачного партнера по отношению к себе;
- в вопросе финансового обеспечения семьи слишком полагаются на супруга;
- не распоряжаются семейным бюджетом;
- проявляют большое уважение к воле своего супруга и готовы подчиняться ему;
- готовы отказаться от карьеры и быть домохозяйками.

В исследовании были выявлены социально-психологические факторы удовлетворенности браком. Для русских женщин удовлетворенность браком связана с уважением со стороны супруга, доверием ему функций «добытчика», совместным распоряжением бюджета, отсутствием насилия в семье, измен, конфликтов в присутствии детей. Для осетинских женщин удовлетворенность браком связана с выбором супруга по своему усмотрению, уважением к супругу, подчиненным положением в брачно-семейных отношениях, уважением решения своих детей, возможностью не работать, чтобы посвятить себя семье, отказом распоряжаться семейным бюджетом, большим проведением времени в семье.

Исследование показало, что в русской культуре стремление женщины профессионально реализоваться находит понимание у мужчин, эталоном женщины для них является профессионально успешная женщина. Мужчины стараются создать комфортные условия для самореализации женщин, оказывают им психологическую поддержку, доверяют их профессиональной компетентности. Соответственно, русские женщины более раскованы, кокетливы, чем осетинские женщины. С мужчинами русские женщины общаются на равных, умеют отстаивать свою новаторскую позицию, самостоятельно распоряжаются финансами. По мнению осетинских мужчин, женщины не должны отдавать столько времени и сил профессиональной самореализации, они не поддерживают карьерное продвижение женщин. Соответственно, осетинские женщины только во второй половине жизни начинают активно заниматься своей профессией, они тактичны по отношению к старшим по возрасту и статусу, проявляют большое уважение к родителям, оказывают конкретную помощь знакомым и соседям ($p \leq 0,05$) [9].

Выводы

1. В исследовании было доказано, что социальные представления о гендерных отношениях формируются под влиянием культуры, этнической и гендерной принадлежности. Эмпирически установлено, что культурные нормы о гендерном поведении определяют ожидания.

2. Культурные различия были выявлены по показателю самоактуализации «временная ориентация». Культура осетин ориентирует людей на прошлое (соблюдение традиций и этнокультурных норм). В осетинской культуре гораздо выше традиционализм и ценность «прошлого». Русская культура в значительной мере ориентирует людей на будущее, на инновации, изменение традиций и норм;

3. Культурные различия проявились в социальных представлениях о брачной-семейной самореализации, о гендерном разделении социальных ролей в семье, брачных установках. Осетинская культура идеализирует подчиненное положение женщины в семье и главенствующее положение мужчины. В осетинской культуре сохраняются устойчивые социальные представления о традиционной роли женщины. В русской культуре наблюдается тенденция к эгалитаризму – равноправному положению супругов;

4. Гендерные различия были обнаружены в динамике профессиональной и семейно-брачной самореализации женщин. Русские женщины до 40 лет основное внимание уделяют профессиональной самореализации, только после 40 лет центр их внимания перемещается на семейно-брачную сферу. Осетинские женщины до 40 лет стараются самореализоваться и в брачно-семейной и в профессиональной сферах, после 40 лет резко повышается интерес к самореализации в профессиональной сфере. (t-критерий Стьюдента значим на $p \leq 0,01$);

5. В осетинской культуре обнаружен внутрикультурный ценностный конфликт: ценности, установки осетинской культуры больше способствуют профессиональной самореализации мужчин и ограничивают профессиональную самореализацию женщин;

6. В русской культуре наблюдается согласованность в профессиональной самореализации, как мужчин, так и женщин.

Таким образом, перед нами предстает традиционная осетинская культура с представлениями о явной маскулинизации мужчин и феминизации женщин. Русская культура в представлениях и русских и осетин оценивается как более современная, где придерживаются норм эгалитаризма и наблюдается гендерная инверсия: определенная маскулинизация женщин и феминизация мужчин. Было показано, что гендерные ожидания совпадают с требованиями традиционных культурных норм, и прежде всего, в осетинской культуре. В русской культуре, напротив, наблюдается переход от традиционных норм к современным.

Список литературы

1. Берри Дж.В., Пуртинга А.Х., Сигалл М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. – Харьков, 2007. – 260 с.
2. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Старый сад, 1998.
3. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психолог. журн. – 1995. – № 1. – Т. 16. – С. 3–19; № 2. – С. 3–15.
4. Петренко В.Ф. Психосемантический подход к этнопсихологическим исследованиям // Сов. этнография. – 1987. – № 3. – С. 22–38.
5. Почебут Л.Г. Социальные общности: Психология толпы, социума, этноса. – СПб.: СПбГУ, 2005. 284 с.

6. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010.
7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М., Смысл, 1998.
8. Триандис Г. Культура и социальное поведение / Пер. с англ. В.А. Соснина. – М.: Форум, 2007. – 384 с.
9. Худалова М.Х. Этнопсихологические особенности самореализации личности (на примере республики Северная Осетия-Алания): дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013.
10. Durkheim E. Les regles de la Methode Sociologique. – Paris. P.U.F. 1963.
11. Triandis H.C. Collectivism and individualism as cultural syndromes // Cross-Cultural Research. 1993. Vol. 27 (3–4). P. 155–180.
12. Triandis H.C. The psychological measurement of cultural syndromes // American Psychologist, 51, 407, 1996.
13. Williams J., Best D.L. Measuring sex stereotypes: A thirty-nation study. Beverly Hills, CA: Sage. 1982.

Юношеская социализация в транзитивном обществе: ценностно-нормативный аспект

В статье рассматриваются проблемы юношеской социализации в условиях социальных изменений. Анализируются особенности социального, профессионального, ценностного самоопределения современной российской молодежи.

The article deals with the problems of youth socialization in terms of social changes. The features of the social, professional, valuable self-determination of modern Russian young people are analyzed.

Ключевые слова: юность, социализация, ценностные ориентации, самоопределение, социальные изменения, современная молодежь.

Key words: youth, socialization, value orientations, self-determination, social changes, modern young people.

Юношеский возраст является важным жизненным этапом, когда происходит формирование системы ценностных ориентаций, мировоззрения и идентификационных структур личности. Реализация целей самоопределения (профессионального, идеологического, ценностного, нравственного) является нормативной возрастной задачей для вступающего во взрослую жизнь человека. Изучение закономерностей ценностно-нормативной социализации юношества, степени его адаптации к социальным условиям имеет особое значение для понимания настоящего и будущего нашего общества, анализа различных аспектов общественной жизни и воспитательно-образовательных практик, является необходимым условием эффективной молодежной политики.

Социализация молодого поколения в современной России происходит в сложных условиях транзитивного социума, на фоне коренного изменения системы жизненных ценностей и дестабилизации воспитательной функции семьи. Трансформация ценностных основ нашего общества, обусловленная системным кризисом и процессами глобализации, выступает внешним контекстом социализационных процессов и активно исследуется современной наукой (работы О.Т. Богомолова, И.Г. Дубова, А.Г. Здравомыслова, Н.И. Лапина, Т.А. Рассединой, А.В. Юревича и др.). Динамика ценностных ориентаций, проблемы профессионального самоопределения, социальные траектории молодежи являются предметом междисциплинарных (в том числе мониторинговых) ис-

следований социологов, социальных психологов, педагогов и философов, представлены в работах Л.Н. Банниковой, Е.А. Васиной, Ю.Р. Вишневого, А.А. Козлова, Т.Н. Кухтевич, М.В. Лисаускене, В.Т. Лисовского, А.В. Петрова, А.В. Соколова, Ф.Э. Шереги, М.А. Ядовой, Г.А. Чередниченко и других авторов. При этом социальная нестабильность рассматривается как фактор, затрудняющий ценностно-нормативную социализацию (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, О.В. Соловьева, О.А. Тихомандрицкая). Данная статья посвящена социально-психологическому анализу трудностей и проблем юношеской социализации в условиях дисгармоничного социума.

Понятие социализации, при всем многообразии его конкретных трактовок в научной литературе, традиционно определяется как усвоение и воспроизводство личностью существующих социальных ценностей и норм. Основная функция социализации состоит в интериоризации социальных требований и превращении их во внутренние, автономные стимулы социального поведения. Процесс ценностно-нормативной социализации в стабильные и кризисные периоды общественного развития имеет свои особенности. В стабильные периоды он преимущественно связан с освоением предлагаемых обществом ценностей и норм, основан на прошлом наследии и выполняет задачу межпоколенной трансмиссии культуры, обеспечивающую ее воспроизводство. Во времена радикальных социальных перемен, когда происходит трансформация традиционных жизненных ценностей, социализация выступает прежде всего как процесс социальной адаптации, в ходе которой осуществляется целенаправленный поиск и выбор моделей поведения, соответствующих меняющимся условиям и нормам. В индивидуальной структуре ценностных ориентаций личности образуется определенный баланс традиционных, современных и инновационных ценностей, способствующий ее адаптации к изменяющимся жизненным условиям. Для данного периода характерно преобладание позиций индивидуализации, самоопределения, избирательного отношения к нормам и ценностям. При этом ненормированность социального пространства, характерная для ситуации социальных преобразований, актуализирует потребность в социальном творчестве, конструировании новой социальной реальности [4]. Именно поэтому развитие инновационной способности и творческого потенциала молодого поколения является одной из ключевых задач современного образования.

Мир, в котором мы живем, все более динамично и радикально меняется. Эти изменения, связанные с преобразованиями в сфере культуры, экономики, политики, социальных отношений, затрагивают глобальный, региональный и локальный уровни и оказывают влияние на сознание и образ жизни людей, на процессы ценностно-

нормативной социализации молодого поколения. Важной особенностью современного мира является смещение ценностных приоритетов от традиционных, материалистических ценностей к инновационным, постматериалистическим, ориентированным на внеэкономические и духовные приоритеты [2; 19], на принципы социоприродной гармонии и биосферно-допустимого развития цивилизации. Для России, как и для других стран, эти ценности являются новыми, требуют качественного изменения менталитета; более того, они формируют новую реальность, выступая в качестве аттракторов движения к новому социокультурному состоянию.

Как показывают социологические исследования [9; 10; 14; 17], в современной России процесс трансформации базовых ценностей имеет многомерный и противоречивый характер. Распад общего смыслового мира и неопределенность нынешнего социокультурного состояния накладывают отпечаток на ценностное сознание молодого поколения. При этом, сам процесс социального развития молодежи, ввиду отсутствия общенациональной идеи и несформированности даже в общих чертах государственной идеологии, фактически не имеет социально значимой и организующей данный процесс цели и оказывается лишенным интегрального ценностного вектора [3; 5; 7].

В жизненных ориентациях юношества находят отражение те сложнейшие противоречия, которые присущи трансформирующемуся обществу. Т.Н. Кухтевич, обобщая результаты многолетних исследований, отмечает, что духовный мир молодежи на рубеже веков воспроизводит «причудливое переплетение в общественном сознании полуразрушенных старых идеалов утопического коммунизма, массовых ожиданий быстрых положительных перемен, ... поиск идеалов в дореволюционной России, западных образцах, религиозных исканиях, ... дефицит новых позитивных ценностей». Кроме того, «...молодежь испытывает влияние и таких новых тенденций (не только национальных, но и мировых), как переход от преимущественно коллективистических, общинных форм социальной жизни и ориентаций к индивидуальным, от позиций «монолитного единства» к плюралистичности, от авторитарности к демократизации, от конфронтации к компромиссу и консенсусу, от мифологического отношения к действительности к рациональному...» [8, с. 6–7].

Объективные трудности процесса социализации вступающего в жизнь поколения в современной России обусловлены общей затянувшейся дестабилизацией социальной жизни и ценностно-нормативным кризисом нашего общества. Сущность социальной нестабильности, по определению Г.М. Андреевой, составляет общая рассогласованность социальных перемен, «смена направления и темпа изменений, несовпадение меры радикальности их в различных сферах общества (экономике, политике, культуре, формах че-

ловеческих отношений)» [1, с. 257]. Социальная нестабильность проявляется также в ослаблении и рассогласовании социокультурных и силовых факторов регуляции социальной жизни. Субъективным отражением этого на уровне общественного сознания является кризис нормативных представлений об отношениях личности и общества [4, с. 276].

Другим проявлением социальной нестабильности, имеющим значение для юношеской социализации в ее ценностно-нормативном аспекте, является усиление социальной дифференциации и отражение в сознании молодых людей резкого и многообразного расслоения, прежде всего, по критериям материальной обеспеченности и этнической принадлежности (бедные-богатые, коренные-эмигранты, наши-чужие и т.д.). На уровне общественного сознания стратификационные процессы, происходящие в настоящее время в нашей стране, переживаются как кризис целого ряда социальных ценностей и идеалов (в частности, идеалов справедливого общественного устройства, социального равенства и дружбы народов). Безусловно, эти процессы отражаются и на юношеских ценностях, а также представлениях молодежи о содержании социального успеха и карьере. Происходит осознание молодыми людьми своей принадлежности к определенному социальному слою, формируются защитные барьеры во взаимоотношениях с другими слоями и группами, усиливается значимость референтных групп.

Процесс социализации протекает сегодня в условиях гораздо большей, чем ранее, социальной вариативности – неопределенных социальных ситуаций, многообразия видов деятельности, социальных ролей и групповых норм. Как показано в работах отечественных социальных психологов, социальные изменения в современной России происходят намного быстрее способности человека адаптироваться к ним. Так, Г.М. Андреева отмечает, что «для обыденного человека ... нестабильность общества воспринимается прежде всего как абсолютная неопределенность ситуации и, следовательно, невозможность даже ближайшего прогнозирования своей судьбы» [1, с. 260]. На личностном, психологическом уровне это проявляется в комплексе явлений, связанных с повышенной тревожностью и нарушением временной перспективы, которые нередко объединяются термином «социальный невроз».

Чрезвычайно сложным в современных условиях оказывается решение задачи профессионального самоопределения и формирования жизненного плана, так как это требует учета не только собственных возможностей, но и направления и темпов изменения социальной реальности, а также высокой личной толерантности к неопределенности. Между тем, профессиональное самоопределение имеет экзистенциальное значение для социальной позиции

большинства молодых людей, поскольку в корне меняет дальнейшее течение жизни и влияет не только на профессиональную составляющую, но и на брачно-семейные перспективы, материальное благополучие, самооценку, а также на местожителство, переезды и многие другие аспекты образа жизни. В целом, в условиях затянувшейся дестабилизации социальной жизни наблюдается сужение пространства жизненного самоопределения молодежи. В особенности это относится к таким важнейшим моментам, как получение полноценного образования, профессиональной подготовки и работы.

Социальная нестабильность углубляет ценностно-нормативный кризис общества, который выражается, по мнению исследователей, «не только и не столько в отсутствии социальных норм и ценностей, сколько в том, что сегодня они не образуют четко структурированных нормативных моделей» [4, с. 30]. Нормы и ценности в меняющемся мире не могут служить надежными социальными ориентирами, поскольку сами постоянно подвергаются пересмотру. При этом изменяется не только содержание ценностей, предлагаемых обществом молодому поколению, но и сам механизм их освоения: объективное отсутствие согласованных «внешних» ориентиров для социального самоопределения заставляет больше опираться на ориентиры «внутренние» – систему персональных ценностей и «идеальное Я». Однако эти личностные образования в юношеском возрасте еще находятся в стадии формирования, что значительно затрудняет процесс становления социальной идентичности на данном этапе социализации. По нашим данным, многие студенты не только младших, но и старших курсов переживают состояние глубокого внутреннего кризиса, связанного с размытостью, неопределенностью жизненных целей и ценностей, а иногда и утратой смысла жизни, anomией и экзистенциальным «вакуумом».

Многие авторы, анализируя систему ценностей современной молодежи, приходят к выводу о преобладании в ценностной иерархии блока индивидуальных ценностей, что подтверждается и данными наших исследований [5]. На протяжении последних 25 лет наблюдается повышение роли ценностей индивидуальной, частной жизни (материальная обеспеченность, здоровье), устойчивый рост ценности семьи, дома, как «ключевой ценности любого нормального общества, не деформированного насильственно, против природы человека... идеологическими доктринами» [7, с. 48]. На первом месте у большинства молодых людей – стремление к семейному счастью, наиболее приоритетные ценности – здоровье, любовь, семья, друзья. При этом все категории молодежи большое значение придают общению и в жизни уделяют ему много времени. Однако одновременно с ростом индивидуалистических ориентаций происходит снижение роли ценностей общественно значимых, возрастает депо-

литизация молодого поколения, стремление уйти от общих задач социума в решение собственных проблем. Многие авторы [3; 5; 11; 17] акцентируют внимание на усилении среди молодежи потребительских тенденций и ориентаций прагматического характера (прежде всего под влиянием СМИ, насаждающих стандарты общества потребления), отмечают снижение порогов нравственных нормативов, узкий практицизм мышления и поведения, подавляющие стремление к многостороннему развитию.

В целом, быстрые социальные изменения в современной России, ускорение темпов социальной динамики, трансформация традиционных ценностей неизбежно усложняют процесс социализации вступающего в жизнь поколения, предъявляя повышенные требования к формированию персональной системы ценностей, идентификационных структур личности и адекватных моделей социального поведения. Одновременное сосуществование в обществе многих пластов ценностей (традиционных, модернистских, инновационных), не образующих четко структурированной нормативной модели, затрудняет для молодых людей ситуацию ценностного выбора и принятия норм, приводит к росту аномии и социальных девиаций. Неизбежным следствием разнонаправленности социализационных влияний и рассогласования социальных ориентиров в условиях транзитивного общества является усложнение самоопределения и прогнозирования молодыми людьми своего жизненного пути, преобладание ориентации на стратегию выживания и ситуационные модели поведения в ущерб жизненной позиции активного социального субъекта.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2002.
2. Андреевкова А.В. Материалистические / постматериалистические ценности в России // Социологические исследования. – 1994. – №11. – С. 73–81.
3. Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р. Новые явления в ценностных ориентациях уральского студенчества // Социологические исследования. – 2013. – №2. – С. 58–68.
4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М., 2001.
5. Васина Е.А. Ценностные ориентации современного юношества. – СПб., 2007.
6. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 12–18.
7. Козлов А.А. Молодежь России: тенденции социального развития в условиях кризиса // Молодежь: тенденции социальных изменений / ред. Ю.А. Безуглая. – СПб., 2000. – С. 33–59.
8. Кухтевич Т.Н. Молодежь России-97 // Мозаика рубежа века // Молодежь - 97: надежды и разочарования. – М., 1997.

9. Лапин Н.И. Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов // Социологические исследования. – 2010. – №1. – С. 28–36.
10. Лапин Н.И., Беляева Л.А., Наумова Н.Ф., Здравомыслов А.Г. Динамика ценностей населения реформируемой России. – М., 1996.
11. Лисаускене М.В. Поколение NEXT – прагматичные перфекционисты или романтики потребления // Социологические исследования. – 2006. – №4. – С. 111–115.
12. Лисовский В.Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) // Социологические исследования. – 1998. – №5. – С. 98–104.
13. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. – 2008. – №2. – С. 83–90.
14. Рассадина Т.А. Трансформация традиционных ценностей россиян в постперестроечный период // Социологические исследования. – 2006. – № 9. – С. 95–101.
15. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г. Теоретические и методические основы психологического сопровождения личностного развития студентов // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Т. 5. – № 4. – 2012. – С. 7–15.
16. Соколов А.В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества // Социол. исследования. – 2005. – № 9. – С. 91–97.
17. Юревич А.В. Нравственное состояние современного российского общества // Социол. исследования. – 2009. – № 10. – С. 70–77.
18. Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (Опыт социологического исследования). – СПб., 2004.
19. Inglehart R. Changing values, economic development and political change // International science journal. – 1995. – № 145.

Сведения об авторах

Васина Елена Алексеевна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Лужский институт (филиал)
e-mail: e2009v@yandex.ru

Водопьянова Наталия Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: vodop@amil.ru

Гутова Тамара Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Таврическая академия Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, (Республика Крым, г. Симферополь)
e-mail: zhurzhu@mail.ru

Даниленко Ольга Ивановна – доктор культурологии, профессор Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: danilenko.olga@gmail.com

Казанская Валентина Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: kasanskaja@gmail.com

Капитанаки Вероника Евгеньевна – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: nitanaki@mail.ru

Капустина Александра Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: social.psychology@spbu.ru

Корзунин Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: vakorzunin@rambler.ru

Мироненко Ирина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: mironenko_i@mail.ru

Почебут Людмила Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: pochebut@rambler.ru

Скороход Александра Сергеевна – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: eversmilea@gmail.com

Соловьев Андрей Сергеевич – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: andreis84@mail.ru

Сорокин Павел Сергеевич – кандидат социологических наук, научный сотрудник Центра исследований социальной организации фирмы, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (Москва)
e-mail: pssorokin@mail.ru

Худалова Мадина Захаровна – кандидат психологических наук, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
e-mail: mado2006@mail.ru

Чермянин Сергей Викторович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: cherma2009@yandex.ru>

Черный Евгений Владимирович – доктор психологических наук, доцент, Таврическая академия Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, (Республика Крым, г. Симферополь)
e-mail: cherney56@mail.ru

Шац Игорь Константинович – доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
e-mail: shatzik@pochta.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10
тел. (812) 476-90-36
E-mail: vestniklengu@mail.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 1**

**Том 5
Психология**

Редактор *О. В. Мамуркина*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 26.03.2015. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 6,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1151

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10