

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

**№ 2
Т.5. Психология**

Санкт-Петербург
2011

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал

№ 2 (Том 5)' 2011
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. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских 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) 476-90-34
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. И. Чернецкая

Анализ результативности авторской программы развития творческого мышления младших школьников и подростков относительно его компонентов..... 5

Т. Г. Огородникова

Понятие «духовность». Сравнительный анализ представлений о духовности у людей с высшим и средним профессиональным образованием 18

Е. Г. Воронцова

Особенности активных форм поведения младших школьников 30

Ю. К. Дуганова

Особенности субъектных характеристик студентов с разным типом психологической безопасности 38

В. Б. Салахова

Особенности личности осужденного, проявляемые в процессе профессионального обучения 48

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. М. Кочнева

Теоретические подходы и практическое решение проблемы профессиональной пригодности психологов 60

П. С. Сорокин

Психологические аспекты бизнес-инноваций: подходы и направления исследований 67

МЕДИЦИНСКАЯ И ПАТОПСИХОЛОГИЯ

И. К. Шац

Характеристика дефицитарных особенностей психической сферы в детском и подростковом возрасте..... 78

А. В. Ханько, Т. Н. Кондюхова

Особенности значимых отношений и поведения мужчин с первыми приступами шизофрении 88

А. А. Воробьев

Мотивационно-ценностные предпосылки и психологическая коррекция деструктивного поведения юношей – военнослужащих по призыву 96

Сведения об авторах..... 108

CONTENTS

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

N. I. Chernetskaya

The Analysis of Efficiency of the Developing Program
for Creative Thinking of Junior Grade
and Teen-age Schoolchildren Relatively
to Creative Thinking Components 5

T. G. Ogorodnikova

The Concept of «Spirituality». Comparative Analyses
of Implicit Preconceptions of Spirituality of Respondents
with Higher Education and with Secondary Professional Education 18

E. G. Vorontcosova

Active Forms of Younger Schoolchildren Behavior 30

J. K. Duganova

Personality Traits of Students with Different Types
of Psychological Safety 38

V. B. Salahova

Personality Traits of Convicts Undertaking Higher
Professional Education 48

ORGANIZATIONAL AND WORK PSYCHOLOGY

Y. M. Kochneva

Theoretical Approaches and a Practical Solution
of the Problem of Professional Suitability of Psychologists 60

P. S. Sorokin

Psychological aspects of business-innovations:
approaches and research 67

MEDICAL AND PATHOPSYCHOLOGY

I. K. Shats

The Deficit Syndrome: the age-specific peculiarity
and evolution in children 78

A. V. Khanko, T. N. Kondyukhova

Attitudes and behaviour of men in the first episode of schizophrenia 88

A. A. Vorobjev

Values and motives of young men called up for military service
causing destructive behavior:
diagnostics and psychological correction 96

Information about authors 108

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.95-053.5

Н. И. Чернецкая

Анализ результативности авторской программы развития творческого мышления младших школьников и подростков относительно его компонентов

Интегральная концепция творческого мышления отражает наиболее современный взгляд на него в психологии и может быть положена в основу инновационных развивающих программ. Эта концепция трактует творческое мышление как результат интеграции видов мышления, которые считаются его компонентами и формируются в развивающие программы. Настоящая статья посвящена анализу результативности авторской развивающей программы, модифицированной для младших школьников и подростков.

An integrative conception of creative thinking is based on the most up-to-date approach to creative thinking in psychology and can be used as a basis for innovative developing programs. This conception deals with creative thinking which is considered as a result of integration of different types of thinking which are viewed as its components and are shaped in the course of the developing program. The paper is devoted to the analysis of the developing program efficiency modifications for junior grade and teen-age schoolchildren.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, виды мышления, интегральная концепция творческого мышления.

Key words: creativity, creative thinking, forms of thinking, integrative conception of creative thinking.

Творческое мышление как психологическое понятие имеет едва ли не решающее значение для развития инновационного образования: большинство инновационных программ так или иначе развивают творческое мышление учащихся. Однако до сих пор статус творческого мышления относительно других психологических понятий остается неоднозначным.

Мы полагаем, что более продуктивно и исторически закономерно трактовать творческое мышление не как вид мышления, а как его высшую форму, высший уровень его развития. Творческое мышление – это одновременно и дивергентное, и версионное, и гипотетическое, и продуктивное мышление, поскольку творческое мышление – это результат интеграции различных видов и форм мышления [6, 11].

Такой подход мы назвали интегральной концепцией творческого мышления. Она объединяет и структурирует имеющиеся психологические данные о творческом мышлении и позволяет понимать его в нескольких качествах: 1) как высший уровень развития мышления; 2) как максимальную форму развертывания всех мыслительных функций; 3) как механизм интеграции различных видов мышления в его структуре; 4) как совокупность наиболее совершенных механизмов мыслительной деятельности.

Организация исследования

Авторская развивающая программа была разработана на основе интегральной концепции творческого мышления, а также на базе отдельных тренинговых и обучающих программ, направленных на стимуляцию отдельных видов мышления (системного, логического, образного и т. д.) [1–5]; [7–9]. Однако в апробируемой авторской программе эти виды мышления считались компонентами творческого мышления, и предполагалось, что их целенаправленное развитие приведет к повышению показателя творческого мышления в целом [10].

При создании авторской психологической программы, направленной на развитие творческого мышления школьников, мы руководствовались 1) общеметодологическими психологическими принципами, 2) психолого-педагогическими принципами развития творческого мышления и творческой личности учащегося, а также 3) принципами, логически и эмпирическими вытекающими из интегральной концепции творческого мышления. В качестве основного метода развивающего воздействия мы использовали метод интерактивных тренинговых занятий, соответствующий интегральному феномену творческого мышления.

Апробация проводилась на базе нескольких средних школ г. Ангарска в 2009–2010 гг. В апробации участвовало 66 школьников (младшие школьники и подростки).

Тренинговая развивающая программа в каждой из возрастных групп проводилась в течение четырех месяцев с периодичностью 2–3 раза в неделю.

Для контроля результативности авторской развивающей программы были смоделированы интегральные показатели творческого мышления: ИПТМ1 (количественный) и ИПТМ2 (качественный). Оба показателя создавались по специально обоснованной формуле на базе стандартной батареи тестов Е.П. Торренса [10, 11].

Обсуждение результатов

Обратимся к результатам апробации разработанной авторской программы развития творческого мышления.

Рассмотрим сдвиги, вызванные развивающей программой в отношении отдельных видов мышления как структурных компонентов творческого мышления. В табл. 1–4 представлены значения статистического критерия G-знаков, рассчитанного для каждого из параметров в группах младших школьников и подростков. Эти расчеты дополнены расчетами углового преобразования Фишера, которое позволяет перепроверить выводы о достоверности сдвигов по критерию G-знаков с помощью расчета достоверности сдвига в процентных долях.

Таблица 1

Значения G-знаков при проверке достоверности сдвигов в развитии компонентов творческого мышления в группе младших школьников*

№ п/п	Структурные компоненты творческого мышления	Эмпирические значения G				
		После 1-го месяца в программе	После 2-го месяца в программе	После 3-го месяца в программе	После 4-го месяца в программе	При сопоставлении начального и конечного срезов**
1	Логическое	6	5	3***	2	2
2	Лабильное	4	5	3	3	2
3	Словесное	4	2	3	2	0
4	Продуктивное	4	4	4	3	2
5	Образное	4	2	1	2	0
6	Прогностическое	5	4	5	2	1
7	Теоретическое	5	5	5	4	4
8	Практическое	4	4	0	0	0

*Здесь и далее при расчетах G-знаков нет постоянных $G_{кр}$, поскольку n колеблется в каждом отдельном случае в зависимости от количества «нулевых реакций» в сопоставляемых массивах данных.

**Здесь и далее в аналогичных таблицах каждый новый срез сравнивается с предыдущим, кроме последнего среза который помимо сопоставления с третьим срезом, сопоставляется с начальным (проведенным до эксперимента).

***Значения G, говорящие о достоверном сдвиге хотя бы при $p < 0,05$, обозначены жирным шрифтом.

Таблица 2

Значения G-знаков при проверке достоверности сдвигов в развитии компонентов творческого мышления в группе подростков

№ п/п	Структурные компоненты творческого мышления	Эмпирические значения G				
		После 1-го месяца в программе	После 2-го месяца в программе	После 3-го месяца в программе	После 4-го месяца в программе	При сопоставлении начального и конечного срезов
1	Абстрактное	10*	9	3	2	2
2	Логическое	9	8	2	2	2
3	Системное	8	4	8	0	0
4	Лабильное	10	4	7	0	0
5	Словесное	10	4	4	1	0
6	Продуктивное	9	3	4	5	1
7	Образное	8	4	4	5	1
8	Прогностическое	10	4	5	3	2
9	Теоретическое	7	3	3	5	3
10	Практическое	7	4	2	5	0
11	Дивергентное	10	3	7	3	3

*Эмпирические значения G резко отличаются от таковых у младших школьников в связи с тем, что группа подростков была больше.

Анализируя эмпирические данные, полученные в группе младших школьников, следует, прежде всего, сказать об общей достоверности сдвигов по параметрам исследования. В целом по результатам апробации развивающей программы достоверные сдвиги в сторону увеличения уровня видов мышления как компонентов творческого мышления зафиксированы в 7 случаях из 8, т. е. в 87,5 %. Отсутствие статистически значимого сдвига зафиксировано лишь по параметру «теоретическое мышление», которое, вероятно, не входит на данном возрастном этапе в структуру творческого мышления. В результате формирующее и развивающее воздействие в программе оказывается благодатным для наиболее актуальных для этого возраста видов мышления, а теоретическое мышление оказывается несколько в стороне.

Таблица 3

Значения углового преобразования φ^* -Фишера при проверке достоверности сдвигов в развитии компонентов творческого мышления в группе младших школьников*

№ п/п	Структурные компоненты творческого мышления	Эмпирические значения φ^*				
		После 1-го месяца в программе	После 2-го месяца в программе	После 3-го месяца в программе	После 4-го месяца в программе	При сопоставлении начального и конечного срезов
1	Логическое	0,80	0,44	<u>1,14</u> **	<u>1,61</u>	1,89
2	Лабильное	0,72	1,41	<u>1,57</u>	1,90	3,06
3	Словесное	1,22	1,72	1,87	1,90	4,18
4	Продуктивное	0,90	0,06	4	<u>1,44</u>	2,79
5	Образное	1,34	1,68	1,88	1,69	6,18
6	Прогностическое	0,47	0,70	1,23	<u>1,58</u>	1,90
7	Теоретическое	0,03	0,89	1,18	1,48	1,63
8	Практическое	0,86	2,34	1,65	1,70	5,14

Здесь и далее при расчетах φ^ критические для него являются постоянными: $\varphi^*=1,64$ при $p<0,05$ и $\varphi^*=2,31$ при $p<0,01$. Эмпирические значения φ^* , говорящие о достоверных различиях между сравниваемыми группами, здесь и далее отмечены жирным шрифтом.

**Подчеркиванием выделены те значения φ^* , которые не совпадают с эмпирическими G (в данном случае это такие φ^* , которые не говорят о достоверном сдвиге, в то время как по G-знакам этот сдвиг имеется).

Наиболее существенные положительные изменения в результате развивающей программы произошли по параметрам словесного, образного и практического мышления (оба статистических критерия зафиксировали по ним значимые на однопроцентном уровне вероятности ошибки сдвиги). Угловое преобразование Фишера позволяет говорить также о высокой значимости итогового сдвига по параметрам лабильного ($\varphi^*=3,06$) и продуктивного мышления ($\varphi^*=2,79$). В целом в порядке убывания формирующего эффекта параметры мышления у младших школьников можно расположить так: 1) образное, 2) практическое, 3) словесное, 4) лабильное, 5) продуктивное, 6) прогностическое, 7) логическое, 8) теоретическое мышление.

Таблица 4

Значения углового преобразования φ^* -Фишера при проверке достоверности сдвигов в развитии компонентов творческого мышления в группе подростков

№ п/п	Структурные компоненты творческого мышления	Эмпирические значения φ^*				
		После 1-го месяца в программе	После 2-го месяца в программе	После 3-го месяца в программе	После 4-го месяца в программе	При сопоставлении начального и конечного срезов
1	Абстрактное	0,25	0,14	1,67	1,68	5,67
2	Логическое	0,36	0,51	1,82	<u>1,63</u>	6,44
3	Системное	0,54	0,93	1,57	1,90	3,96
4	Лабильное	0,40	0,76	1,94	<u>1,40</u>	7,02
5	Словесное	0,13	1,02	1,70	1,82	7,18
6	Продуктивное	0,27	1,82	1,76	1,60	4,60
7	Образное	0,39	1,16	1,83	0,67	8,02
8	Прогностическое	0,21	0,93	<u>1,62</u>	1,77	4,38
9	Теоретическое	0,60	1,24	1,66	0,90	5,72
10	Практическое	0,81	1,70	1,71	0,92	8,16
11	Дивергентное	0,70	1,26	1,48	1,65	3,77

Наиболее существенные итоговые сдвиги по образному, практическому и словесному мышлению можно объяснить тем, что эти виды мышления более остальных находятся в зоне актуального развития в младшем школьном возрасте, и поэтому они более «сензитивны» к формирующим воздействиям развивающей программы.

Существенный формирующий эффект, достигнутый для продуктивного мышления младших школьников, можно объяснить непосредственно эффективностью развивающей программы: поскольку развитие других комплексных составляющих творческого мышления в этом возрастном периоде не представлялось возможным, продуктивное мышление представляло собой едва ли не главный критерий его развития.

Рассмотрим динамику развития видов мышления как компонентов творческого мышления младших школьников. Тот факт, что достоверные положительные сдвиги по большинству составляющих творческого мышления наблюдаются лишь после 4-го месяца развивающей программы, т. е. по ее окончании, можно интерпретировать по-разному:

1) с учетом того, что творческое мышление младших школьников во всей полноте его компонентов еще не сложилось, развитие этих компонентов может требовать больше времени, чем в более старших возрастных группах учащихся, т. е. в сущности в развивающей программе мы подходим к составляющим творческого мышления едва

ли не в самом начале их развития, и, конечно, ожидать быстрого эффекта было бы нелогично – он закономерно наступает лишь через четыре полных месяца (вероятно, при более длительной программе можно было бы отследить и последующую динамику развития, однако в условиях школы 4-месячный срок – и так довольно длительный период, не говоря уже о существенных временных затратах на развивающие занятия);

2) развивающая программа построена так, что в разные периоды внимание фокусируется на разных параметрах, некоторые параметры формируются опосредованно через другие, и поэтому формирующий эффект может наступать не сразу – в полной мере он виден именно к концу программы;

3) в развивающей программе может иметь место аккумулятивный эффект: некоторые параметры, получая толчок к развитию и опыт непосредственных тренировок, иллюстрируют эффект в деятельности (и тестах) лишь через некоторое время, ведь многие из взятых нами параметров требуют определенного времени на «слаживание» и лишь потом проявляются.

Совершенно иная динамика наблюдается по параметрам словесного, образного и практического мышления, достоверные сдвиги по которым в сторону улучшения доказаны уже после двух месяцев программы. Это можно объяснить как уже упомянутым выше актуализированным состоянием этих параметров в младшем школьном возрасте, так и непосредственной ориентированностью большинства развивающих техник и упражнений на словесную, образную, практическую деятельность (сказки, игры на воображение, практические упражнения с игрушками и подручными материалами). Кроме того, словесное, образное и практическое мышление в большей степени поддаются тренировке, поэтому формирующий эффект, появившийся после двух месяцев занятий по программе, продолжает накапливаться с каждым новым месяцем.

В целом же самый мощный скачок после второго месяца наблюдается в развитии практического мышления. В дальнейших тестовых срезах и практическое мышление, и другие параметры демонстрируют стабильно непрерывный, но плавный «прирост» (все последующие коэффициенты значимы лишь на пятипроцентном уровне вероятности ошибки). В результате лишь при сопоставлении начального (доэкспериментального) и конечного срезов появляются наиболее статистически значимые эмпирические значения коэффициентов G и φ^* (например, целых 62,5 % конечных φ^* говорят о сдвигах, значимых на однопроцентном уровне вероятности ошибки).

Сравним это с эмпирическими данными в экспериментальной группе подростков.

Прежде всего, следует отметить, что у подростков статистически значимые сдвиги зафиксированы по всем параметрам (и это с учетом того, что в подростковой группе было 11 параметров, а не 8, как в группе младших школьников). Кроме того, в подростковой группе достоверные сдвиги в промежуточных и конечном срезам гораздо более выражены – при сопоставлении конечного среза с доэкспериментальным нет ни одного значения статистических критериев на пятипроцентном уровне значимости ошибки. Последнее применительно к угловому преобразованию Фишера и особенно явно указывает на внушительную силу сдвига по экспериментальным параметрам в результате развивающей программы, поскольку φ^* более строг, чем G-знаков.

Таким образом, уже на данном этапе интерпретации правомерно говорить, во-первых, о выраженной эффективности развивающей программы по отношению к видам и формам мышления в обеих возрастных группах, во-вторых, о большей результативности развивающей программы в подростковой группе. Последнее можно объяснить большей готовностью компонентов творческого мышления к формирующим воздействиям, онтогенетической предрасположенностью подросткового мышления переходить на высший уровень – творческий. Другими словами, мышление подростков «набрало» достаточно ресурсов и опыта для развития, и поэтому развивающая программа оказывается для них более благодатной.

Ранжированный список параметров мышления подростков в порядке убывания формирующего эффекта выглядит так: 1) практическое мышление, 2) образное, 3) словесное, 4) лабильное, 5) логическое, 6) теоретическое, 7) абстрактное, 8) продуктивное, 9) прогностическое, 10) системное, 11) дивергентное мышление.

Можно отметить следующие особенности, касающиеся развивающего эффекта программы для разных параметров.

Если у младших школьников наибольший эффект достигнут для образного мышления, а практическое стоит на втором месте, то у подростков эти виды мышления меняются местами. Это можно объяснить отогенетически обусловленной привязкой образного мышления к младшему школьному возрасту и такой же привязкой практического мышления к возрасту подростковому, ведь несмотря на активное становление абстрактного и теоретического мышления, подростки имеют выраженную практическую направленность мышления. Даже понимая обобщенную и отвлеченную сущность вещей, они стремятся получить именно практическое решение мыслительных задач.

Словесное и лабильное мышление в обоих списках занимает 3-ю и 4-ю позиции, что можно связать с высоким уровнем «тренируемости» этих видов мышления, относительной легкостью образования навыков в области словесных мыслительных задач и в области по-

вышения подвижности мышления. Также можно в очередной раз обозначить идею о том, что другие виды и формы мышления в естественном и целенаправленном развитии формируются во многом на основе образного, словесного, лабильного и практического мышления. За счет этого онтогенетического механизма данные виды мышления изначально обладают большей «тренируемостью».

Если у младших школьников логическое мышление занимает предпоследнее место по «количеству» формирующего эффекта, то у подростков группа параметров «логическое мышление – теоретическое мышление – абстрактное мышление» занимает 5, 6 и 7-ю позиции ранжированного списка соответственно. Вероятно, относясь к зоне актуального развития в подростковом возрасте, данные виды мышления развиваются довольно активно в развивающей программе и, с одной стороны, базируются на сформированном практическом, словесном, образном и лабильном мышлении, а с другой – сами являются своеобразной основой для формирования более сложных, комплексных видов мышления (недаром продуктивное, прогностическое, системное и дивергентное мышление замыкают ранжированный список). Близость логического, теоретического и абстрактного мышления друг к другу в ранжированном списке можно объяснить еще и содержательным единством этих параметров: там, где мы развиваем логическое мышление, в большинстве случаев мы развиваем и абстрактно-теоретические функции, и наоборот. Поэтому в подростковой группе невозможно было бы достичь высокого формирующего эффекта лишь для одного из этих трех параметров.

Прогностическое и продуктивное мышление, находясь в конечной части обоих списков, тем не менее предваряют логическое и теоретическое мышление у младших школьников, в то время как у подростков после них идут лишь системное и дивергентное мышление. Это можно объяснить тем, на каком психическом материале реализуют свою мыслительную продуктивность и навыки планирования учащиеся сопоставляемых возрастных групп: если младшие школьники в основном прогнозируют на словесном и образном материале, и именно этот материал дает им максимальные возможности для развития продуктивности творческого мышления, то подростки учатся строить прогнозы и повышать свою продуктивность преимущественно на теоретическом и абстрактно-логическом материале.

Системное и дивергентное мышление замыкают ранжированный список в подростковой группе. Тот факт, что по этим параметрам был достигнут чуть меньший формирующий эффект, чем по остальным, мы объясняем природой названных видов мышления: будучи сложными, онтогенетически поздними и малотренируемыми в ходе обычного школьного учебного процесса функциями, они не могут быстро формироваться. Системное и дивергентное мышление более всех

остальных параметров сущностно приближаются к творческому мышлению, имеют комплексную природу, поэтому их естественное и, тем более, целенаправленное развитие – это формирование не каких-то отдельных навыков, а именно этой комплексной природы, что, безусловно, не может происходить быстро. В свете вышесказанного тот факт, что по данным сложнейшим параметрам все же был достигнут статистически значимый развивающий эффект, как раз указывает на обоснованность и концептуальную стройность нашей развивающей программы.

Анализируя статистические сдвиги в подростковой группе, следует отметить и такие закономерности.

Во-первых, на первых срезах по сравнению с младшими школьниками у подростков обнаруживаются гораздо более низкие значения по угловому преобразованию Фишера (на первом срезе у подростков $\varphi^*_{\text{ср.}}=0,42$, а у младших школьников $\varphi^*_{\text{ср.}}=0,79$) и более высокие значения по G-знакам (у подростков $G_{\text{ср.}}=8,91$, а у младших школьников $G_{\text{ср.}}=4,25$) (в силу специфики расчетов каждого из этих коэффициентов это одинаково указывает на незначимость сдвигов в первых срезах).

Во-вторых, значимые сдвиги у подростков при более низких значениях на первом срезе, тем не менее, наступают быстрее, чем у младших школьников: на третьем срезе младшие школьники показали лишь три значимых сдвига (37,5 %) а подростки – 8 (72,72 %). После третьего месяца развивающей программы в подростковой группе нет значимых сдвигов только по системному, прогностическому и дивергентному мышлению (прогностическое мышление значимо изменилось по G-знакам, но незначимо по угловому преобразованию Фишера).

В-третьих, на четвертом срезе младшие школьники обнаружили хоть и не слишком выраженную, но явную динамику развития (статистические коэффициенты сдвигов увеличились, количество значимых возросло с 5 до 7 по значению G-знаков и с 3 до 4 по φ^*), а у подростков сильный скачок, произошедший на третьем срезе, на четвертом срезе переходит в своеобразное «плато», т. е. последующих радикальных скачков не было, установился уже достаточно стабильно высокий уровень коэффициентов. Так, например, после четвертого месяца развивающей программы в подростковой группе продуктивное, образное, теоретическое и практическое мышление не дало значимых сдвигов по сравнению с предыдущим срезом – после скачка развитие шло поступательно равномерно. По угловому преобразованию Фишера – то же с логическим и лабильным мышлением.

Обобщая отмеченное выше, можно сказать, что у подростков изменения в развивающей программе наступают более быстро и внезапно, для них в целом характерны «рывки» в развитии отдельных параметров, в то время как для младших школьников более ха-

рактерна плавная, постепенная динамика развития. Кроме того, параметры творческого мышления у подростков в течение первых двух месяцев демонстрируют аккумулятивный эффект, а после третьего месяца обнаруживается выраженный эффект развития, в то время как для младших школьников оказывается гораздо более результативным четвертый (завершающий) месяц развивающей программы.

Отчасти это можно связать с большей психической готовностью подростков принимать формирующие воздействия, так как отдельные параметры мышления у них уже достаточно развиты, и поэтому быстрее наступает их интеграция. В то же время вступление в развивающую программу обнаруживает у них некоторую ригидность, которая, впрочем, быстро преодолевается: видимо, сложившиеся к подростковому возрасту схемы и механизмы отношений между параметрами мышления сначала с некоторым трудом поддаются формирующему воздействию извне, но затем развивающий эффект оказывается весьма ярким. Это позволяет предполагать, что подростковый возраст является оптимальным для целенаправленного развития творческого мышления, так как уже имеется необходимая основа в виде онтогенетической готовности отдельных видов мышления и определенная восприимчивость мышления к тренирующим воздействиям.

Мышление же младших школьников менее зрело, но более пластично. Поэтому изменения в творческом мышлении у них наступают более постепенно, плавно и планомерно, но существенными и статистически значимыми эти изменения становятся лишь после длительных тренирующих упражнений. Вообще, полноценному развитию творческого мышления в том виде, как мы его понимаем в рамках интегральной концепции, на этапе младшего школьного возраста мешает общая онтогенетическая незрелость отдельных видов мышления.

Выводы

Таким образом, можно сделать следующие выводы относительно закономерностей развития компонентов творческого мышления в развивающей программе.

Во-первых, существуют компоненты творческого мышления, которые онтогенетически предрасположены развиваться в первую очередь, и в развивающей программе именно эти компоненты обнаруживают более быстрый эффект. Таковыми являются образное, практическое, словесное и лабильное мышление. Их можно считать базовыми компонентами творческого мышления.

Во-вторых, в развивающей программе компоненты творческого мышления развиваются не только и не столько параллельно друг другу, сколько взаимосвязанно и взаимодействующим образом, так что одни компоненты являются факторами или условиями для развития

других. Более или менее универсальными опосредующими компонентами для других компонентов являются образное, словесное, логическое, лабильное, практическое мышление.

В-третьих, содержательно близкие друг к другу параметры творческого мышления (например, логическое, теоретическое и абстрактное) развиваются сопряженно, и достигаемый для них формирующий эффект как правило един. Этот эффект закономерно усиливается при целенаправленном объединении формирующих воздействий на эти компоненты творческого мышления.

В-четвертых, содержательно и процессуально специфичные виды мышления формируются не по очереди, а сопряженно. Посредством этого достигается гармоничность, уравновешенность творческого мышления, его оптимальная результативность как высшего уровня мышления, его морфологическое и динамическое совершенство.

В-пятых, некоторые компоненты творческого мышления (например, логическое и словесное) могут зависеть от индивидуально-типических особенностей субъекта, поэтому динамика развития этих компонентов менее закономерна и менее предсказуема, чем в случае с остальными компонентами.

В-шестых, наиболее сложные, онтогенетически поздние и комплексные параметры творческого мышления, к которым относятся системное, прогностическое и дивергентное мышление, развиваются позже более простых и базовых параметров.

В-седьмых, наиболее сложные, онтогенетически поздние и комплексные параметры творческого мышления развиваются преимущественно на базе тех параметров, которые типичны для данной возрастной группы.

В-восьмых, наиболее сложными для целенаправленного развития являются системное и дивергентное мышление. Они требуют онтогенетической зрелости других компонентов творческого мышления и длительных формирующих воздействий, направленных на тренировку и интеграцию различных составляющих творческого мышления.

Список литературы

1. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 46–47.
2. Дрязгунов К.В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания [Электронный ресурс] URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/31292>
3. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения // Вопр. психологии. – 1993. – № 2.
4. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопр. психологии. – 1990. – № 6.

5. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления – М., 2004.
6. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М., 1979.
7. Кэрролл Л. Логическая игра. – М., 1975.
8. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. – М., 1990.
9. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. – М., 2006.
10. Чернецкая Н.И. Развитие творческого мышления школьников. Программа тренинговых занятий: Метод. указ. – Иркутск, 2002.
11. Чернецкая Н.И. Творческое мышление школьников: особенности, диагностика и развитие: моногр. – Иркутск, 2007.

Понятие «духовность».
Сравнительный анализ представлений о духовности
у людей с высшим и средним профессиональным образованием

В статье рассматривается понятие «духовность» в философии, психологии, религии. На основе теоретического анализа и обобщения многочисленных подходов и взглядов по данной проблеме предлагается интегральное определение понятия духовности как сущностной, системной характеристики личности. Представлена диагностическая программа, направленная на изучение представлений о духовности, а также данные экспериментальных исследований, проведенных с людьми, имеющими высшее и среднее профессиональное образование.

The article describes the contents of the concept of spirituality in philosophy, psychology and religion. Basing on theoretical analyses and consideration of different approaches an integral definition of spirituality is given as an essential characteristic of personality. Results of an investigation of implicit preconceptions of spirituality of respondents with higher education and with secondary professional education are presented.

Ключевые слова: духовность, образование, представления о духовности, ценностные ориентиры, моральные качества, самореализация, нравственное развитие, духовная психология.

Key words: spiritual, education, spirituality, values, moral qualities, self-realization, moral development, spiritual.

Кризисная ситуация в нашем обществе, связанная с крушением привычного уклада жизни, старых ценностей и идеалов, помноженная на спорность новых, чисто рыночных ценностей и идеалов (обогащайтесь кто как может!), породила у мыслящей части общества обострённое внимание к проблемам смысла жизни и связанным с ними проблемами духовности. Спрос рождает предложение, и на рынок выбрасывается огромное количество псевдо- и околонушной литературы о духовности, о душе. Между тем профессионально о духовности могут рассуждать лишь представители религии, психологии и философии, ибо она традиционно является предметом их изучения.

В законе Российской Федерации «Об образовании» (текст с изменениями и дополнениями на 2010 год) начиная с 2002 г. поставлена задача «Формирования у учащихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности и самостоятельности (2002, с. 33). В новой редакции «Закона об образовании» (2007) среди принципов образования на первом месте сто-

ит «приоритет общечеловеческих нравственных ценностей, а среди его целей названо «формирование духовно-нравственной личности.

Состояние современного российского общества требует не только изменения подхода к образованию как одного из важнейших компонентов формирования человеческой личности, но и глубокого переосмысления самого понимания жизни человека, развития у него способности делать осознанный выбор, ставить перед собой достойные жизненные цели. Это возможно, если человек будет способен не только удовлетворять свои физические и материальные потребности, но и стремиться к духовно-нравственной самореализации, позволяющей проникать в свою собственную сущность и осознавать смысл своей жизни. При такой постановке вопроса на первый план образовательного процесса выходит не интеллектуально-когнитивная или операционально-профессиональная подготовка, а формирование человека, способного глубоко осмысливать происходящее, видеть позитивные пути решения жизненных проблем, находить силы воплощать их в собственной жизни и жизни окружающих [3, с. 2–3].

Прежде чем обратиться к сравнительному анализу данных, полученных с помощью пилотажного исследования, рассмотрим определение понятия «духовность» в философии, религии, психологии.

В философии, искусстве, религии дух, душа, духовность являются вечными темами, ибо они не подвергают мир анатомированию, а рассматривают его целостно, но лишь немногие представители науки доходят до признания духовного начала в мире [7, с. 25].

В философии духовность издревле понимается как единство истины, добра и красоты. Такое понимание намечено было ещё Платоном, но в чёткой форме выражено итальянскими гуманистами, которые отмечали, что человечно то, что соответствует истине, добру и красоте, а бесчеловечно то, что им противоречит. При этом человечность и духовность отождествлялись. Как высшие ценности человеческого духа истину, добро и красоту признавали и признают до сих пор величайшие умы человечества.

Высшими же продуктами духовности, начиная с Гегеля, признаются искусство, религия и философия. Между ними имеется определённая корреляция: искусство коррелирует с красотой, религия – с добром, а философия – с истиной. Это традиционный, устоявшийся взгляд на духовность. Поэтому, когда поднимается проблема духовности, следует иметь в виду, что проблема эта давно решена: духовность означает единство истины, добра и красоты [7, с. 55].

Различение в составе человеческого существа трех реалит – тела, души, духа – принадлежит религиозной (христианской) антропологии. Именно религиозная точка зрения на человека по преимуществу демонстрирует и настаивает на необходимости и способности

целостного видения человеческой природы – в единстве его телесной, душевной и духовной форм жизни [4, с. 10].

Святые отцы в своих учениях рассматривали духовность как живую практику веры в триединого Бога, молитвенный подвиг – как деятельность спасения к вечной жизни со Христом, обожение всей полноты индивидуальной жизни или, как предельно полно сказал об этом ап. Павел: «И уже не я живу, но живёт во мне Христос (Галл. 2, 20) – всё это есть символы и деятельные формы становления и развития «собственно человеческого в человеке». В этом – суть, смысл, ценность и назначение человека [11, с. 11].

Не так обстоит дело в современной психологии. Долгое время психологическая наука пыталась изучать психическое как таковое, замкнутое в самом себе, как особый объект, имеющий вполне определенное и неизменное строение. В разных научных школах при изучении психического делался акцент либо на его качество, либо на функции, либо на структуру, либо на предметное содержание, либо на все это вместе. Но всегда психическое рассматривалось все-таки как таковое в своих достаточно жестких границах.

Постепенно область поиска и исследований природы психического все более расширялась: предметом изучения становились многообразные явления, возникающие на стыках «души» и «тела»; появились и стали интенсивно развиваться новые науки и целые отрасли психологии: психофизика, психофизиология, нейропсихология, психосоматика и др. Произошел прорыв за пределы замкнутого, феноменального мира психического как такового.

Казалось бы, вполне оправдан интерес психологии и к другому полюсу человеческой реальности – к формам его духовного бытия. Только в этом интервале (телесное существование – духовное бытие) можно было выявить и саму природу, и жизненный статус психического. Однако и по сей день собственно научная психология (в своей исследовательской, теоретической части) лишь приглядывается, осторожно примеривается к духовной ипостаси человека, само существование которой в отечественной психологии из идеологических соображений вообще отрицалось, а если и допускалось, то лишь в виде продуктов культуры, форм искусства, норм общежития и др. Сегодня ситуация постепенно меняется. При изучении психологии человека интенсивно осваиваются наследие (и мировое, и отечественное) религиозной философии, духовный опыт исповедников веры, подвижников духа; расширяется опыт работы с субъективным миром человека, его сознанием, а главное – строит новый взгляд, «стереоскопическое или голографическое» видение человеческой реальности в ее субъективной проекции.

В отечественной психологии в работах Б.С. Братуся, В.П. Зинченко, Б.В. Ничипорова, Ф.Е. Василюка и других, предприни-

маются попытки заложить основы подлинно духовной психологии как особой формы рационального знания о становлении субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни [6, с. 1–4].

Последователь и ученик В. Дильтея, создатель психологии как науки о духе, Э. Шпрангер писал, что «субъект с его переживаниями и образами вплетен в грандиозную систему мира духа, исторического и общественного по своему характеру». Как духовное существо человек не может рассматриваться в положении «уединения, подобного находящемуся на острове», он должен мыслиться во взаимосвязи с обществом, с культурой, с историей. Реально человеческая душа вплетена в межчеловеческие, общественные связи, пронизана общими ценностями жизни. «Эти ценности, – отмечал Э. Шпрангер, – возникшие в исторической жизни, которые по своему смыслу и значению выходят за пределы индивидуальной жизни, мы называем духом, духовной жизнью или объективной культурой». Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность есть одно из измерений духовности человека [6, с. 1–4].

Психология рассматривает духовность как поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения. Точнее, духовность – духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Без неё невозможны ни самостоянье человека, ни величие его [1, с. 149].

При этом остается неразработанным само понятие и содержание духовности, его психологическая структура, основные направления этого развития. Но самое главное, остаются нерешенными вопросы, связанные с пониманием влияния процесса образования на развитие духовности человека. Основное противоречие данной ситуации состоит в том, что повсеместно подчеркивается важность и значимость понятия духовности как системообразующего фактора в профессиональной и личностной деятельности человека, но при этом отсутствуют научно-обоснованные пути решения данных задач в образовательном процессе, направленных на развитие духовности.

В данной статье мы опираемся на определение А.Л. Горбачева, который в своей работе «Психологические условия и механизмы духовно-нравственного развития личности студентов» (2009) рассматривает духовность, как детерминирующий компонент духовно-нравственного развития личности, который представляет собой сущностную, интегральную и динамичную характеристику личности, выражающуюся в уровне свободы, ответственности, смысла, трансцен-

дентности, любви, стойкости, влияния личности и основывающихся на этих качествах способностях:

- давать духовно-нравственную оценку всему происходящему вне и внутри себя;
- действовать в соответствии с собственной системой духовно-нравственных ценностей;
- оказывать влияние на окружающий мир и, в первую очередь, на других людей, исходя из своих ценностно-смысловых и нравственных установок [4, с. 4–5].

В результате проведения пилотажного исследования нами была поставлена следующая цель и выдвинута гипотеза.

Цель исследования – сравнить особенности представлений о духовности у людей с высшим и средним профессиональным образованием.

В исследовании проверялась следующая гипотеза: существуют различия представлений о духовности у людей с высшим и средним профессиональным образованием.

Данная гипотеза проверялась в эмпирическом исследовании, в котором были использованы специально подобранные методики. Методика изучения образа человека «СОЧ(И)» (В.Л. Ситников, 2001 г.) позволила выявить структуру и содержание вербальных образов, связанных с духовностью, и провести их качественную и количественную обработку [10, с. 130]; авторская анкета: «Роль духовности в нашей жизни» позволила изучить такие отношения, как профессиональное образование и представления людей о духовности; методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций личности дала возможность провести исследование по изучению ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов [5, с. 17].

В сентябре 2009 г. было проведено психодиагностическое обследование трёх групп взрослых людей с высшим и средним профессиональным образованием из г. Нижний Тагил.

Группа 1 – испытуемые со средним техническим образованием, работники Уралвагонзавода. Из общего числа выборки мужчин – 17, женщин – 3.

Группа 2 – испытуемые с высшим педагогическим образованием, работающие педагогами. Из общего числа выборки мужчин – 3, женщин – 17.

Группа 3 – испытуемые с высшим техническим образованием, работающие на Уралвагонзаводе. Из общего числа выборки мужчин – 10, женщин – 10.

В каждой группе по 20 человек. Возраст испытуемых от 19 до 35 лет. Всего в исследовании приняло участие 60 человек.

В результате проведенного анкетирования были получены следующие результаты.

Представления о духовности у испытуемых 1-й группы (среднее техническое образование) сформировались ещё в школе (60 %), под влиянием семьи (55 %) и в результате собственных духовно-мировоззренческих поисков (35 %). У испытуемых 2-й группы (высшее педагогическое образование) представления о духовности сформировались под влиянием художественной, религиозной, философской литературы (75 %), семьи и воспитания (85 %); у испытуемых 3-й группы в результате художественной, религиозной, философской литературы (65 %), семьи и воспитания (50 %) и собственных духовно-мировоззренческих поисков (40 %). Также отмечено, что большое влияние на формирование представлений о духовности у испытуемых 2-й и 3-й групп сыграло получение высшего технического и гуманитарного образования (по 35 % у каждой из групп), в то время как у 1-й группы только 5 % по данному пункту.

Совместимость духовных и обычных требований к жизни человека различается у различных групп испытуемых. Испытуемые 1-й группы (30 %) и 2-й группы (35 %) считают их вполне совместимыми, в отличие от испытуемых 3-й группы, из которых только 15 % считают так же. Преимущественно совместимыми считают данные требования 55 % испытуемых 2-й группы и 40 % испытуемых 3-й группы. Несовместимыми данные требования видят 15 % участников 1-й группы и 5 % участников 2-й группы.

Определение нынешних представлений о духовности связано с такими различиями. Семья, воспитание и школа определяет нынешние представления у 85 % испытуемых 2-й группы, 55 % исследуемых 1-й группы и 50 % – 3-й группы.

Согласно взглядам Н.В. Бордовской и А.А. Реана, духовное начало в человеке самопроявляется благодаря его «врастанию» в культурное наследие семьи и культурную традицию, которую он осваивает на протяжении всей жизни посредством процессов образования, воспитания и профессиональной деятельности. Образование ускоряет этот процесс в ходе развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности. В образовательном процессе создаются условия и выбираются такие средства и технологии, которые обеспечивают личностный рост обучающихся, развитие их субъективных свойств и проявление индивидуальности [2, с. 67].

В результате измерения типов ценностных ориентаций по методике Ш. Шварца на уровне нормативных идеалов у взрослых людей с разным уровнем образования была составлена таблица средних показателей (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения типов ценностных ориентаций
на уровне нормативных идеалов

Типы ценностных ориентаций										
Номер группы	конформность	традиции	щедрость	универсализм	самостоятельность	стимуляция	гедонизм	достижения	власть	безопасность
1	17,3	18,6	24,75	31,75	23,4	12,7	15,8	19,75	17,8	24,5
2	14,15	13,65	22,25	29	19,2	7,8	9,6	15,95	10,75	22,9
3	15,45	14,1	21,9	27,85	21,95	9,1	10,25	18,05	13,6	23,25

Анализ средних значений типов ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов между взрослыми с высшим и средним профессиональным образованием в табл. 3 показывает, что заметно отличаются средние значения по таким шкалам, как традиции, стимуляция, гедонизм, власть, которые характеризуют: традиционный способ поведения (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность); потребность в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности; удовольствия, наслаждение жизнью; достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего имиджа, общественное признание). У испытуемых со средним техническим образованием самые высокие показатели по этим шкалам, а у испытуемых с высшим педагогическим образованием самые низкие.

Как видно из табл. 3, испытуемые 1-й и 2-й групп на уровне нормативных идеалов наибольшие значения набрали по шкалам: универсализм, щедрость и безопасность, а испытуемые с высшим техническим образованием – по шкалы: универсализм, безопасность и самостоятельность. При этом у 1-й группы показатели по этим шкалам самые высокие, т. е. они в большей степени ориентированы на защиту благополучия, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы, также для них более значима стабильность общества, взаимоотношений.

Для взрослых с высшим педагогическим образованием наиболее значимым является готовность помочь, способность прощать, верность, ответственность, понимание, терпимость, мир красоты, безопасность общества. Для испытуемых, имеющих высшее техническое образование, наиболее важным видится самодисциплина, понимание, защита, сдержанность, независимость мыслей и действий, со-

циальная справедливость, личный успех, социальный статус, креативность, безопасность и стабильность общества.

При оценке значимости индивидуальных типов ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов у трёх групп испытуемых по методике Ш. Шварца был использован t-критерий Стьюдента (табл. 4).

Таблица 4

Оценка значимости индивидуальных типов ценностных ориентаций по методике Ш. Шварца

«Обзор ценностей»										
Номер группы	Типы ценностных ориентаций									
	конформность	традиции	щедрость	универсализм	самостоятельность	стимуляция	гедонизм	достижения	власть	безопасность
	t - эмпирическое									
1 2		2,42			2,35	2,3	4	2,37	3,74	
1 3		2,54				2,99	4,34		2,59	
2 3										
t - критическое ($\leq 0,05$)	2,02									

Анализ значимости индивидуальных ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов по методике Ш. Шварца показал различия между группами испытуемых по данным показателям (см. табл. 4).

У испытуемых 1-й и 2-й групп имеются различия по следующим типам ценностей: традиции, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть.

Испытуемые 1-й группы оценивают эти ценности более высоко, чем испытуемые 2-й группы. Можно предположить, что взрослые, имеющие среднее техническое образование, менее критичны, при-

нимают жизнь такой, какая она есть, легче прощают себя, они более свободны, независимы, в большей степени получают наслаждение от жизни, стремятся к богатству, общественному признанию, сохранению своего имиджа. Возможно, данные показатели связаны не только с уровнем образования, но и с тем, что средний возраст испытуемых со средним техническим образованием 24 года. Согласно исследованиям (Москвичева Н.Л., 2000) в этом возрасте доминирующими ценностями являются любовь, духовная и физическая близость, уверенность в себе. Важными – активная деятельность, свобода и независимость в суждениях и поступках, хорошие друзья. Предпочитаемыми – интересная работа, материально обеспеченная жизнь.

У испытуемых 1-й и 3-й групп отмечены различия по таким ценностям, как традиции, стимуляция, гедонизм, власть. При этом у испытуемых 1-й группы по этим ценностям показатели также значительно выше. Такие различия могут быть связаны как с определенной системой ценностей у испытуемых со средним техническим образованием, так и с повышенным оптимистическим взглядом на себя и окружающий мир по сравнению с испытуемыми с высшим техническим образованием [2, с. 81].

Не отмечено существенных различий у испытуемых 2-й и 3-й групп. Можно предположить, что у взрослых людей с высшим образованием наиболее реалистические представления о ценностном отношении, к себе, к окружающему миру.

Исследование представлений о духовности с помощью методики «СОЧ(И)» (В.Л.Ситников, 2001 г.) у взрослых с высшим и средним профессиональным образованием позволило выявить содержательные характеристики понятия «духовность». Было выявлено содержание вербальных образов данного понятия.

Анализ частотного словаря вербальных характеристик понятия «духовность» у взрослых людей с высшим и средним профессиональным образованием показал, что первые ранговые места у испытуемых со средним техническим и высшим педагогическим занимают философско-религиозные характеристики понятия «духовность», но при этом испытуемые 2-й группы значительно превосходят по числу данных характеристик испытуемых 1-й группы, в то время как у взрослых людей с высшим техническим образованием на первом месте стоят социальные определения.

У испытуемых 1-й группы представления о духовности в большей степени связаны с верой, добротой, любовью, красотой, величием, ответственностью, светом. У испытуемых 2-й группы – с верой, душой, состоянием, чистотой, добротой, красотой, культурой. У испытуемых 3-й группы – с любовью, верой, красотой, силой, гармонией, искренностью, здоровьем.

В наименьшей степени респонденты со средним техническим образованием ассоциируют понятие «духовность» с деятельностными и метафорическими характеристиками; респонденты с высшим педагогическим – с деятельностными и оценочными; респонденты с высшим техническим – также с деятельностными и оценочными.

При оценке уровня значимости вербальных составляющих понятия «духовность» у трёх групп испытуемых по методике «СОЧ(И)» был использован t-критерий Стьюдента (в табл. 5).

Таблица 5

Оценка значимости уровня признака вербальных составляющих понятия «духовность» по методике «СОЧ(И)»

Номер группы	Наименование понятия "Духовность"								
	Наименование шкал								
	волевые	философско-религиозные	интеллектуальные	оценочные	художественно-эстетические	эмоционально-личностные	метафорические	социальные	деятельностные
	t - эмпирическое								
1									
2		3,9				2,51			
1									
3									
2									
3		6,6							
t - критическое (<=0,05)	2,02								

Анализ значимости уровня признака вербальных составляющих понятия «духовность» по методике «СОЧ(И)» показал различия между группами испытуемых по данным показателям (см. табл. 5).

У респондентов 1-й и 2-й групп имеются различия по следующим типам характеристик понятия «духовность»: философско-религиозные, эмоционально-личностные. Испытуемые 2-й группы (с высшим педагогическим образованием) в большей степени отдают предпочтение философско-религиозным характеристикам данного понятия.

У респондентов 2-й и 3-й групп различия в представлении о духовности связаны с философско-религиозными характеристиками данного понятия.

Возможно, данные различия связаны с тем, что, как отмечают А.Е. Супрун, А.П. Клименко и Л.Н. Титова (1975), характер ассоциаций зависит от возраста, пола, образовательного уровня, профессии испытуемых. Это значит, что ассоциативная техника отражает как когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, так и индивидуальные особенности испытуемых, их личностные смыслы [8, с. 62].

Возможно, это связано с ценностными установками респондентов, что уже отмечалось ранее, так как в процессе получения высшего образования происходит освоение и созидание человеком культурных ценностей [2, с. 120]. Очень актуальными остаются слова нашего современника Д.С. Лихачева: «Университет – будь он для химиков, физиков, математиков, юристов – учит всегда многомерности жизни и творчества, терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее и разнообразное».

Проведенное исследование позволило провести теоретический анализ категории духовности, исследование и сравнение представлений о духовности у взрослых людей с высшим и средним профессиональным образованием, апробирована авторская анкета: «Роль духовности в нашей жизни», с помощью нее изучены такие категории, как духовные ценности; наличие религиозной веры, отношения к духовности.

Гипотеза, выдвинутая в работе, подтвердилась.

В большей степени сформировались знания о духовности у людей с высшим гуманитарным и высшим техническим образованием в вузе, в то время как люди со средним техническим образованием отмечают в большей степени влияние школы и школьных уроков.

В результате можно отметить, что у испытуемых со средним и высшим техническим образованием представления о духовности в большей степени связаны с предметным миром вещей. То есть они действуют в реальной обстановке здесь и сейчас, таким образом реализуют свои представления о духовности непосредственно в своей деятельности и поведении. В то время как испытуемые с высшим педагогическим образованием в большей степени оперируют образными и вербальными представлениями понятия «духовность», не всегда реализуя их в конкретной деятельности.

Взрослые, имеющие среднее техническое образование, менее критичны, принимают жизнь такой, какая она есть, легче прощают себя, они более свободны, независимы, в большей степени получают наслаждение от жизни, стремятся к богатству, общественному признанию, сохранению своего имиджа.

Представляется значимым определение понятия духовности в таких сферах, как религия, психология, философия, что даёт воз-

можность целостного рассмотрения человека, во всём многообразии его жизни и взаимодействии с окружающим миром.

Весьма важным видится дальнейшее практическое исследование данной темы, так как именно образование представляет собой процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений личности в течение всей жизни, даёт человеку расширение его внутреннего мира, а следовательно, взаимодействие с внешним миром также расширяется, поэтому возможны изменения его ценностных ориентаций, мотивов, целей, установок.

Таким образом, повышается потребность человека в самореализации, самоопределении, духовном росте, что, в свою очередь, будет способствовать достижением индивида внутренней гармонии, лучшей ориентации в нестабильном мире в условиях радикальных социальных преобразований.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко – СПб.: Изд-во прайм-ЕВРОЗНАК. – М.: Изд-во ОЛМА-ПРЕСС, 2004.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: ПИТЕР, 2004. – 300 с.
3. Горбачев А. Л. Психологические условия и механизмы духовно-нравственного развития личности студентов: дис. ... канд. психолог. наук. – Н. Новгород, 2009. – С. 2–5.
4. Дворецкая М. Я. Психологическая концепция человека в религиозно-философском учении восточных христиан эпохи средневековья: дис. ... док. психолог. наук. – СПб., 2005.
5. Карандашев В.Н., Дмитрук С.В. Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций личности. – Екатеринбург, 2002. – 24 с.
6. Корольков А.А. Антропология и кризис духовности // Сб. Антропологический синтез: религия, философия, образование / сост., предисл. А.А. Королькова. – СПб.: РХГИ, 2001. – С. 3–12.
7. Обухов В.Л., Довжинец М.М. Основы антропоэкологии. – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2001. – 158 с.
8. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – М., СПб.: ПИТЕР, 2005. – 480 с.
9. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983 – 448 с.
10. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2001. – С. 320–336.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. – М.: Школа-пресс, 1995. – 381 с.

Особенности активных форм поведения младших школьников

Рассматривается вопрос о существовании различий активных форм поведения в деятельности младших школьников. Исследование актуально для понимания влияния внутриличностных ресурсов – самооценки, мотивации достижения успеха, способностей младшего школьника на проявление активных форм поведения в продуктивной деятельности.

The article deals with the question of different active forms of younger schoolchildren behavior (communicatively-presentational, intellectual-search, organizational-technical). The research is vital for understanding how intrapersonal resources such as self-appraisals, motivations to success, and abilities of younger schoolchildren influence the display of active forms of behavior in productive activity.

Ключевые слова: активные формы поведения в деятельности; внутриличностные ресурсы младших школьников, самооценка, мотивация, способности; сравнительный анализ влияния самооценки, мотивации, способностей на проявление активных форм поведения: коммуникативно-презентативной, интеллектуально-поисковой, организационно-технической.

Key words: active forms of behavior; intrapersonal resources; younger schoolchildren, self-appraisal, motivation, abilities.

Исследование активных форм поведения представляется сегодня особенно актуальной проблемой, так как, во-первых, в литературе отсутствует единый подход к трактовке понятия активных форм поведения; во-вторых, изменения в экономической, политической, духовной сферах общества ведёт за собой необходимость изменений в поведении людей. Требования современного состояния системы образования и воспитания влекут за собой изменение требований в отношении проявления активности и осуществления продуктивной деятельности, особенно это ярко выражено у учащихся начальной школы.

Сегодня много теоретических и экспериментальных исследований проводится по психофизиологии, саморегуляции поведения, деятельности в целом, активности (М.В. Бодунов, Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, В.М. Руссалов и др.). Активность личности, являясь значимой психологической характеристикой личности, одним из условий её развития, выражает тенденцию поведения в деятельности, связанной с преобразованием, изменением окружающей среды, проявляющейся в устойчивых, созидательных паттернах поведения – активных формах поведения. Если представить процесс регуляции поведения как умение ориентироваться в множестве поведенческих

реакций и действий человека в деятельности и осознанно выбирать те реакции и действия, которые приведут к успешному результату, то активные формы поведения – это тот путь, который будет оптимальным выбором.

Активные формы поведения мы рассматриваем как устойчивую систему реакций, действий и поступков в коммуникативной, сенсомоторной, интеллектуально-поисковой, творческой аспектах активности, направленных на эффективное преобразование окружающей среды и сопутствующих эффективному усвоению деятельности на основе усилий самой личности. Активные формы поведения классифицируем на коммуникативно-презентативные, интеллектуально-поисковые и организационно-технические.

Большой вклад в изучение проблемы активности личности в деятельности внесли С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханову-Славская и А.В. Брушлинский. Именно в деятельности, представляющей сложную динамическую систему, по мнению А.Н. Леонтьева, субъект – «активный человек» взаимодействует с миром, в процессе этого формируются свойства личности [5, с. 240]. «Сформированная личность (внутренне) в дальнейшем становится опосредствующим звеном, через которое внешнее оказывает влияние на человека» (С.Л. Рубинштейн [1, с. 479–480]).

К числу наиболее важных этапов формирования активности относят младший школьный возраст, так как в данном возрасте появляются изменения, необходимые для успешного развития личности в дальнейшем. В возрасте от 7 до 11 лет происходит качественное преобразование видов активности (коммуникативной, интеллектуальной, психомоторной, творческой). Формированию данных сторон активности способствуют потребности в общении со сверстниками и взрослыми, появление новых видов и форм организации деятельности, усвоение разных социальных норм поведения, значительные сдвиги в сторону внутренней мотивации [1, 2, 5]. Развитие основных форм активности в деятельности, включающее в себя интеллектуальную, моторную, коммуникативную, творческую сферы активности, объясняют положительные изменения в познавательной и личностной сферах ребёнка, а также формирование у младшего школьника разных социальных навыков.

Однако можно констатировать недостаточность и фрагментарность исследований в отношении активных форм поведения в деятельности младших школьников, в частности, особенности проявления в деятельности.

Исследование проводилось на базе МОУ «Начальная школа – детский сад №1 г. Ангарска» и МОУ «Средняя школа № 36 г. Ангарска (начальные классы). Всего в исследовании приняло участие 225

учеников 3–4 классов. Из них 163 обучающихся в школе № 36, 62 обучающихся в начальной школе – детском саду № 1 (НШДС-№1).

Цель исследования: выявить активные формы поведения, разработать и практически реализовать программу формирования активных форм поведения в изобразительной и художественно-практической деятельности младшего школьника в образовательном пространстве школы. Мы исходим из предположения о том, что на активные формы поведения оказывают влияние внутренние ресурсы младшего школьника – это мотивация, самооценка, и уровень творческих способностей. В частности, можно говорить о доминирующих пассивных проявлениях паттернов поведения в деятельности в случае, если наблюдается преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения успеха, низкого уровня способностей, сформировавшейся неадекватной самооценки.

Теоретико-методологическим основанием нашего исследования явились следующие положения: 1) теория В.А. Аверина, в которой активность рассматривается как системообразующий фактор между наследственностью и средой; 2) положения Ш. Амонашвили, О.С. Газмана, А.Г. Козловой, В.Г. Маралова и других о концептуальном понимании личности как творческого субъекта, преобразовывающего мир и человеческие отношения; личностно-ориентированный и личностно-центрированный подходы к развитию личности, базирующиеся на принципах свободы, ненасилия, субъектности; 3) теория закономерностей и движущих сил психического развития ребёнка (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); 4) положения Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, В.С. Мухиной и других о необходимости исследования путей и условий развития активности личности в различных видах деятельности, в том числе и изобразительной.

Под активностью личности понимаем деятельное состояние организма, которое проявляется в поведении, общении, творчестве и является индивидуальной характеристикой личности.

Для решения эмпирических задач были использованы следующие группы методик: методика измерения степени выраженности черт личности Р.Б. Кэттелл и Р.В. Коана; опросник формально динамических свойств индивидуальности В.М. Руссалова; экспертиза результатов (продуктов) творческой деятельности младшего школьника и тесты креативного мышления П. Торенса (обработка Е.Е. Туник); опросник для изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, опросник для определения мотивации достижения успеха и избегания неудачи А.А. Реана; методы математической статистики с применением критериев Т – Вилкоксона, критерия Макнамары, коэффициента корреляции Спирмена, χ^2 .

Классифицируемые нами активные формы поведения имеют специфические критерии и уровни: коммуникативно-презентативная форма поведения изучалась нами по таким показателям, как умение взаимодействовать, открытость, доброжелательность, умение презентовать личный опыт; интеллектуально-поисковая форма оценивалась по интересу к деятельности, познавательным способностям; организационно-техническая форма по умению организовать рабочее место, придавать творческим работам законченный вид, владению набором техник в изобразительной деятельности, развитостью мелкой моторики.

Общие тенденции исследования показывают, что активные формы поведения недостаточно сформированы у младших школьников: они нерешительны в деятельности, отказываются от деятельности при встрече с препятствиями, выявлен дефицит коммуникативно-речевых проявлений, низкая скорость сенсомоторной координации, несформированность навыков по взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Мы объясняем данный факт следующими обстоятельствами:

1) индивидуально-психологическими особенностями личности: особенностями нервной системы; психическое здоровье;

2) негативными представлениями ребёнка о себе как неуспешном и некомпетентном человеке; эти представления связаны с самооценкой и препятствуют формированию активности личности младшего школьника;

3) потерей, ограничением или лишением активности, связанной с возможностью удовлетворения важнейших жизненных потребностей, вследствие чего развивается психическая депривация, характеризующаяся особым развитием личности, не готовой, слабо адаптирующейся к полноценной жизни и деятельности (Д. Хебб, В.С. Мухина, И.В. Дубровина, И.В. Ярославцева и др.)

Алгоритм экспериментального исследования особенностей мы представили следующим образом: 1) выявление особенностей мотивации, самооценки, способностей младших школьников к деятельности, общению; 2) выявление особенностей проявления активных форм поведения в деятельности; 3) проверка статистической гипотезы о зависимости внутриличностных ресурсов и активных форм поведения.

В ходе изучения особенностей мотивации выявлено преобладание мотивации избегания неудачи в 13 % случаев и тенденции к избеганию неудачи в 36 % случаев. Соответственно проявление мотивации к достижению успеха встречается у 30 % детей и у 19 % наблюдается тенденция к достижению успеха. Результаты исследования мотивации позволяют предположить, что в большинстве случаев дети избегают сложностей, встречаемых при обучении в школе, в

итоге могут развиваться нежелательные стереотипы поведения, неспособность сотрудничать в группе сверстников, непродуктивная деятельность и дезорганизация в целом. Наблюдается неадекватная самооценка – низкий уровень самооценки показали 42 % младших школьников, завышенный уровень у 15 % детей, в то время как адекватная самооценка сформирована у 43 % детей. Из этого может следовать, что значительная часть детей не способна адекватно оценивать себя, свои достижения, способности.

После проведения исследования внутренних ресурсов личности были изучены активные формы поведения, при исследовании которых нами использовался опросник формально динамических свойств индивидуальности В.М. Руссалова, тест Р.Б. Кеттелл. Показатели методик анализируются в контексте выделенных нами форм активного поведения в деятельности – коммуникативно-презентативной, интеллектуально-поисковой, организационно-технической (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования активных форм поведения

Показатели	Уровень	Констатирующий мониторинг			
		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Коммуникативно-презентативная форма активности: а) общительность и открытость б) взаимодействие и презентация	В	9	19	8	17
	С	19	41	20	45
	Н	18	39	18	39
Организационно-техническая форма активности: а) организация деятельности б) психомоторные умения	В		27		26
	С		18		17
	Н		56		57
Интеллектуально-поисковая (интеллектуально-творческая) форма активности: а) информационное ориентирование б) эффективность поисковой деятельности	В	6	13	7	15
	С	30	65	29	63
	Н	9	19	10	22

*Примечание. В таблице используются следующие условные обозначения и сокращения:

- коммуникативно-презентативная форма (Н – низкий, С – средний, В – высокий уровни);
- организационно-техническая форма (Н – низкий, С – средний, В – высокий уровни);
- интеллектуально-поисковая форма (Н – низкий, С – средний, В – высокий уровни).

Результаты исследования активных форм поведения показали, что у школьников обеих групп наименее сформированными являются коммуникативно-презентативная и организационно-техническая формы. Из полученных данных следует, что в 39 % случаев у детей низкий уровень сформированности умения открыто взаимодействовать, кроме того, дети испытывают трудности презентации своих достижений, что может проявиться при выступлении у доски или высказывании на уроке. Низкий уровень выявлен и при исследовании организационно-технической формы активности: у 56 % детей экспериментальной группы и 57 % контрольной группы выявлены трудности в эффективной организации рабочего места, планировании действий при выполнении домашних заданий, самостоятельных работ на уроках и в других видах деятельности. Наименьшее количество детей с низким уровнем сформированности выявлено при исследовании интеллектуально-поисковой формы активности – в 19 % случаев в экспериментальной и 22 % случаев – в контрольной группах. Это дети, испытывающие трудности при нахождении новой информации, способность действия и проявляющие недостаточно развитые поисковые умения в деятельности.

Далее в нашем исследовании проверялась статистическая гипотеза о зависимости активных форм поведения от внутриличностных ресурсов (коппинг-ресурсов) личности. При расчётах использовалась формула коэффициента корреляции хи-квадрат. Результаты, полученные при использовании критерия хи-квадрата, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа внутренних ресурсов личности и активных форм поведения (критерий χ^2)

Активные формы поведения	Мотивация	Творческие способности	Самооценка
Интеллектуально-поисковая форма активности	6,238768 H_1 5 %	1,111111 1 %	6,238768 H_1 5 %
Коммуникативно-презентативная форма активности	13,61111 H_1 1 %	5,406007 H_1 5 %	13,61111 H_1 1 %
Организационно-техническая форма активности	0,111317 H_0	1,363636 H_0	0,111317 H_0

Согласно корреляционному анализу данных с использованием критерия хи-квадрата выявлена прямая положительная зависимость между интеллектуальной формой активности и мотивацией и самооценкой ($p \leq 0,05$) младших школьников; коммуникативной формой активности и внутренними ресурсами личности ($p \leq 0,01$). Такой результат можно интерпретировать следующим образом: адекватная

самооценка, мотивация достижения успеха положительно коррелируют и могут в дальнейшем повлиять на формирование высокого уровня интеллектуально-поисковой и коммуникативно-презентативной формы активности. Из этого мы можем констатировать то, что внутренние ресурсы личности, возможно, являются психологическим механизмом формирования данных активных форм поведения. Однако критерий χ^2 не выявил связи между организационно-технической формой активности и внутренними ресурсами личности. В нашем понимании такой результат получен вследствие того, что мотивация, самооценка и творческие способности не оказывают прямого влияния на формирование организационно-технической формы активности. Также можно предположить, что организационно-техническую форму активности нужно исследовать, учитывая время, затраченное на выполнение какой-либо деятельности, поскольку при низком уровне организационно-технической формы активности время, затраченное на выполнение деятельности или решение задачи, будет значительно выше. В свою очередь, при высоком уровне этой же формы активности время, затраченное на ту же деятельность, соответственно сократится.

Таким образом, результаты констатирующего исследования показывают недостаточную сформированность активных форм поведения у младших школьников. Проведённое констатирующее исследование и корреляционный анализ подтвердили предположение исследования о том, что младшие школьники отличаются недостаточной сформированностью активных форм поведения: они нерешительны в деятельности, отказываются от деятельности при встрече с препятствиями, выявлен дефицит коммуникативно-речевых проявлений, низкая скорость сенсомоторной координации, недостаточная сформированность навыков по взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Подобное состояние активных форм поведения и особенностей личности младшего школьника характерно для неэффективных в деятельности – пассивных – патернов поведения и служит препятствием для формирования продуктивной активности и активных форм поведения в деятельности.

Положительная статистически доказанная взаимосвязь между внутренними ресурсами личности и активными формами поведения была учтена в разработке программы эстетического цикла, определении стратегии формирования активных форм поведения, выборе и общей направленности методов.

В рамках программы формирования активных форм поведения осуществлялись такие направления, как работа с родителями, учителями эстетического направления в начальной школе и детьми младшего школьного возраста. Программа эстетического цикла включает три блока: информационный, психоэмоциональный, опера-

ционный. Задачи информационного блока приобретение и активизация изобразительного опыта, знакомство с формами активности и их использование на уроках изобразительной деятельности. Психозональный блок включает такие задачи, как развитие навыков самоанализа, позитивной самооценки, развитие мотивации достижения успеха, способности экспериментирования сотрудничества. Операционный блок – развитие навыков мелкой моторики рук, организации деятельности (подбор материалов, инструментов, техник исполнения) на уроках изобразительной деятельности.

Существенными особенностями программы являются: интеграция психологических методов и приёмов и продуктивной творческой деятельности; применение метода проекта с целью конструкторских рационализаторских решений поставленных задач; использование приёмов и видов взаимодействия с целью развития коммуникативных навыков и навыков взаимодействия; экспериментирование с материалами в специально организованных развивающих центрах (центр эксперимента и опыта, центр истории материала и инструмента, центр упражнений с материалами).

Результатом работы по формированию активных форм поведения младших школьников должно явиться применение детьми коммуникативно-презентативной, интеллектуально-поисковой и организационно-технической форм активности в других значимых видах деятельности, а также осведомлённость педагогов и родителей о условиях, методах и приёмах формирования активных форм поведения личности младшего школьника. Разработанная и апробированная нами программа «Шаг к открытию», включающая игры, упражнения, проектную деятельность, арт-терапевтические техники, может быть использована как в качестве предмета эстетического цикла, так и в студийной деятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.С. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 3–21.
2. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1978.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. – М., 1977.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1997.
6. Небылицин В.Д., К вопросу об общих и частных свойствах нервной системы // Вопр. психологии. – 1968. – № 4.

Особенности субъектных характеристик студентов с разным типом психологической безопасности

В статье рассматриваются особенности субъектных характеристик студентов с разным типом психологической безопасности. Субъектные характеристики представлены статическим, динамическим аспектами и аспектом результативности. Показано, что существуют различия во всех аспектах субъектности студентов с разным типом психологической безопасности.

In the article characteristics of students with different types of psychological safety are considered. Personality characteristics are viewed in static aspect, in dynamic aspect and in aspect of effectiveness. It is shown that there are differences between students with different types of psychological safety.

Ключевые слова: субъектность, психологическая безопасность, отношения, активность, удовлетворенность, жизненные ценности, жизнестойкость.

Key words: psychological safety, activity, satisfaction, vital values, hardiness.

Современная социальная ситуация такова, что стремительные социально-экономические изменения приводят к нестабильности, размытости ценностных ориентиров, росту стрессогенных факторов. При этом возрастают требования социальной среды к гибкости человеческого мышления и поведения, к самостоятельности, к способности как конкурировать с другими, так и сотрудничать, к открытости по отношению к новым формам самореализации, к способности пересматривать прежние ее формы. Таким образом, современная ситуация ярко высвечивает необходимость проявления человеком субъектной позиции, которая подразумевает активную творческую деятельность, сознательность, целеполагание и осознание самого себя, свободу, возможность выбора и в силу этого, в известной мере, непредсказуемость, уникальность, неповторимость. Как отмечает Т.В. Эксакусто, в современном обществе наблюдается усиление зависимости социальной системы, ее стабильности и сохранности от компетентности отдельного человека как субъекта психологической безопасности. Уделяя внимание, прежде всего, человеку как субъекту безопасности, совокупности его индивидуально-психологических особенностей, его системе взглядов, мировоззрений, появляется возможность понимания «первопричины» психологической безопасности [16].

В настоящее время накоплен обширный материал по различным аспектам психологической безопасности. Понятие психологической безопасности довольно широко представлено в контексте различных

сфер жизнедеятельности и рассматривается как: информационно-психологическая безопасность (Г.В. Грачев, Г.В. Иващенко и др.) [6, 8], безопасность образовательной среды и личности (И.А. Баева, Н.А. Дмитриевский, Н.А. Лызь, и др.) [4, 7, 12], безопасность труда (М.А. Котик, Е.А. Климов и др.) [9], социально-психологическая безопасность (Т.В. Эксакусто) [16] и т. п.

В связи с разнообразием исследовательских направлений в изучении психологической безопасности есть множество ее определений, каждое из которых по-своему раскрывает природу этого явления. При этом большинство исследователей сходится на том, что это явление – есть сочетание «внешнего» и «внутреннего», «объективного» и «субъективного». Психологическую безопасность предлагается рассматривать на различных уровнях: на уровне локальной среды (макроуровень), к которому можно отнести так называемое «объектное» направление, и на уровне личности (микроуровень), к которому можно отнести так называемое «субъектное» направление.

Объектное направление в изучении психологической безопасности человека предполагает его рассмотрение как объекта психологической безопасности, для которого создаются необходимые условия. Под психологической безопасностью в объектном направлении понимаются условия жизнедеятельности общества, не способствующие нарушению целостности и адаптивности функционирования, развития социальных субъектов (Т.С. Кабаченко), состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии (И.А. Баева), защищенность сознания от воздействий против воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение (Т.И. Колесникова) [16].

Однако наиболее перспективным с точки зрения обеспечения психологической безопасности представляется подход, где человек является не объектом воздействия (что ограничивает возможности самого индивида преодолевать угрозы различного генеза), а субъектом воздействия. Субъектное направление предполагает рассмотрение человека в качестве активного деятеля по обеспечению собственной психологической безопасности. Под психологической безопасностью в субъектном направлении понимается защищенность личности, сохранение ее целостности и возможности развития (С.Ю. Решетина, Г.Л. Смолян), характеристика человека, обладающего устойчивыми проявлениями возможности развиваться (Н.А. Лызь) [16].

С точки зрения данного направления в изучении психологической безопасности одной из достаточно обоснованных, на наш взгляд, является модель психологической безопасности, предложенная Т.В. Эксакусто [16]. Структура психологической безопасности, по мнению автора, включает: отношение субъекта (к себе, социуму, к

Другим – по Рубинштейну), его удовлетворенность жизнью и социальную активность, что создает пространство защищенности от угроз. Т.В. Эксакусто предположила, что отношение человека к миру, его активность и удовлетворенность существуют в тесной взаимосвязи с глубинными диспозициями и ориентациями личности. Диспозиции и ориентации как структурные образования личности являются составляющими внутренних ресурсов возможностей субъекта, его личностного потенциала. Таким образом, Т.В. Эксакусто приходит к выводу, что личностный потенциал является основой психологической безопасности. В свою очередь личностный потенциал включает в себя качества субъектности человека.

Из анализа работ К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других исследователей следует, что термин «субъектность» употребляется в том случае, когда речь идет о целостной характеристике активности человека, обнаруживаемой в его деятельности и поведении. По существу, в психологии субъектность – содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта. Субъектность как характеристику человека можно попытаться описать некоторой совокупностью свойств. Разные исследователи рассматривают различные свойства (характеристики) субъектности: самосовершенствование, направленное на достижение идеала и подлинности личности, самореализация (К.А. Абульханова) [1], предметное отношение к самому себе (В. Агеев) [2], творчество (Б.Г. Ананьев) [3], самоорганизация, саморегуляция (С.Л. Рубинштейн) [14], активность, автономность (А.В. Брушлинский) [1] и другие, базирующиеся на системе ценностных и смысложизненных ориентаций. Очевидно, что все эти характеристики не противоречат, а скорее, дополняют друг друга. Многообразие существующих характеристик субъектности приводит к необходимости их систематизации. Одним из возможных оснований систематизации характеристик субъектности может выступать структура, предложенная Т.В. Эксакусто [17] для рассмотрения личностного потенциала. Таким образом, «субъектность» можно рассматривать как многомерное понятие, отражающее, во-первых, статический аспект, проявляющийся в совокупности индивидуальных особенностей ценностно-смысловой сферы человека, его нравственности и духовности; во-вторых, динамический аспект, включающий в себя личностное развитие, личностный рост, «преодоление личностью самой себя» (по Д.А. Леонтьеву); в-третьих, аспект результативности, проявляющийся в устойчивости личности к различным жизненным условиям, включающий эффективную самореализацию, жизнестойкость (что отражает возможность адаптации личности к заданным обстоятельствам и преодоление их). Рассмотрим выделенные аспекты субъектности.

Статический аспект представляет собой совокупность мировоззренческих позиций, самосознания, предметного отношения к самому себе (В. Агеев), представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, убеждениями в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. В качестве основных переменных рассматриваемого аспекта выступают ценностно-смысловые и духовно-нравственные ориентации.

Динамический аспект субъектности характеризуется через разные виды активности – саморегуляцию (С.Л. Рубинштейн), познание, действия, направленные на реализацию ценностно-смысловых ориентаций. В качестве основных переменных рассматриваемого аспекта выступают: саморегуляция, потребность в познании, реализация внешних и внутренних ценностей, личностный рост.

Аспект результативности и эффективности характеризуется через самореализацию, достижение вершины в развитии (К.А. Абульханова). В качестве основных переменных рассматриваемого аспекта выступают: жизнестойкость, самоэффективность, автономность.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей субъектных характеристик студентов с разным типом психологической безопасности.

В исследовании принимали участие студенты II–III курсов гуманитарных и технических специальностей и выпускники Технологического института Южного Федерального университета в г. Таганроге. Всего в исследовании приняли участие 200 человек в возрасте 18–23 лет.

Для реализации поставленной цели использовались следующие методики: шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман); тест СЖО (Д.А. Леонтьев); методика «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков); методика диагностики самоактуализации личности (А.В. Лазукин, в адаптации Н.Ф. Калина); общая шкала оценки самоэффективности (Р. Шварцер, в адаптации В.Г. Ромека); тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); методика исследования волевой саморегуляции (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман); биографический опросник (Bottscher, Jager, Lischer); цветовой тест отношений (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд).

С целью выделения групп с разными типами психологической безопасности был использован кластерный анализ с учетом показателей, направленных на изучение (в скобках приведены значения показателей, по которым обнаружены достоверно значимые различия по критерию Н – Крускалла-Уоллиса):

- отношения к миру, к себе, к другим: шкала, выявляющая общее отношение к благосклонности окружающего мира ($H=15,07$, $p=0,00$),

общее отношение к осмысленности мира ($N=7,8$, $p=0,05$); взгляд на природу человека ($N=15,9$, $p=0,00$), отношения с другими ($N=76,94$, $p=0,00$), я сам ($N=65,99$, $p=0,00$);

- активности: шкала социальной активности ($N=9,37$, $p=0,02$);
- удовлетворенности жизнью: окружающий мир ($N=98,93$, $p=0,00$), моя жизнь ($N=65,74$, $p=0,00$);
- собственно психологической безопасности: безопасность в отношениях ($N=100,73$, $p=0,00$), моя безопасность ($N=117,04$, $p=0,00$), безопасность окружающего мира ($N=51,04$, $p=0,00$).

В результате кластерного анализа вся выборка была разделена на четыре кластера.

Первый кластер включил в себя 56 (28 %) респондента. С точки зрения модели психологической безопасности Т.В. Эксакусто данный кластер можно охарактеризовать как «гармоничный». Характерными его признаками являются позитивное отношение к миру, к себе, к другим, высокая активность и удовлетворенность. Качественный анализ результатов позволяет предположить, что респонденты данного кластера характеризуются склонностью к интернальности и высокой самооценке. Они демонстрируют высокие показатели по всем характеристикам и стремятся к совершенствованию своих межличностных отношений. При этом отмечается неудовлетворенность межличностными отношениями с другими людьми. Надо отметить, что недовольство межличностными отношениями в данном случае может рассматриваться в качестве индикатора для перераспределения ресурсов личностного потенциала с целью дальнейшего самосовершенствования.

Второй кластер включил в себя 48 (24 %) респондентов. Данный кластер можно охарактеризовать как «дисгармоничный по активно-удовлетворенному типу». Характерными его признаками являются позитивное отношение к миру, к себе, к другим и достаточно низкая активность и удовлетворенность. Так, респонденты данного кластера считают, что мир и окружающие их люди благосклонны по отношению к ним, мир довольно контролируем и справедлив. Качественный анализ результатов позволяет предположить, что респонденты данного кластера характеризуются склонностью к интернальной модели поведения и низкой самооценке. Такое сочетание характеристик довольно необычно и противоречиво, поскольку интернальность, как правило, связана с уверенностью в себе, с ощущением человеком своей силы, достоинства, с самоуважением, социальной зрелостью. При этом надо отметить, что чрезмерная развитость интернальности иногда может приводить к самообвинению и как следствие к развитию низкой самооценки. Данная дихотомия может приводить к эмоциональным срывам, повышенной тревожности вследствие расхождения между убежденностью в том, что человеку подвластно все, и низкой самооценкой.

Третий кластер включил в себя 68 (34 %) респондентов. Данный кластер можно охарактеризовать как «дисгармоничный по активно-благосклонному типу». Характерными его признаками являются негативное отношение к себе, к миру, к другим и низкая активность на фоне достаточно высокой удовлетворенности. Можно предположить, что респонденты данного кластера характеризуются склонностью к экстернальной модели поведения и скорее к низкой самооценке. Такое сочетание характеристик вполне оправдано. Люди с тенденцией к экстернальности часто характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, неуверенных, неискренних, несамостоятельных, раздражительных.

Четвертый кластер включил в себя 27 (14 %) респондентов. Данный кластер можно характеризовать как «дисгармоничный по удовлетворенно-благосклонному типу». Характерными его признаками являются негативное отношение к себе, к миру, к другим и низкая удовлетворенность на фоне достаточно высокой активности. Можно сказать, что респонденты данного кластера характеризуются склонностью к экстернальному типу поведения и высокой самооценке. Они активны, но результат их активности не приносит им удовлетворения, поскольку они не верят в «справедливость мира».

Обнаруженные достоверно значимые различия по типам психологической безопасности дают основания для изучения субъектных характеристик респондентов разных кластеров.

В результате проведения сравнительного анализа субъектных характеристик респондентов с разным типом психологической безопасности (сравнительный анализ проводился по критерию Н – Крускал-Уоллиса) различия обнаружены в каждом из аспектов субъектности.

Анализируя особенности статического аспекта субъектности (в скобках приведены значения показателей), отметим, что осмысленность жизни представлена на достаточно высоком уровне у респондентов всех групп (ср. значение по методике СЖО – 97,16). При этом респонденты с гармоничным типом психологической безопасности (110,53) и респонденты дисгармоничные по активно-удовлетворенному типу (110,22) характеризуются наибольшей осмысленностью жизни. Это подтверждается достоверно значимыми различиями ($H=24,33$, $p=0,00$). Респонденты гармоничного типа и дисгармоничные по активно-удовлетворенному и удовлетворенно-благосклонному типам отмечают, что обладают достаточной силой воли, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, что подтверждается высокими баллами по шкале «локус-контроля – Я». Самые низкие показатели осмысленности жизни обнаруживаются у респондентов дисгармоничных по активно-благосклонному типу (95,71). Респонденты, дисгармоничные по активно-благосклонному типу, отмечают, что не верят в

свои силы контролировать события собственной жизни. Это подтверждается достоверно значимыми различиями по шкале «локус-контроля – Я» ($N=22,23$, $p=0,00$). Респонденты гармоничного типа, дисгармоничные по активно-удовлетворенному и удовлетворенно-благосклонному типам, убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. В отличие от них респонденты, дисгармоничные по активно-благосклонному типу, считают, что зачастую жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Это подтверждается достоверно значимыми различиями по шкале «локус-контроля – жизнь» ($N=10,27$, $p=0,01$). Таким образом, можно предположить, что чем более благосклонно отношение к себе, к миру и к другим, тем выше осмысленность жизни. Невысокая же удовлетворенность может способствовать убежденности в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Анализ динамического аспекта субъектности показал наличие достоверно значимых различий по таким показателям, как: реализация внешних ценностей ($N=9,19$, $p=0,02$), волевая саморегуляция ($N=9,13$, $p=0,02$), эмоциональная насыщенность жизни ($N=17,3$, $p=0,00$). Наибольшей реализацией внешних ценностей (таких как хорошее материальное благополучие, известность и популярность, физическая привлекательность, высокое социальное положение, роскошная жизнь) характеризуются респонденты гармоничного типа (3,2) и дисгармоничные по активно-удовлетворенному типу (3,17), наименее реализовавшими внешние ценности являются респонденты дисгармоничные по активно-благосклонному типу (2,8). Согласно теории самодетерминации личности Э.Л. Диси и Р.М. Руаяна [11], выраженность внешних или внутренних ценностей связана со степенью удовлетворения базовых психологических потребностей личности, а удовлетворение этих потребностей, в свою очередь, ведет к личностному развитию и психологическому здоровью, к развитию внутренних ценностей. Соответственно этому, можно сказать, что у субъектов гармоничного типа и субъектов, дисгармоничных по активно-удовлетворенному типу, в большей степени, чем у других типов, удовлетворены базовые психологические потребности, что ведет к личностному развитию и психическому здоровью. Рассматривая волевую регуляцию как характеристику динамического аспекта субъектности, отметим, что наиболее развита волевая саморегуляция у респондентов гармоничного типа (15,42) и у респондентов, дисгармоничных по активно-удовлетворенному типу (15,12), в отличие от них у респондентов, дисгармоничных по удовлетворенно-благосклонному типу (13,18), волевая саморегуляция развита меньше всего. При этом наиболее интересной, эмоционально насыщенной жизнью кажется

респондентам гармоничного типа (32,66), чуть менее интересной, но, тем не менее, эмоционально насыщенной – респондентам, дисгармоничным по активно-удовлетворенному типу (32,32). В отличие от них респонденты, дисгармоничные по активно-благоклонному типу (27,36), считают свою жизнь неинтересной, эмоционально ненасыщенной, что является признаком неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. Таким образом, можно предположить, что чем более благоклонно отношение к себе, к миру, к другим, тем более реализованы ценности, тем более интересной и эмоционально насыщенной воспринимается жизнь, более развита волевая саморегуляция, а чем ниже удовлетворенность, тем менее интересной кажется жизнь.

Анализируя особенности аспекта результативности, отметим, что достоверно значимые различия обнаружены в уровне жизнестойкости ($H=19,4$, $p=0,00$), самооффективности ($H=8,67$, $p=0,03$) и автономности ($H=8,84$, $p=0,03$) у людей с разными типами психологической безопасности. Наиболее высокий уровень жизнестойкости у респондентов гармоничного типа (93,8) и дисгармоничных по активно-удовлетворенному типу (92,25), наименьшая жизнестойкость характерна для респондентов, дисгармоничных по активно-благоклонному типу (78,78). Качественный анализ результатов позволяет заключить, что респонденты, дисгармоничные по активно-благоклонному типу, обладают в основном средней и низкой жизнестойкостью, что дает возможность охарактеризовать их как неуверенных в своих силах и в способности справиться со стрессом. При этом в привычных ситуациях такие люди не подвержены стрессу, однако, попадая в незнакомые стрессовые ситуации, они могут быстро утомляться. Напротив, респонденты гармоничного типа и дисгармоничные по активно-удовлетворенному типу характеризуются уверенностью в своих силах, способностью справляться со стрессом, продолжая эффективно работать не теряя душевного равновесия. Рассматривая самооффективность как важную характеристику аспекта результативности субъекта, надо отметить, что уверенность в своих силах и возможностях играет важную роль в том, будет или не будет человек продолжать предпринимать попытки, чтобы добиться поставленной цели. Не случайно Генри Форд сказал когда-то: «Думаешь ли ты, что сумеешь это сделать, или думаешь, что не сумеешь, ты в любом случае прав» [5, с. 360]. Наиболее высокая самооффективность отмечается у респондентов, дисгармоничных по активно-удовлетворенному типу (32,1). Они высоко оценивают свою способность справляться с поставленными задачами, они упорно, настойчиво и с большим оптимизмом преодолевают трудности на пути к цели. Респонденты, дисгармоничные по активно-благоклонному типу, свою способность справляться с определенными задачами, упорно и настойчиво идти к поставленной цели оценивают очень низко (30,05). Рассматривая автономность (по мнению большинства гуманистиче-

ских психологов, автономность является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты) как характеристику результативного аспекта субъектности, отметим, что наиболее высокий уровень автономности характерен для респондентов, дисгармоничных по активно-удовлетворенному типу (9,18), и респондентов гармоничного типа (8,76), наименее автономны респонденты, дисгармоничные по активно-благосклонному типу (8,02). Таким образом, рассматривая результативный аспект субъектности, можно предположить, что чем более благосклонно отношение к себе, к миру, к другим на фоне невысокой удовлетворенности, тем выше жизнестойкость, самоэффективность и автономность человека.

Таким образом, в результате проведенного исследования обнаружены различия в субъектных характеристиках студентов с разным типом психологической безопасности. Выявлено, что наиболее целостно и полно субъектные характеристики представлены у респондентов гармоничного типа и дисгармоничных по активно-удовлетворенному типу. Необходимо отметить, что респонденты гармоничного типа и дисгармоничные по активно-удовлетворенному типу характеризуются, прежде всего, позитивным отношением к миру, к себе, к другим. Это дает основание предположить, что отношения, представленные системой взглядов, убеждений субъекта и их «соотношением» с условиями окружающего мира создают возможность преодоления различного рода неблагоприятных воздействий для обеспечения безопасности человека, сохранения его целостности. Связь отношений с безопасностью личности отмечал еще А.Ф. Лазурский, когда писал, что «...отношение есть мера устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и, в свою очередь, мера воздействия на среду» [10, с. 23]. Позже Е.Б. Старовойтенко пишет, что «...отношения выступают тем, что позволяет личности, преодолевая обстоятельства, трудности, испытания, осуществлять всестороннюю и полную жизнь...» [15, с. 318]. Т.В. Эксакусто, отмечает, что именно отношения субъекта к социальному пространству и к себе являются главной движущей силой, способствующей развитию человека, его стремлению к раскрытию способностей и усилению своих возможностей, к большей эффективности, зрелости и конструктивности, что и определяет психологическую безопасность субъекта [16]. Таким образом, можно заключить, что существует связь между отношениями и субъектной основой личности, которые в конечном итоге определяют психологическую безопасность человека.

В заключение необходимо подчеркнуть, что субъектные качества личности как движущая сила ее развития, зрелости и конструктивности позволяют человеку преодолевать различного рода угрожающие влияния, тем самым обеспечивая его психологическую безопасность. Определяя психологическую безопасность, субъектные качества человека могут быть и обусловлены ею. Соответственно, такая взаимо-

зависимость должна учитываться в процессе обеспечения психологической безопасности, и процесс этот должен быть организован как с учетом структуры психологической безопасности, так и с учетом структуры субъектности и отношений человека.

Список литературы

1. Абульханова К.А. С.Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива // А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 13–27.
2. Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. – Томск: Пеленг, 2002. – 428 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
5. Высказывания знаменитых людей. – М.: Крон-Пресс, 2000. – 480 с.
6. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: РАГС, 1998. – 125 с.
7. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 202 с.
8. Иващенко Г.В. О понятии «безопасность» // научн. онлайн-библиотека URL: http://www.portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108062853&archive=0215&start_from=&ucat=1& (дата обращения: 15.01.2011).
9. Котик М.А. Психология и безопасность. – Таллин: Валгус, 1987. – 440 с.
10. Лазурский А. Ф. К учению о психической активности. Программа исследования личности. – СПб.: Алетейя, 2001. – 192 с.
11. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. – 2004. – №3. – С. 137–142.
12. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза. – Таганрог: ТРТУ, 2005. – 305 с.
13. Решетина С.Ю., Смолян Г.Л. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М.: Ин-т психологии РАН, 1996. – С. 16–28.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
15. Старовойтенко Е.Б. Преломление идей С.Л.Рубинштейна в персонологии жизни // Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (материалы Всерос. юбил. научн. конф., посвящ. 120-летию С.Л.Рубинштейна). – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 311–320.
16. Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность: принципы исследования, дефиниции, модель // Вестн. Пятигорского гос. лингвистического ун-та. – 2009. – №3. – С. 331–334.
17. Эксакусто Т.В., Дуганова Ю.К. Особенности потенциала субъектов психологической безопасности // Потенциал личности: комплексная проблема (материалы 9-й Междунар. конф.). – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. – С. 319–325.

Особенности личности осужденного, проявляемые в процессе профессионального обучения¹

В статье представлены результаты теоретических и эмпирических исследований особенностей ценностных ориентаций и других компонентов в структуре личности осужденных, проявляемых в процессе получения высшего профессионального образования. Учебная деятельность рассматривается как процесс, способствующий исправлению и перевоспитанию преступника в условиях исполнения наказания.

Results of theoretical and empirical research of values and other personality traits of convicts engaged in the process of getting higher education are presented in the article. Educational activity is considered as a factor promoting psychological correction and rehabilitation of convicts.

Ключевые слова: делинквентное поведение, личность осужденного, ценностные ориентации, учебная деятельность, высшее образование.

Key words: delinquent behavior, convicts, values, higher education.

В современном российском обществе наряду с экономическими социальными и политическими трудностями отмечается значительный рост преступности, который в свою очередь ведет к увеличению числа осужденных за различные виды преступлений. Сложившаяся в стране пенитенциарная система, во многом унаследовавшая от прошлого традиционные методы работы с осужденными, которые в целом характеризуются карательной направленностью, не слишком эффективна. Объяснение неэффективности пенитенциарных учреждений, на наш взгляд, можно найти в том, что в процессе отбывания наказания осужденный приобретает такие негативные черты, как склонность к насилию, корысть, неповиновение, неуважению к обществу и т. д., а методы, ориентированные на исправление преступника, не вызывают продуктивных изменений в деформированной личности.

Таким образом, остро встает проблема поиска дополнительных средств воздействия на личность осужденного с целью ее исправления и перевоспитания в условиях исполнения наказания.

Анализ существующих подходов к исправлению и перевоспитанию заключенного, а также его последующей ресоциализации свидетельствует о существовании широкого спектра мнений. Так, Ю.В. Жулева определяет исправление осужденного как «возобнов-

¹ Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», ГК № П2408.

ление или повторность действия» и как противодействие социальной деградации личности. Т. Предов определяет исправление и перевоспитание личности осужденного как целенаправленный процесс, управляемую нравственно-психологическую подготовку, профилактическую деятельность. Е.В. Кулебякин под процессом исправления подразумевает несколько видов адаптации: к макросреде, к микросреде и к самому себе. Сходной точки зрения придерживается Н.А. Крайнова, она предлагает рассматривать процесс перевоспитания осужденного как процесс восстановления индивида в качестве социализированного члена общества, который осуществляется на основе применения комплекса правовых, организационных, психолого-педагогических, воспитательных и иных мер воздействия. Широкая трактовка и подробный анализ изучаемой нами проблемы приводятся у М.С. Рыбака, который рассматривает исправление как корректировку свойств личности осужденного в направлении придания ей черт, необходимых и достаточных для жизни в определенной положительной или нейтральной с точки зрения общественной безопасности социальной группе [6, с. 32–66].

На сегодняшний день практика пенитенциарной системы показывает, что реализация представленных подходов осуществляется посредством режима отбывания наказания; трудовой деятельности; воспитательной работы с осужденными и обучения [4].

Однако возникает вопрос, почему в уголовно-исполнительной системе не приводят к необходимым результатам содержательные и разносторонние подходы, совокупность методов, направленных на исправление и перевоспитание осужденных? Современное общество с каждым годом приобретает все больше и больше асоциальных, рецидивных личностей. Ответ на данный вопрос, по нашему мнению, можно найти, проанализировав существующие методы пенитенциарной системы, направленные на исправление криминализированной личности.

В качестве основного метода, направленного на исправления личности преступника в уголовно-исполнительной системе, используется режим – урегулированный нормами права порядок исполнения и отбывания уголовного наказания в виде лишения свободы. Задачи режима заключаются в формировании новых (должных) стереотипов поведения, необходимых привычек, новых качеств личности осужденного в условиях исполнения наказания. Но как показывает практика, режим представляет собой долговременный фрустратор, лишаящий человека определенных благ, ограничивающий удовлетворение практически всех базисных физиологических и социальных потребностей. Неудовлетворение этих потребностей неизбежно вызывает как физические, так и нравственные страдания, которые за-

пускают механизмы, вносящие дезорганизацию в психическую деятельность, регулиующую поведение человека.

Другим не менее важным методом, направленным на исправление и перевоспитание личности осужденного к исполнению наказания, является труд, основная функция которого заключается в воспитании личности осужденного. В то же время для современной исправительной системы присуща свобода выбора трудовой деятельности, что означает отсутствие оптимальной реализации данного метода в системе исполнения наказания.

Следующим методом в процессе исправления личности преступника выступает воспитательная работа с осужденными. Вся система нравственно-психологического воздействия в исправительном учреждении направлена на достижение основной цели – перевоспитания осужденных, т. е., прежде всего, изменение, перестройку их сознания, искоренения вредных привычек, возврат к нормальной жизни. Вместе с тем содержание задач, на решение которых направлено данное средство, изначально несет в себе очевидные противоречия, так как изменения мировоззрения человека нельзя добиться внешними воздействиями со стороны сотрудников уголовно-исполнительной системы.

И, наконец, последним методом, направленным на исправление и перевоспитание личности осужденного, является обучение. Анализ как отечественной, так и зарубежной литературы показал, что данный метод призван воспитывать и перевоспитывать преступника в условиях лишения свободы при соблюдении следующих условий. Сообщаемые сведения должны являться научными; знания должны быть доступными для восприятия, должны воздействовать не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу личности, что определяет готовность человека к действию; осужденный должен приобретать необходимые умения и навыки в труде, получать информацию о поведении в обществе; должна осуществляться профессиональная ориентация осужденных [9].

Анализ состояния современных методов уголовно-исполнительной системы и их продуктивности в исправительном процессе свидетельствует о малой эффективности данных средств в контексте изменения личности осужденного. В связи с этим наиболее перспективной и интересной, на наш взгляд, представляется работа, направленная на модернизацию перечисленных методов.

Так, по нашему мнению, в процессе обучения осужденному необходимо дать возможность получения высшего профессионального образования как наиболее благоприятного условия для исправления и перевоспитания его личности.

Проблема развития личности в процессе учебно-профессиональной деятельности по сути своей является междисци-

плинарной и изучается социологами, психологами, педагогами и философами.

Зарубежные теоретические и практические исследования развития личности в процессе образовательной деятельности связаны, прежде всего, с такими именами, как Ф. Парсонс, Г. Эббингауз, К. Ховланд, Д. Сьюпер, Дж. Гилфорд, Дж. Голланд и другими учеными [14].

В отечественной психологии данная проблема рассматривалась в рамках личностного, деятельностного и системного подходов в трудах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова [2, 3, 10, 11].

С позиции деятельностного подхода процесс получения высшего профессионального образования рассматривается в качестве деятельности. Основным направлением исследования профессионализации является формирование индивидуальных способов и стилей деятельности на различных стадиях развития личности в данном процессе. Представители личностного подхода исследуют процесс профессионализации с точки зрения формирования личности индивида. С позиции системного подхода процесс профессионализации личности и саму личность необходимо рассматривать как системы, которые имеют определенную внутреннюю структуру, связи, отношения, иерархию (В.Д. Шадриков, А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Н.П. Ерастов, Г.В. Суходольский, К.А. Абульханова-Славская, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.) [1, 10, 11, 12].

Проведенный анализ отечественных и зарубежных источников, посвященных проблеме исследования роли учебно-профессиональной деятельности в процессе развития личности, позволяет утверждать, что учебно-профессиональная деятельность, в том числе и получение высшего профессионального образования, представляет собой процесс, опосредующий развитие и изменения личности как субъекта данной деятельности.

Используя опыт данных исследований при конструировании собственного эмпирического исследования в контексте пенитенциарной психологии, мы решили исследовать изменения, происходящие в структуре личности осужденного в процессе получения высшего образования. В связи с этим мы предположили, что формирование системы профессиональных представлений у осужденных найдет свое отражение в некотором продуктивном изменении их личности в сторону исправления и социальной адаптации. Соответственно, нами было предложено две взаимосвязанных гипотезы: 1) образовательная деятельность может рассматриваться как средство исправления личности осужденного наряду с режимом, воспитанием и трудом; 2) процесс получения высшего профессионального об-

разования приводит к изменениям в структуре личности осужденного, составляющих основу для его последующей ресоциализации.

Учитывая вышесказанное, перед нашим исследованием были поставлены следующие задачи: 1) изучение динамики ценностных ориентаций личности осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности; 2) исследование динамики личностных особенностей осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Для осуществления вышеперечисленных задач нами была разработана программа эмпирического исследования, которая включала изучение и анализ особенностей личностной и ценностно-смысловой сфер осужденных в процессе получения высшего профессионального образования, а также определение доминирующих мотивов учебной деятельности.

Выборку исследования составили 120 осужденных учреждения ФБУ ИК-2 УФСИН РФ по Ульяновской области, образующих две группы. Первая группа включала в себя осужденных, поступивших на момент начала исследования, на первый курс Современной государственной академии специальности «менеджмент» очной формы обучения. Во вторую группу входили осужденные, не включенные в образовательный процесс. В связи с изучением динамики личностных особенностей и ценностных ориентаций осужденных в процессе получения высшего профессионального образования исследование носило лонгитюдный характер (с 2008 по 2010 г.) и осуществлялось с помощью следующего инструментария: 16-РФ факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С), тест ценностных ориентаций М. Рокича, методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Возраст испытуемых составлял от 18 до 22 лет. Группы выровнены по гендерному составу (юноши). Также при определении выборки исследования учитывались характер преступления и срок отбывания наказания.

Для того чтобы оценить значимость различий в структуре личности осужденных в эмоционально-волевой, коммуникативной и интеллектуальной сферах (деление личности по трем блокам А.Н. Капустиной), использовался t-критерий Стьюдента.

С целью сравнительного анализа динамики личностных особенностей обучающихся и не обучающихся осужденных было проведено сравнение среднегрупповых значений каждого из 16 факторов по всем годам исследования. При анализе динамики личностных особенностей осужденных и по результатам сравнения показателей за период с 2008 по 2009 г. (табл. 1; рис.1) статистически значимыми по t-критерию Стьюдента оказались различия средне-групповых значений по факторам, отражающим динамику и в коммуникативной, и в эмоционально-волевой, и в интеллектуальной сферах личности как обучающегося, так и необучающегося преступника.

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий

Факторы	Коммуникативная сфера				Интеллектуальная сфера				Эмоционально-волевая сфера																						
	необучающиеся осужденные		обучающиеся осужденные		необучающиеся осужденные		обучающиеся осужденные		необучающиеся осужденные			обучающиеся осужденные																			
	A	F	F	N	E	B	E	M	G	I	L	G	I		L	Q3															
I-II курсы обучения (2008-2009 гг.)	2,00171*	2,083843*	2,003241*	-2,43548*	2,00171**	4,28452**	-	-	2,002465*	2,149901*	2,00171*	2,72538*	2,0017**	4,6634**	2,0018*	2,6022*	2,00171**	2,1492**	2,536852*	2,005746*	-2,06873*	2,0017*	2,4189*	2,0017**	4,8242**	2,00172*	4,6634**	2,0017*	2,8820*	t _{эмп.}	t _{крит.}
	-	-	-	-	2,0017**	4,2526**	2,85113*	-	2,014103*	2,134151*	2,0017**	4,3294**	3,04107*	2,0017*	2,5238*	2,002465*	2,20922*	2,273736*	-2,63662*	-	-	2,00171*	3,02139*	-	-	-	-	-	-	t _{эмп.}	t _{крит.}

Примечание. * – значимые различия при $p \leq 0,05$;

** – значимые различия при $p \leq 0,01$.

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику личностных особенностей как обучающихся, так и не обучающихся осужденных, свидетельствуют об изменении коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер их личности.

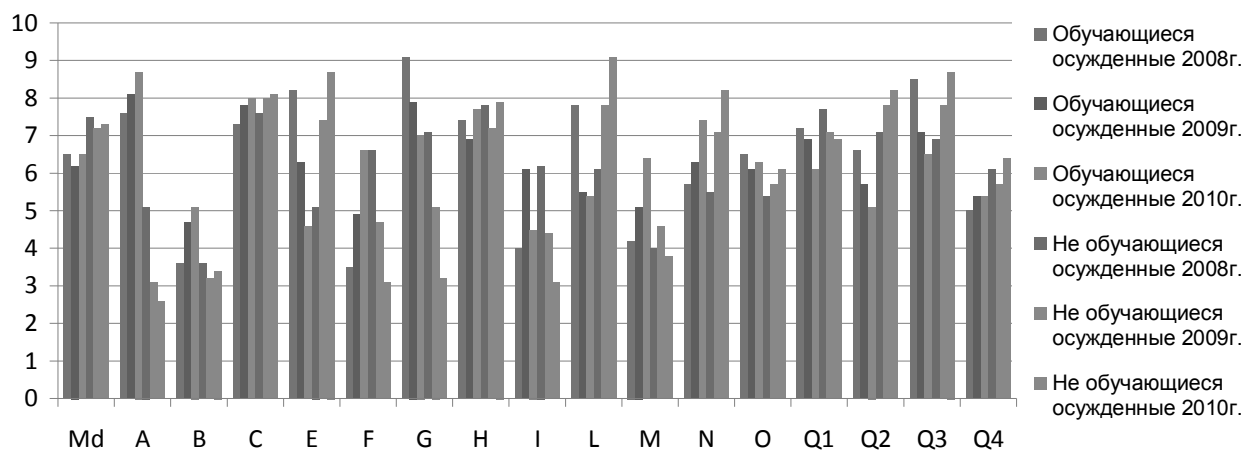


Рис. 1. Гистограмма средних значений динамики структуры личности осужденных по 16-PF факторному личностному опроснику Р. Кеттелла

Представленные результаты исследования свидетельствуют о наличии некоторой динамики компонентов в структуре личности осужденных. Сравнительный анализ показателей коммуникативной сферы личности преступников показал, что у обучающихся осужденных в результате учебно-профессиональной деятельности наблюдается положительная динамика, проявляющаяся в доминировании таких личностных особенностей, как жизнерадостность, эмоциональная значимость социальных контактов, эмоциональная яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, которая предполагает эмоциональное лидерство в группе. Кроме того, наблюдается увеличение по степени выраженности таких личностных характеристик, как эмоциональная выдержанность, проницательность, осторожность, умение находить выход из сложных ситуаций, расчетливость. У необучающихся осужденных мы наблюдаем противоположную тенденцию. Для показателей коммуникативной сферы их личности характерно отрицательная динамика, проявляющаяся в ригидности и отчужденности, избегании компромиссов, холодности и скептицизме, мрачности, пессимистичности и осторожности.

Таблица 2

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий

Терминальные ценности	2008–2009 гг.		2009–2010 гг.		t эмпирическое – t критическое
	Обучающиеся осужденные	Необучающиеся осужденные	Обучающиеся осужденные	Необучающиеся осужденные	
Здоровье	3,43164> 2,001717*	-	-	2,644178> 2,001717*	
Красота природы и искусства	2,62822> 2,001717*	-	-	2,790116> 2,001717*	
Материально обеспеченная жизнь	-	2,093168> 2,001717*	-	2,618034> 2,030108*	
Наличие хороших и верных друзей	3,451845> 2,001717*	3,054235> 2,007584**	-	2,649469> 2,001717*	
Общественное признание	3,254494> 2,001717*	-	-	-3,60249> 2,001717*	
Познание	3,02061>2,001717*	-	-	-	
Продуктивная жизнь	2,55946>2,001717*	-	-	3,79731> 2,001717*	
Развитие	-2,67204>2,001717*	-	-	-	
Свобода	-	4,216205> 2,007584**	-	2,221252> 2,008559*	
Уверенность в себе	2,62315> 2,001717*	-	2,181074> 2,001717*	5,63871> 2,001717**	

Примечание. * – значимые различия при $p \leq 0,05$;

** – значимые различия при $p \leq 0,01$.

Дальнейшее исследование значимости высшего профессионального образования для исправления и перевоспитания личности преступника было посвящено анализу ценностно-смысловой сферы осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности. Для осуществления данной задачи нами была использована методика, направленная на определение содержательной стороны сущности личности (тест ценностных ориентаций М. Рокича).

Анализ динамики ценностных ориентаций осужденных по временным показателям (2008–2010 гг.) выявил статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средних значений ценностно-смысловой сферы личности обучающихся и необучающихся осужденных относительно терминальных ценностей (табл. 2; рис. 2).

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику терминальных ценностей осужденных в процессе исполнения наказания, свидетельствуют об изменении некоторых особенностей ценностно-смысловой сферы их личности.

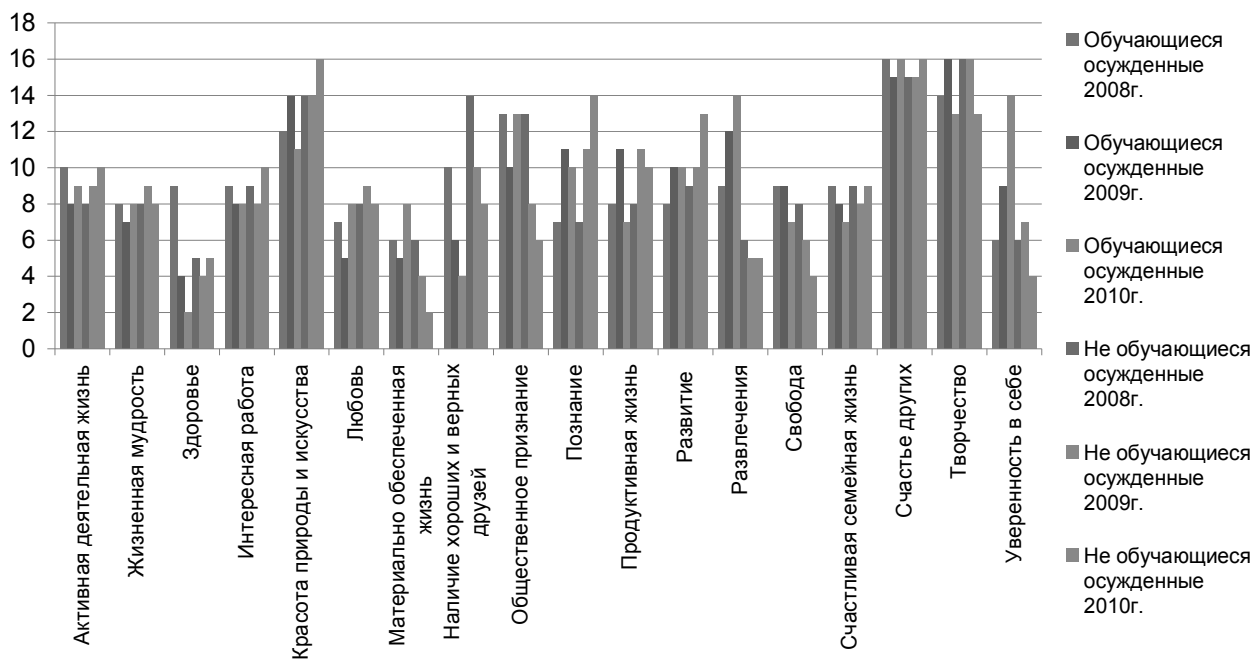


Рис. 2. Гистограмма средних значений динамики терминальных ценностей осужденных по тесту М. Рокича «Ценностные ориентации»

Анализ динамики ценностных ориентаций осужденных по временным показателям (2008–2010 гг.) выявил статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средних значений ценностно-смысловой сферы личности осужденных относительно инструментальных ценностей (табл. 3; рис.3).

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий

Инструментальные ценности	2008–2009 гг.		2009–2010 гг.		эмпирическое - критическое
	Обучающиеся осужденные	Необучающиеся осужденные	Обучающиеся осужденные	Необучающиеся осужденные	
Воспитанность	5,399302> 2,001717**	-	-2,59785> 2,001717*	-	
Высокие запросы	-	2,287637> 2,003241*	-2,8607> 2,001717*	-	
Исполнительность	-3,90177> 2,001717*	3,059367> 2,001717**	-	2,753797> 2,005746*	
Непримиримость к недостаткам	2,62537> 2,001717**	2,754141> 2,001717*	4,765126> 2,001717**	-	
Образованность	-	-	2,557076> 2,001717*	-	
Ответственность	2,920978> 2,001717*	-	-	-	
Рационализм	3,683271> 2,001717*	2,091616> 2,006647*	-	-	
Самоконтроль	-2,8388> 2,001717*	3,247176> 2,005746**	-5,24435> 2,001717**	-	
Смелость мнения	2,918898> 2,001717*	2,415955> 2,014103*	-2,90575> 2,001717*	-	
Терпимость	-3,18309> 2,001717*	-	-	-	
Широта взглядов	-3,49442> 2,001717*	-3,93594> 2,010635**	4,375307> 2,001717**	2,401129> 2,018082*	

Примечание. * – значимые различия при $p \leq 0,05$;

** – значимые различия при $p \leq 0,01$.

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику инструментальных ценностей осужденных в процессе исполнения наказания, свидетельствуют об изменении некоторых особенностей ценностно-смысловой сферы их личности.

С целью сравнительного анализа динамики терминальных (ТЦ) и инструментальных ценностей (ИЦ) обучающихся и необучающихся осужденных нами было проведено сравнение среднегрупповых значений рангов каждой из 18 ценностей в ТЦ и в ИЦ на протяжении трех лет. В результате изучения ТЦ и ИЦ осужденных обнаружены статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия среднегрупповых значений по ценностям, представленным в табл. 2, 3.

Итак, обнаруженные различия относительно динамики показателей по ТЦ и ИЦ осужденных в процессе исполнения наказания свидетельствуют о наличии определенных изменений в ценностно-смысловой сфере их личности. Сравнительный анализ динамики ТЦ показал, что у обучающихся осужденных наблюдается увеличение значимости таких ценностей, как «здоровье», «наличие хороших и

верных друзей», «познание и продуктивная жизнь» наряду со снижением значимости в мировоззрении осужденных таких ценностей, как «красота природы и искусства», «общественное признание» и «развлечения». Динамика инструментальных ценностей представляет собой некий скачкообразный процесс, так как речь идет о выборе наиболее оптимальных средств для достижения вышеперечисленных ценностей-целей. Так, если на начальном этапе обучения в иерархии ИЦ осужденных на первый план выступали «непримиримость к недостаткам других и своих», «смелость в отстаивании своих взглядов», «самоконтроль», то к концу обучения доминирование перешло к «воспитанности» и «широте взглядов».

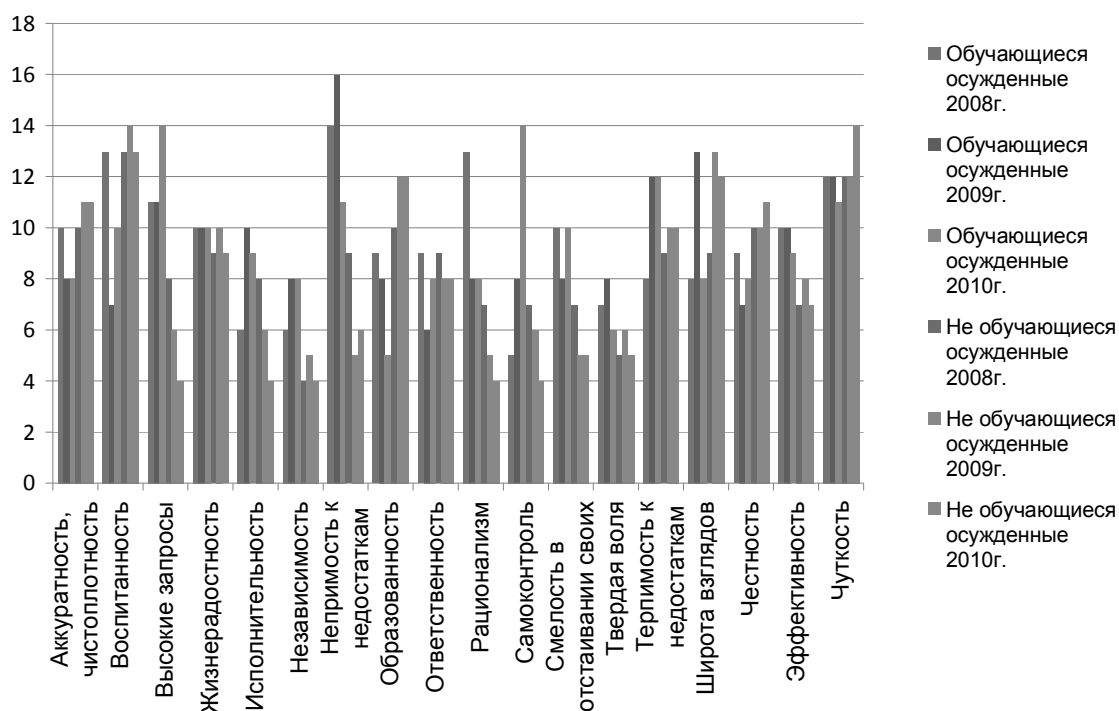


Рис. 3. Гистограмма средних значений динамики ИЦ осужденных по тесту М. Рокича «Ценностные ориентации»

Динамика показателей ценностно-смысловой сферы личности необучающихся осужденных характеризуется увеличением показателей как ИЦ, так и ТЦ в сторону доминирования общей направленности жизненных ценностей на здоровье, материально обеспеченную жизнь, свободу, развлечения, уверенность в себе и своих силах, общественном признании. В целом динамика ценностной сферы преступника, не обучающегося в СГА, так же как и динамика компонентов в структуре его личности, к благоприятным прогнозам в рамках исправления и перевоспитания не приводит.

Заключительным этапом нашего исследования, направленного на изучение значимости учебно-профессиональной деятельности в процессе исправления и перевоспитания личности осужденного, яв-

лялось определение доминирующих мотивов осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности. Для осуществления поставленной задачи нами была использована методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» на группе осужденных, включенных в образовательный процесс.

Анализ динамики доминирующих мотивов осужденных в рамках временного диапазона двух лет обучения выявил статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средних значений по следующим показателям: «овладение профессией» и «получение диплома» в сторону их увеличения данных показателей (табл. 4; рис. 4).

Таблица 4

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий

Мотивы учебной деятельности осужденных	2–3 курсы обучения (2009–2010 гг.)	t-эмпирическое – t-критическое
овладение профессией	-2,59687-2,001717*	
получение диплома	4,003523-2,001717**	

Примечание. * - значимые различия при $p \leq 0,05$;
** - значимые различия при $p \leq 0,01$.

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику мотивов учебной деятельности осужденных в процессе получения высшего профессионального образования, свидетельствуют об изменении степени выраженности данных мотивов в структуре личности осужденного.

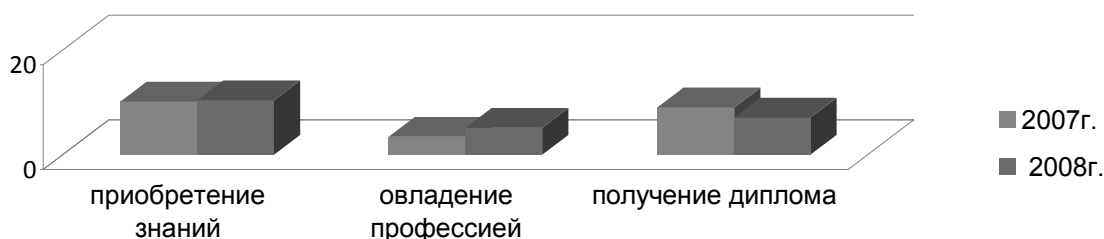


Рис. 4. Гистограмма средних значений динамики доминирующих мотивов осужденных по м. Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе»

Так, анализ доминирующих мотивов осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности характеризуется наличием определенной динамики показателей мотивационной сферы осужденных в контексте обучения. А именно наблюдается тенденция к усилению мотива «овладение профессией», что свидетельствует об осознанности выбора высшего профессионального образования и ослабевание не значимого для учебной деятельности мотива «получения диплома».

Представленные факты определяют учебно-профессиональную деятельность как средство, направленное на исправление и перевоспитание личности осужденного к лишению свободы с целью его последующей ресоциализации. На основании результатов эмпирического исследования динамики личностных особенностей и ценностных ориентаций осужденных в процессе получения высшего профессионального образования можно говорить о существовании положительной динамики некоторых компонентов в структуре их личности и ценностных ориентаций в сторону исправления и перевоспитания.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, Военная академия им. Ф.Э.Дзержинского, 1995. – 108 с.
2. Агеев В.В. Деятельность как социальный феномен (история, проблемы, перспективы): учеб. пособие для студ. и асп., обуч. на специализациях, спец., отд-ниях и фак. социальной работы, психологии, социологии и философии. – Алматы: КазГУ, 2004. – 289 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. 230 с. Т.2. 288 с.
4. Антонян Ю.М. Кудрявцев В.Н., Эминов В.Е. Личность преступника. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 366 с.
5. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
6. Баранов Ю.В. Стадии ресоциализации осужденных в свете новых социолого-антропологических воззрений и социальной философии. Гл. I. Сущность наказания в виде лишения свободы и ресоциализация осужденных. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2006. – 275 с.
7. Бебенин В.Г. Образовательная деятельность как средство исправления и последующей социальной адаптации осужденных к лишению свободы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – С. 5–44.
8. Исправительно-трудовая психология / А.Д. Глоточкина, В.Ф. Пирожкова. – М.: Академия МВД СССР, 1974. – 175 с.
9. Ковалев А.Г. Психологические основы исправления осужденных. – М.: МГУ, 1969. – 96 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 1983. – 352 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Педагогика, 1957. – 121 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
13. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – 512 с.
14. L. Hjelle, D. Ziegler. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications, 3th ed.: McGraw-Hill, 1992 / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер Теории личности. Основные положения, исследования и применения / пер. С. Меленевской и Д. Викторовой СПб.: Питер Пресс, 1997. – 607 с.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 316. 4; 316.6

Е. М. Кочнева

Теоретические подходы и практическое решение проблемы профессиональной пригодности психологов

В статье анализируются общие подходы к изучению профессиональной пригодности в различных сферах деятельности человека. Представлены результаты изучения профессиональной пригодности как личностного конструкта студентов – будущих психологов с позиций их мотивационной готовности к профессиональной деятельности.

In the article generalized approach to learning of professional qualification is analysis. Presentation results learning of professional qualification how construct of personality – psychologist with position motivational readiness for professional activity.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, профессионально важные качества, практический психолог, мотивационная готовность к профессиональной деятельности.

Key words: professional qualification, professional important quality, practical psychologist, motivational readiness for professional activity.

В настоящее время в связи с существенной модернизацией вузовской подготовки обсуждение проблем профессиональной пригодности перемещается из плоскости непосредственной профессиональной деятельности в подготовку к этой деятельности. Более того, многими авторами признается необходимость отбора абитуриентов в некоторые вузы, готовящих специалистов к ряду профессий, предъявляющих особые требования к их личностному, психофизиологическому развитию. К такому виду деятельности есть все основания относить деятельность практического психолога.

Разработка теоретических и практических проблем профессиональной пригодности имеет давнюю историю, но вызовы современности постоянно требуют внесения новых корректив в их решение. Например, необходимость массовой подготовки психологов для самых разнообразных сфер человеческой деятельности потребовала детального многоаспектного изучения их профессиональной пригодности. Продуктивность решения этой проблемы во многом будет зависеть от разработки научно обоснованного, надежного диагностического инструментария, обладающего возможностью определения существенных личностных особенностей, составляющих основу

профессиональной пригодности психологов к конкретным видам деятельности (проектировочной, консультативной, психопрофилактической, коррекционно-развивающей и др.)

Теоретический анализ и систематизация обширного информационного ресурса по изучению конструкта «профессиональная пригодность» позволили сделать следующие заключения.

Понятие «профессиональная пригодность» в литературе определяется как «совокупность психологических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда». В понятие «профессиональная пригодность», по мнению многих авторов, кроме этого входит удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результатов [2, с. 511].

История возникновения и развития проблемы профессиональной пригодности человека соотносится со второй половиной XIX в. и свидетельствует о том, что ее основополагающим направлением являлась разработка методического аппарата психодиагностики, теории способностей и тестирования.

В России начало систематического изучения психологических (психофизиологических) возможностей человека, определяющих его пригодность к конкретной деятельности, как отмечает В.А. Бодров, было обусловлено появлением новых видов деятельности, предъявляющих к человеку особые требования к его психофизиологическим и личностным особенностям, например, развитие воздухоплавания (В.В. Абрамов, Н.Е. Жуковский, А.С. Шор), а первые работы в области профотбора проводил В.М. Бехтерев при активном участии И.Н. Шпильрейна [1].

Анализ тематики диссертационных исследований за 1998–2010 гг. позволил нам охарактеризовать современное состояние проблемы определения профессиональной пригодности у нас в стране. Полученные данные свидетельствуют о том, что много внимания уделялось и уделяется обоснованию системы профессионального отбора кандидатов ряда специальностей и профессий, связанных с работой в особых и экстремальных условиях: *сфера МВД* (А.И. Адаев, И.В. Васильева, Г.С. Дудин, А.В. Кайдаш, М.Н. Кисляков, С.В. Михайлов, С.В. Морчукова, В.А. Сорокин, Н.А. Сысоева, А.В. Резенин, С.Н. Федотов и др.); *сфера МЧС* (С.В. Волкова, С.А. Иващенко, С.Н. Илларионова, Н.В. Потехина, Н.В. Суворова, О.А. Шалев и др.); *вооруженные силы РФ* (Н.Н. Белозерова, А.В. Белоусов, В.М. Верхогляд, М.Н. Дашко, Ю.М. Зуев, В.В. Капустин, С.В. Марихин, Л.А. Цыбаева и др.). Проведено достаточно большое количество исследований, в которых изучалось влияние отдельных качеств и свойств человека на его профессиональную деятельность: *рефлек-*

сии (Д.К. Войтюк, И.Г. Безотосова-Курбатова, С.В. Кузнецов, Ю.И. Лобанова, С.Н. Маслов, М.И. Найденов, В.К. Рябцев, Р.К.О. Суарес и др.); *ответственности* (С.В. Бессмертная, М.В. Борцова, Л.И. Дементий, Ю.В. Ключева, О.В. Мухлынина, В.Г. Сахарова, О.П. Цыбуленко и др.); *целеустремленности* (С.В. Зорина, М.И. Ефанова, О.Г. Игнатенко, Е.Ю. Саврацкая, А.Ю. Фридман, Б.А. Шрайнер и др.); *профессиональных ценностных ориентаций* (И.М. Городецкая, М.Н. Демина, Н.Ю. Зыкова, И.Г. Колосова, А.А. Коростелев, О.Е. Костюченкова, А.А. Ларионова-Кречетова, М.Г. Рогов, Е.Н. Шульженко и др.).

В отечественной психологии четко обозначилась тенденция рассматривать профессиональную пригодность в двух ракурсах:

- как совокупность качеств, свойств человека, *предопределяющих* успешность формирования пригодности к конкретной деятельности (разного рода видам деятельности);
- как совокупность уже *наличных, сформированных* профессиональных знаний, навыков, умений, а также психологических, физиологических и других качеств и свойств, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных задач [1, 8].

Систематизация онтологии профессиональной пригодности позволяет сделать заключение о том, что она содержит совокупность свойств, особенностей человека, которые, с одной стороны, позволяют ему быть успешным в профессии. С другой стороны, в процессе профессионального становления человек может развить в себе те или иные качества и свойства, которые ему необходимы для того, чтобы удовлетворить интерес к выбранной профессии, быть в ней успешным, переживать удовлетворение в процессе труда и оценки конкретных результатов своего труда. Все это открывает перспективы разработки образовательных программ по развитию профессиональной пригодности будущих психологов на стадии вузовского обучения, а не только отбора абитуриентов.

Профессиональная пригодность практикующих психологов и студентов-психологов в основном изучается в плане установления *структуры профессиональных качеств* (Е.С. Романова, А.Э. Пяткин); *специальных способностей личности* (Н.А. Аминов, Н.В. Бочманова, М.С. Ионова, М.Ю. Краева, В.Е. Курочкина, М.В. Молоканов, Л.Г. Портнова, Н.А. Стафурина, Е.В. Шатилова), *развития профессионального самосознания* (Э.Н. Ахметшина, М.Ю. Плотникова, Т.К. Поддубная, Т.В. Тараскина, С.Г. Шварцкоп); *профессиональной идентичности* (В.А. Кениг, Е.М. Кочнева, У.С. Родыгина, П.В. Смирнова, Л.П. Шнейдер); *профессиональных установок* (Т.П. Варфоломеева, Н.Ю. Еремина); *профессиональной направленности* (Ю.Л. Верхова, А.Р. Мусалаева); *проектирования профессио-*

нальной позиции (Е.В. Бурмистрова, М.С. Лукова); *развития профессионализма* (Ф.З. Кабиров, Т.В. Сикорская).

Имеются научные работы, в которых исследуются такие профессионально важные качества и свойства практического психолога, как *эмпатия* (А.А. Головина, Е.В. Мельник, О.И. Цветкова, Н.Г. Щербакова); *рефлексия* (Т.П. Айсувакова, М.В. Карагачева, В.Е. Курочкина, Т.А. Морозова, Н.М.Пинегина, Е.Б. Пичка, Н.Л. Оганесова); *коммуникативность* (Н.Б. Буртовая, И.К. Гаврилова, Т.В. Евтушенко, И.В. Костакова); *социальный интеллект* (А.З. Берклунд, Е.С. Саутина). Известны исследования, в которых определяются *ценностные ориентации* в структуре профессионально важных качеств психолога (Н.А. Вдовина, Е.М.Кочнева, А.В. Серый); изучаются *профессиональная компетентность* (Н.А. Зимина, В.Н. Кикеева, Л.М. Суркова, Е.М. Фещенко, Т.Г. Харитоновна, С.В. Чеботарева, Т.И. Чиркова), *«Я-концепция»* (С.Т. Джанерьян, М.П. Лекарева, Н.В. Строкова), *самоактуализация* (О.В. Гудименко, А.З. Узденов, А.В. Шматько) и *самореализация* (Д.В. Егоров) практического психолога.

В контексте раскрытия сущности категории «профессиональная пригодность» следует отметить, что она имеет сложную структуру. В частности, по мнению В.А. Бодрова [1], эта структура отражает: выбор рода деятельности (профессии), наиболее полно соответствующей склонностям и способностям конкретного человека; удовлетворение интереса к выбранной профессии и удовлетворенность процессом и результатами конкретного труда; меру оценки эффективности, надежности, безопасности выполнения трудовых функций; индивидуальную меру результативности труда.

Многие авторы считают, что формами проявления социального (профессионального) самоопределения личности может быть ее самоутверждение; самореализация; самосовершенствование в труде; развитие «Я-концепции»; зарождение и становление образа «Я – профессионал»; стремление субъекта деятельности к достижению эталонной модели профессионала. Особое значение в профессиональном самоопределении личности имеет процедура *выбора молодежью профессии психолога и оценка ими самооффективности* в будущей практической деятельности (Т.И. Васильева, М.И. Гайдар, Д.Ю. Грищенко, Е.М. Кочнева, Е.И. Филипович).

Наше исследование профессиональной пригодности студентов-психологов состояло из нескольких этапов. На основе структурирования проблемного поля исследования были определены направления, задачи и методы. Основным в рассматриваемой проблеме мы выделили: мотивационную основу выбора профессии психолога и профессионально-личностную готовность к данному виду деятельности.

Широкомасштабные опросы абитуриентов, проведенные в 2005–2010 гг., показывают, что только 10–12 % выпускников школ осознанно делают профессиональный выбор и только единицы из них видят результат своего пребывания в вузе. За последние шесть лет мотивировки поступления в вуз практически не изменились: «получить диплом» (64 %), «получить отсрочку от армии (87 % юношей), «погулять еще можно» (24 %) и «получить образование» (только 12 %). Опрос студентов, обучающихся по специальности «Психолог. Преподаватель психологии» показал, что ведущими мотивировками получения психологического образования выступают: «интерес» (55,5 %); «стремление лучше знать людей и строить дальнейшие отношения» (16,8 %); «получение психологических знаний» (9 %); «престиж профессии» (7,7 %); «совет знакомых» (7,7 %); «так получилось» (3,3 %).

У большинства (55,5 %) студентов действует мотивировка «интерес». По мнению Е.П. Ильина, среди различных психологических феноменов, принимаемых за мотив или побуждение к деятельности, большое внимание уделяется интересу. Интерес, по его мнению, рассматривается как волевой импульс, направляющий действия человека и выступающий как намерение, сознательно поставленная цель [3].

Наши исследования подтвердили основания относить «интерес» к осознаваемым мотивировкам. Но так как в смыслообразующей составляющей «интереса» есть проявление общего неконкретного контекста данного психологического феномена, не отражающего наличие поставленных целей, то мы считаем, что данный мотив только «побуждает» учебную деятельность индивида. Это позволило нам признать чрезвычайную значимость не только поддержания, но создания максимальных условий для качественного развития интереса к профессии студентов-психологов на протяжении всего вузовского обучения.

Системообразующим элементом профессионально-личностной готовности студентов к деятельности практического психолога, на наш взгляд, выступает мотивационная готовность. Представленное нами теоретическое обоснование и детальное описание структуры мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в ранее опубликованной статье включает следующие уровни:

- *ориентировочно-поисковый* – у студента, выбирающего свой профессиональный путь, отсутствует предмет потребности или, можно сказать, что существует псевдопредмет;
- *операционно-потребностный уровень* – у студента появляется предмет потребности, т. е. мотив, выполняющий только побудительную функцию;
- *операционно-целевой уровень* – выражена интероцепция, т. е.

появляются «субъективные сигналы о состоянии потребности», наблюдаются реально-действующие осознаваемые мотивы, выполняющие побудительную и объяснительную функции;

- *операционно-содержательный уровень* – когда потребности «опредмечиваются» и действует смыслообразующая функция мотивов;
- *операционно-действенный уровень* – когда происходит «развитие потребности через развитие предметов их удовлетворяющих»; индивид может оценить не только свой профессиональный опыт, но профессиональную пригодность к данной профессии [6].

В исследовании Л.Ю. Пахомовой под руководством автора [5] была разработана оценочная шкала профессиональной пригодности, включающая следующие компоненты: *установочный, когнитивный, личностно-волевой и профессионально-идентификационный*, позволяющие анализировать динамику развития профессионально важных качеств студентов-психологов.

Установочный компонент характеризуется мотивами профессионального выбора и ценностно-смысловыми профессиональными ориентациями. В результате вынужденной смены реальности выпускники школ выходят во взрослую жизнь, им необходимо принимать решение относительно своего будущего. Находясь в активном (пассивном) поиске, они получают из окружающего мира информацию, которая позволяет им совершить выбор (принять решение). Мы считаем, что на это оказывают влияние «факторы привлекательности профессии» (В.А. Ядов), «характер мотивационной направленности» (Е. Головаха) и «осознаваемые человеком ценности» (А.В. Капцов) [4, 9].

Личностно-волевой компонент характеризуется «идеальными представлениями» (А.Н. Леонтьев) о профессиональном будущем, которые «приводят к возникновению волевых действий», проявляющихся в целеустремленности, решительности, инициативности и т. д.

Когнитивный компонент характеризуется накопленными за время учебы в вузе знаниями и сформированными общекультурными и профессиональными компетенциями. В дополнение к сложившемуся комплексу компетенций в стандартах третьего поколения мы относим компетенции, позволяющие студентам проектировать свое профессиональное будущее. На наш взгляд, данные компетенции выполняют системобразующую функцию.

Профессионально-идентификационный компонент характеризуется активностью индивида в развитии потребностей трудовой деятельности и профессиональной идентичностью. «Профессиональная идентичность» – психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» (Л.Б. Шнейдер) [12]. Для того чтобы определить, насколько выражена у респондентов

профессиональная идентичность, мы изучили соотношение совокупности профессионально-личностных качеств специалиста и образа «Я» субъекта.

Таким образом, в настоящее время, когда в вузах идет интенсивная модернизация, направленная на создание новых учебных программ в соответствии со стандартами третьего поколения, особенно актуальной становится проблема создания специальных личностно-развивающих программ становления профессиональной пригодности студентов-психологов с учетом их индивидуальных способностей и уровней мотивационного развития.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с. (Современное образование).
2. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расшир. / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008.
4. Капцов А.В. Карпушина Л.В. Психологическая диагностика аксиосферы личности. – Самара: Сдружество, 2008.
5. Кочнева Е.М., Пахомова Л.Ю. Компоненты мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности // Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. – С. 196–198.
6. Кочнева Е.М. Структура мотивационной готовности к профессиональной деятельности студентов вуза // Науч. обозрение. – 2010. – №1. – С. 103–109.
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии [Электронный ресурс], URL: <http://www.koob.ru>
8. Обознов А.А. Психологические механизмы формирования профессиональной пригодности и надежности человека в социотехнических системах // Психологический журн. – 2007. – Т. 28. – №5. – С. 15–21.
9. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 255 с.
10. Чиркова Т.И., Елисеева Е.К. Преодоление неопределенности в профессиональной подготовке психологов в рамках ФГОС ВПО // Материалы V Всерос. конф. «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы». – М.: Общерос. обществ. организация «Федерация психологов образования России», 2010. – С. 76–78.
11. Чиркова Т.И. Подходы к изучению атрибутивных свойств психологических реальностей // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения – 2010: Современные прикладные направления и проблемы психологии» (19–21 окт. 2010). – СПб.: СПбГУ, 2010. – С. 478–480.
12. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Моск. психолого-социальный институт, 2007. – 138 с.

Психологические аспекты бизнес-инноваций: подходы и направления исследований

В статье рассматриваются подходы и направления к исследованию психологических аспектов бизнес-инноваций, дается анализ сложившихся в мировой науке теоретических концепций и методологических основ для изучения бизнес-инноваций с точки зрения связанных с ними социально-психологических процессов и феноменов. Статья основывается на анализе, в первую очередь, тех теорий, которые базируются на результатах эмпирических исследований. Предлагается классификация указанных подходов и направлений.

The article examines the approaches and directions for the research of psychological aspects of business-innovations. We analyze the theoretical schemes and methodological basics for the research of business-innovations focusing on the socio-psychological processes and phenomena related to them. We base our investigation mostly on the papers reporting the empirical results. The classifications of the approaches and directions are suggested.

Ключевые слова: инновации, российский бизнес, классификация подходов.

Key words: innovations, Russian business, classification of approaches.

Инновации – одна из самых актуальных тем последнего десятилетия. В современных академических, деловых и политических кругах употребление понятий «инновация» и производных от него терминов («инновационный потенциал», «инновационная активность», «инновационное решение» и т. п.) при рассуждении о самых разных аспектах общественного бытия все больше воспринимается в качестве правила хорошего тона и подтверждения того, что высказывающийся обладает «современным» мышлением. Вместе с тем проблема развития и внедрения инноваций в ткань социально-экономической жизни действительно необычайно остра и требует научного, а не публицистического подхода. С этой точки зрения проблемное поле изучения психологических аспектов инноваций в среде бизнес-организаций привлекает особое внимание.

В сфере исследования бизнес-инноваций пересекаются исследования представителей самых разных наук (экономики, социологии, культурологи, психологии, технических наук). Как нам представляется, именно в исследованиях междисциплинарных феноменов особая роль принадлежит психологии, которая, как известно, теснейшим образом связана с разными дисциплинами и может рассматриваться как наука, опосредствующая и объясняющая междисциплинарные связи и отношения. Понимание инноваций как системного явления,

которое возникает и проявляет себя в сложных взаимосвязях достижений технического прогресса и изменений в общественных отношениях, позволяет сделать вывод о целесообразности обращения к анализу психологических характеристик субъекта профессиональной деятельности, в том числе коллективного субъекта деятельности (А.Л. Журавлев, В.П. Поздняков и др.), как к центральному и решающему звену инноваций. Наряду с экономическими, технологическими и социологическими психологические аспекты инноваций являются важнейшими (М. Андреева, А.Л. Свенцицкий, О.С. Советова, С.Р. Яголковский).

Понятие «инновация» – одно из самых многозначных в мировой науке. Вследствие этого возникают дополнительные сложности. Терминологический аппарат, используемый для анализа инноваций в социальных и гуманитарных науках, отличается особым разнообразием. В зависимости от дисциплинарной принадлежности исследователей, их методологических ориентаций и конкретной научной школы в литературе встречается целый букет разнообразных понятий: *creativity*, *innovativeness*, *entrepreneurial behavior*, *innovative work behavior*, *innovative organizational behavior*, *creative work behavior*, *creative organizational behavior* и др.

Все же можно выделить несколько наиболее устоявшихся в специальной литературе (Л. Камингс и М. О'Конелл) [14] определений этого термина. Л. Мор [27] определил инновацию как «результативное применение к конкретной ситуации новых методов и средств». По мнению В. Томпсона, «инновация – это создание, внедрение и использование новых идей, процессов, продуктов и услуг» [28]. Р. Керт и Дж. Маржч понимали инновацию как новое решение какой-либо проблемы или задачи, а также указывали на возможность возникновения инновации на трех уровнях: индивидуальном, групповом или организационном [15].

Учитывая объект нашего внимания в настоящей работе (инновации в фирмах), нам кажется удобным отталкиваться от того определения, которое наиболее часто употребляется в отечественной литературе: инновация – нововведение в области техники, технологии, организации труда или управления, основанное на использовании достижений науки и передового опыта (Азалькадов Г.Г., Костин А.В.) [1].

Психологические аспекты бизнес-инноваций – несомненно, высоко актуальная область исследований. Подтверждение этому: объемы научной и околонучной (научно-популярной) литературы, посвященной различным вопросам этого проблемного поля, издаваемой последние 5–10 лет. По нашему мнению, эффективное продвижение в научном изучении указанной сферы невозможно до тех пор,

пока четко не определены предметное поле, основные понятийные рамки и терминологический аппарат. В первую очередь, необходимо соотнести между собой различные подходы и направления к изучению психологических аспектов бизнес-инноваций, сложившиеся в науке на сегодняшний день, и выделить среди них наиболее перспективные с точки зрения конкретных исследовательских задач. Именно такие цели мы ставим в настоящей статье: провести анализ специальной литературы и на его основе определить теоретические наработки, лучше других подходящие для изучения инноваций в российском бизнесе.

Главным результатом проведенного анализа литературы стала классификация подходов к изучению психологических аспектов бизнес-инноваций (табл. 1). Основанием для классификации стало понимание авторами «творца» инноваций, основного субъекта инновационной активности.

Таблица 1

Подходы и направления к исследованию психологических аспектов инноваций в бизнесе

Подход	Индивидуально-поведенческий	Малых групп	Больших групп
Производитель инноваций	Индивид	Трудовой коллектив бизнес-организации	Общество в целом
Предмет исследований	Психологические характеристики индивида как фактор развития инноваций в бизнесе	Социально-психологические характеристики взаимодействия между сотрудниками в бизнес-организации как фактор развития инноваций	Социально-психологические характеристики макросреды как фактор развития инноваций в бизнесе
Направления	Креативное поведение (Т. Амабиле и др.) Предпринимательское поведение (Д. Куратко и др.)	Корпоративное предпринимательство (Д.С. Хорнби и др.) Инновационное трудовое поведение (О. Янсен и др.) Организационные инновации (Л. Роуи и др.)	Национальные инновационные системы (Б.-А. Люндваль, К. Фриман и др.)

Подход *больших групп* представлен, в первую очередь, концепцией Национальных инновационных систем (НИС) (Б.-А. Люндваль, Е. Лоренц и др.). НИС трактуются как «совокупность эффективных субъектов и институтов, деятельность которых направлена на осуществление и поддержку в осуществлении инновационной деятельности (*бизнес-организациям – П.С.*)» (Лоренц, Люндваль) [26]. Отчетливое социально-психологическое звучание концепции Б.-А. Люндваля и других проявляется в трактовке ими ведущего фактора инновационного развития бизнес-организаций. Этим фактором объявляется доверие между членами общества как макросистемы. Причем «доверие» трактуется не в духе экономических теорий, но преимущественно в прямом социально-психологическом смысле. В качестве основного индикатора доверия используются данные общеевропейского опроса, в котором жители более 30 стран отвечали на вопрос, считают ли они возможным «доверять другим людям».

Для представителей подхода *малых групп* трудовой коллектив бизнес-организации есть основной субъект производства инноваций. Соответственно, авторы стараются выявить механизмы влияния социально-психологических характеристик малой группы на ее инновационную деятельность. В качестве изучаемых параметров выступают: тип лидерства в группе, характеристики доверия, сплоченности, воспринимаемого уровня справедливости и др. Широко представлены исследования «психологического контракта» между различными группами сотрудников в организации и его влияния на развитие инноваций. Среди направлений исследований, представляющих этот подход, отметим: «инновационное трудовое поведение» (*innovative work behavior*), «корпоративное предпринимательство» (*corporate entrepreneurship*), «организационные инновации» (*organizational innovation*) и др. (Хоскинг, Андерсон [18], О. Янсен и др. [19]).

Наконец, сторонники *индивидуально-поведенческого* подхода фокусируются на изучении отдельных индивидов, которые рассматриваются в качестве субъектов инновационной деятельности. Исследователей этого блока интересуют индивидуальные психологические качества, характеристики мотивации, особенности поведения и т. п., стимулирующие инновационную продуктивность. К этому направлению относятся, прежде всего, Гарвардская школа изучения «креативного поведения» (Т. Амабиле) [12], а также направление исследований «предпринимательского поведения» (Д. Куратко и др.) [25].

Несомненно, что каждый из трех перечисленных подходов может найти успешное применение для изучения социально-психологических аспектов развития инноваций в России. Однако в рамках настоящей работы основное внимание мы уделим рассмот-

рению двух из них: *индивидуально-поведенческого* подхода и подхода *малых групп*. Это связано с тем, что, по нашему мнению, основные социально-психологические барьеры развития инноваций в российском бизнесе проявляются и, что особенно важно, могут быть эмпирически зафиксированы, в первую очередь, в характеристиках самих сотрудников современных отечественных бизнес-организаций и взаимодействия между ними.

Выдвижению данной гипотезы в большой степени способствуют результаты всероссийского исследования, проведенного кафедрой управления человеческими ресурсами НИУ-ВШЭ в 2008 г. [10]. В том числе внимания заслуживает тот факт, что социально-психологические установки наиболее успешных сотрудников (с точки зрения материального положения и карьеры) отличаются существенно более высоким уровнем терпимости к тем или иным нарушениям со стороны непосредственного руководителя и превышению им своих полномочий. Мы полагаем, что активное развитие инноваций затруднено в ситуации, когда господствуют «недостиженческие» критерии в оценке и продвижении сотрудников. Личная покорность, послушность и терпимость к нарушающим нормы морали и права поступкам руководителя как условия карьерного продвижения сотрудников могут становиться серьезным барьером на пути внедрения инноваций. С этой точки зрения индивидуальные качества сотрудников и характеристики взаимодействия в малых группах становятся особенно важными направлениями изучения психологических аспектов инноваций в российском бизнесе.

Исходя из вышеизложенного, дальнейший анализ мы сфокусируем на *индивидуально-поведенческом* подходе и подходе *малых групп*.

Вариативность направлений в рамках каждого из двух выбранных подходов велика, и невозможно детально описать каждое из них по отдельности в рамках настоящей работы. Поэтому мы отобрали по одному, наиболее развитому, яркому и перспективному, на наш взгляд, направлению из каждой группы и ниже постараемся их проанализировать и сопоставить. Этими направлениями выступили: 1) Гарвардская школа изучения креативного поведения (*индивидуально-поведенческий* подход); 2) направление исследований инновационного трудового поведения (подход *малых групп*). Важным инструментом сопоставления этих подходов между собой и определения перспективных путей их применения вновь выступит классификация (табл. 2). На сей раз основаниями для выявления различий выступят: 1) определение инновации; 2) основные изучаемые аспекты инновационной активности.

Таблица 2

Направления исследований «креативного поведения»
и «инновационного трудового поведения»: сравнительный анализ

Направление	Креативное поведение (Т. Амабиле и др.) (creative behavior)	Инновационное трудовое по- ведение (О. Янсен и др.) (innovative work behavior)
Определение предмета ис- следований	Генерация инновационных идей	Поиск, генерация, продвиже- ние и внедрение инновацион- ных идей
Основные изу- чаемые факто- ры инновацион- ной активности	Мотивация труда (внешняя и внутренняя) Профессиональная квали- фикация Индивидуальные креатив- ные способности Субъективное восприятие работником своей трудовой деятельности	Социально-психологические отношения между работниками и руководителями Функциональная нагрузка ра- ботника Степень самостоятельности работника Субъективное восприятие ра- ботником своей трудовой дея- тельности Социальная активность работ- ника на рабочем месте

1. Школа изучения «креативного поведения»

Согласно Терезе Амабайл, креативное поведение работника определяется тремя ведущими факторами: мотивационная структура личности работника; креативные способности работника; квалификация работника.

Главным предметом изучения становится первый фактор: мотивационная структура личности сотрудника. Т. Амабайл и коллегам [24] удалось показать зависимость между типом трудовой мотивации (внешняя или внутренняя) и креативным поведением сотрудника. Исследователи опровергают расхожее в бизнес-кругах представление о том, что залогом развития инноваций должны выступать внешние по отношению к личности работника стимулы: материальное вознаграждение или даже перспективы карьерного роста. Существенно более продуктивным, как утверждает Амабайл [12], является развитие в сотрудниках интереса к самому трудовому процессу.

Необходимо отметить специфичность понимания «инновационного» («креативного») поведения Гарвардской школой. Между понятиями «инновационное» и «креативное» не проводится жесткого разделения. Любое новое решение или идея сотрудника, так или иначе связанная с выполнением его профессиональных обязанностей, по-

лагается «инновационной». При этом деятельность сотрудника по *продвижению* инновационного предложения других работников или же активность сотрудника по *внедрению, применению* чужой идеи в жизнь не рассматривается как инновационное поведение.

Акцент на индивиде, на его мотивации, уровне квалификации и общих креативных способностях, с одной стороны, позволяют представителям данного направления глубоко и разносторонне осветить личность сотрудника как в конечном счете основное и необходимое звено для развития инноваций в бизнесе. Вместе с тем авторы, по нашему мнению, недооценивают значимость той среды, которая лежит между возникновением креативной идеи и полноценно реализованной в жизни бизнес-организации инновации. Речь идет о той совокупности социальных и социально-психологических связей и отношений, которые опосредуют любую инновационную активность и сосредоточены, в первую очередь, в трудовом коллективе. Влияние фактора *малой группы* на инновационное поведение стало предметом исследований школы «инновационного трудового поведения».

2. Исследования «инновационного трудового поведения»

В рамках подхода *малых групп* доминирующее положение с точки зрения объема проводившихся исследований и масштаба полученных результатов, по нашему мнению, занимает школа исследования Innovative Work Behavior («Инновационное трудовое поведение»). В этом направлении доминируют голландцы: М. Реверс, М. Ван Енген, К. Винкенбург и др. [29] Одним из лидеров школы является О. Янсен [21].

Эти исследователи утверждают, что ведущий источник инновации – это деятельность работника во взаимодействии с трудовым коллективом. В отличие от рассмотренной выше школы О. Янсен, М. Реверс и другие определяют инновационное поведение не столько через креативность действий, совершаемых работником самостоятельно, сколько через полезное участие работника в создании инновации в интеракции с окружением: коллегами и начальством. Таким образом, определение инновационного поведения включает в себя четыре различных аспекта.

1) *Обнаружение новой возможности.* Как правило, стимулируется появлением нестандартной проблемы, сложной ситуации и т. п., которые требуют мобилизации интеллектуальных сил сотрудника. Предпосылкой для возникновения подобной ситуации служит направленность самого сотрудника на решение нетривиальных задач, интерес к новому [19]. В этом ясно усматривается сходство с положениями, выдвигаемыми гарвардской школой. Все же, в отличие от Т. Амабайл и ее коллег, О. Янсен не акцентирует внимание на том, какие именно факторы могут приводить к возникновению у работника

подобной ориентированности на новое. Представляется, что американские ученые проработали данный вопрос более глубоко, выделив описанную выше трехфакторную модель.

2) *Генерация новой идеи.* Выделение данного этапа не отличает исследователей инновационного поведения от школы Т. Амабайл, Р. Кантер [12] и др. Однако существенное расхождение между двумя направлениями состоит в трактовке его содержания. Исследователи инновационного трудового поведения подчеркивают, что та или иная креативная мысль непременно должна быть нацелена на решение конкретных проблем предприятия, в то время, как для американской школы принципиальным является лишь требование новизны идеи.

3) *Продвижение новой идеи.* О. Янсен и другие обращают внимание на то, что любая новая идея, даже в случае ее очевидной полезности, как правило, на первых этапах своего обсуждения вызывает рост психологического напряжения в коллективе. Это связано с тем, что, несмотря на потенциальные выгоды для малой группы от внедрения того или иного новшества, сам процесс имплементации инновации неизбежно ведет к изменению сложившегося и привычного порядка вещей и появлению дополнительных рисков. Именно поэтому на этапе продвижения инновации зачастую наблюдается определенное противодействие со стороны социального окружения новатора. На этой стадии в силу вступают характеристики отношений между различными заинтересованными сторонами, в том числе: особенности взаимоотношений с руководителем и коллегами, социально-психологические характеристики организационной культуры и др.

4) *Внедрение инновационного решения* в жизнь организации. Данный этап знаменует собой превращение инновационной практики поведения, нового структурного образования, технологического решения и т. п. в стандартный элемент производственного процесса. Проблемы российского бизнеса в области доведения той или иной подчас гениальной идеи до ее практического воплощения в конкретный продукт или бизнес-процесс широко известны. Поэтому, с точки зрения перспектив исследования инноваций в России, выделение и обособление этой фазы представляется особенно ценной заслугой исследователей инновационного трудового поведения.

По нашему мнению, существенное преимущество подхода *малых групп* и в том числе школы «инновационного трудового поведения» состоит в учете большего количества факторов различной природы, в том числе отношений между новатором и его окружением. Возможно, именно в этом аспекте коренится главная причина недостаточно высокого темпа развития инноваций в России. По нашему мнению, стержневой в этом отношении является фигура руководителя в российских бизнес-организациях. Важный вопрос состоит в том,

какие факторы и каким образом влияют на инновационное поведение современных руководителей (например, на готовность и желание самому инициировать инновации и стимулировать подчиненных к их развитию).

Концептуальный подход школы «инновационного трудового поведения» к определению инновационного поведения представляет, по нашему мнению, более широкие возможности для дальнейшего изучения инноваций, чем теоретические основания гарвардской школы. Вместе с тем нельзя не отметить вклад Т. Амабайл и других в исследование роли таких факторов, как индивидуальное мастерство и трудовая мотивация.

Таким образом, достижения и теоретические наработки каждого из описанных направлений исследований психологических аспектов инноваций могут быть успешно использованы для исследования этой проблематики в российском бизнесе.

Выводы

Важной проблемой, обусловленной сложностью предметной и объектной областей исследований психологических аспектов инноваций в бизнесе, является необходимость обобщения и сопоставления теоретических концепций и эмпирического знания, накопленных в русле различных подходов. Опыт такого сопоставления представлен нами в настоящей статье.

Две предложенные нами классификации подходов к изучению психологических аспектов инноваций в бизнесе (см. табл. 1) и основных направлений в рамках *поведенческого* подхода и подхода *малых групп* (см. табл. 2) позволяют сопоставить сложившиеся на сегодняшний день концептуальные основания исследования данного предмета. Таким образом, открываются пути для их взаимного обогащения и частичной интеграции с целью исследования инновационной проблематики в российском бизнесе.

Интеграция достижений различных направлений *поведенческого* подхода и подхода *малых групп* обладает особой актуальностью для исследования инноваций в российском бизнесе. Это обусловлено: во-первых, результатами проведенных эмпирических исследований, во-вторых, имеющимся в распоряжении отечественного научного сообщества арсеналом теоретических разработок и методического инструментария.

В качестве объекта исследования особый интерес представляет изучение психологических аспектов инновационного поведения российских руководителей. На сегодняшний день в мировой науке явно недостаточно эмпирических исследований по всем уровням управления: топ-менеджменту, руководителям среднего уровня и линейным управленцам. Российские реалии в данной области остаются вовсе малоизученными.

Список литературы

1. Азалькадов Г.Г., Костин А.В. Инновации в нетехнической сфере – необходимость и возможность. URL: Labracate.ru, 2009.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., 1997.
3. Журавлев А.Л. и др. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. – М., 1998.
4. Журавлев А.Л. и др. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. – М., 2003.
5. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. – М., 2004.
6. Кондратьева Е.В. Национальная инновационная система: теоретическая концепция. URL: <http://www.schumpeter.ru/article.php?book=concept&id=4>.
7. Поздняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2001. – 240 с.
8. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. – М., 2003.
9. Советова О.С. Межпредметность как форма «глобализации» психологии инноваций. Электронный ресурс. URL: http://sofik-rji.narod.ru/avtori/slovo_misl/sovetova.htm
10. Эфендиев А.Г., Балабанова Е.С., Гоголева А.Г. Социальная организация российского бизнеса сквозь призму социальных механизмов трудоустройства // Мир России. Т. XIX. – № 4. – 2010. – С. 69–103.
11. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы: моногр. URL: [http://psy.hse.ru/data/2010/05/20/1217328104/Яголковский_СР_Психология %20инноваций_7.pdf](http://psy.hse.ru/data/2010/05/20/1217328104/Яголковский_СР_Психология%20инноваций_7.pdf)
12. Amabile T. "tracks creativity in the wild": longitudinal study explodes myths about motivating creative workers // Harvard Gazette. URL: www.news.harvard.edu/gazette/2005/02.10/09-amabile.html, June 14, 2005.
13. Bentley, Alfred Y. Motivating innovation: driving innovative behavior in a corporate setting PH.D. by III, USA, 2006.
14. Cummings, L.K., O'Connell, M.J. Organizational innovation: A model and needed research // Journal of Business Research. V. 6. № 1. January, 1978. P. 33–50.
15. Cyert, R.M., Mazch, J.G. A Behavioral Theory of the Firm, NJ, Englewood Cliffs:Prentice-Hall, 1963.
16. Gerben S. Van der Vegt, O.Janssen, Joint Impact of Interdependence and Group Diversity on Innovation // Journal of Management; 29. P.729, 2003.
17. Goodale, J. C.; Kuratko, D. F.; Hornsby, J. S.; Covin, J. G., Operations management and corporate entrepreneurship: The moderating effect of operations control on the antecedents of corporate entrepreneurial activity in relation to innovation performance. // Journal of Operations Management. 2011. V. 29 Issue ½.
18. Hosking, D. M.; Anderson, N., Organizing Change and Innovation: Challenges for European Work and Organizational Psychology // Organizational change and innovation: Psychological perspectives and practices in Europe, 1992.
19. Janssen, O. Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with coworkers // Journal of Occupational and Organizational Psychology; 76. P. 347, 2003.
20. Janssen, O. Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour // Journal of Occupational & Organizational Psychology, V. 73 Issue 3, p287-302. p. 16, 2003.
21. Janssen, O. How fairness perceptions make innovative behavior more or less stressful // Journal of Organizational Behavior 25, P. 201–215, 2004.

22. Janssen, O. The joint impact of perceived influence and supervisor supportiveness on employee innovative behavior // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*; 78. P. 573, 2005.
23. Jensen, M.B., Johnson, B., Lorenz, E., Lundvall B.-A., Forms of knowledge and modes of innovation, *Research Policy* 36. P.680–693, 2007.
24. Kanter, R.M. When a Thousand Flowers Bloom: Structural, Collective and Social Conditions for Innovation in Organization // *Research in Organizational Behavior*, 1988. 10, 169–211.
25. Kuratko Donald F., R. Duane Ireland, Jeffrey G. Covin, Jeffrey S. Hornsby, A model of middle-level managers' entrepreneurial behavior, *Entrepreneurship Theory and Practice*, November, 2005.
26. Lorenz, E., Lundvall B.-A., Measuring Creative Work: The European Experience // *IUP Journal of Knowledge Management*. 2010. V. 8 Issue ½.
27. Mohr, L.B., Lawrence, B. Determinants of Innovation in Organizations // *American Political Science Review*. 1969. № 63. March. P. 111–126.
28. Thompson, V.A. Bureaucracy and innovation// *Administrative Science Quarterly*. 1965. № 10. June. P. 1–20.
29. Reuvers, M.; van Engen, M.L.; Vinkenburg, C. J.; Wilson-Evered, E. // Transformational Leadership and Innovative Work Behaviour: Exploring the Relevance of Gender Differences. *Creativity & Innovation Management*. V. 17 Issue 3. P. 227–244, 18. 2008.

МЕДИЦИНСКАЯ И ПАТОПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

И. К. Шац

Характеристика дефицитарных особенностей психической сферы в детском и подростковом возрасте

В статье приводится анализ возрастных особенностей дефицитарных состояний у детей и подростков, страдающих различными вариантами дизонтогенеза психического развития. Описаны группы больных, у которых дефицитарные состояния были обусловлены клиникой эндогенных и экзогенно-органических заболеваний. Особенности психической сферы больных квалифицируются методами клиничко-описательного и патопсихологического обследований, а также катмнестическими наблюдениями, позволяющими оценить степень обратимости болезненной симптоматики и адаптации детей в условиях семьи и школы.

The article presents analysis of age-specific peculiarity of the deficit syndrome in children and teenagers with different disorders of mental development. The groups of children in which the deficit syndrome has been caused by endogenous and exogenous organic diseases are described. Peculiarity of mental disorders in children was qualified by pathopsychological, descriptive methods and prolonged observing. It allows to estimate the degree of improvement and the possibility of adaptation in the family and at school.

Ключевые слова: возрастные изменения, социальная адаптация, дефект, дефицитарные состояния, деменция.

Key words: Age-specific peculiarity, social adaptation, deficit syndrome, demen-tion.

В патопсихологии и психопатологии проблема дефицитарного развития рассматривается в аспекте онто- и дизонтогенеза, когда психические новообразования, в частности в детском и подростковом возрасте, могут квалифицироваться и как клинические (болезненные) состояния, и как психологические характеристики интеллектуальной и личностной сферы, формирующиеся под влиянием болезни и социально детерминированных условий взаимодействия подрастающего человека со средой. Дефицитарные особенности психической сферы становятся, таким образом, общим предметом клиничко-психологических исследований, необходимость изучения которых возникает в связи с поиском и внедрением в практику лечебных и образовательных учреждений методов диагностики, лечения и коррекции, в том числе психолого-педагогическими средствами психическо-

го развития детей, страдающих различными вариантами дизонтогенетического психического развития.

В клинике детской и подростковой психиатрии психопатология, являющаяся предметом профессиональной компетенции психиатров, описывается в рамках продуктивной (расстройства сознания) и негативной (аномалии, дефекты психической сферы, дефицитарные особенности психики) симптоматики. Однако негативные образования у детей и подростков, являющиеся следствием «душевной болезни», нередко оказываются предметом исследования психологов, дефектологов и педагогов, поскольку психическое развитие в этом случае может отклоняться от нормы, отличаться дефицитарностью или формирующимся дефектом, что следует учитывать в условиях обучения и воспитания детей с заболеваниями психоневрологического профиля.

Негативными обычно считают симптомы стойкого или временно-го выпадения психических функций, к ним же относятся не только явления выпадения, но и выраженное снижение психических функций [10, 12, 13]. Негативные проявления включают снижение памяти, слабость осмысления, эмоциональное оскудение, ослабление побуждений, снижение общей психической активности, нарушения или выпадения навыков, регресс свойств личности, в частности снижение критики и т. д. Перечисленные расстройства часто объединяют термином «психический дефект», а понятия негативного и дефицитарного (как необратимого явления) по существу отождествляются [10].

Между тем соотношение негативных симптомов и явлений психического дефекта является дискуссионным. В последние десятилетия в связи с широким использованием динамического подхода к изучению психических заболеваний все чаще говорят о частичной или полной обратимости многих негативных проявлений [8, 13]. Трактовка понятия «дефект» также стала более динамичной и неоднозначной [10], в то же время отождествление понятий негативного и дефицитарного даже в его современной более гибкой трактовке вряд ли оправдано как в теоретическом, так и в практическом отношении, особенно в детском возрасте [7]. Учитывая, что негативные состояния, и особенно дефицитарные синдромы, могут приводить к выраженному нарушению социальной адаптации и инвалидизации, изучение клинко-психологических особенностей дефицитарных синдромов, особенно их динамики, является важной и актуальной задачей в клинике детской психиатрии и патопсихологии.

Целью нашего исследования было изучение клинко-психологических особенностей и динамики дефицитарных состояний в рамках различных нозологических форм психических заболеваний у детей и подростков, находившихся на лечении в Центре восстановительного лечения «Детская психиатрия» им. Мнухина. Возрастные

особенности психической сферы больных детей с учетом клиники дефицитарного развития представляли важность в плане рекомендуемых реабилитационных мероприятий и продолжения школьного обучения.

В исследуемую группу вошли дети с апатико-абулическим и олигофреноподобным дефектом в рамках прогрессивной шизофрении, а также дети с эпилептической и органической деменцией. В стационаре обследовано 93 ребенка, динамически наблюдались 55 человек, катamnестическое обследование удалось осуществить в 34 случаях. Основным методом исследования являлся клинический метод в сочетании с патопсихологическим обследованием. Наряду с этим использовались клинико-психопатологический, клинико-динамический и клинико-катamnестический методы. Результаты исследований подвергались стандартизированному методу обработки: шкала позитивных и негативных синдромов (Positive and Negative Syndrome Scale – PANSS) [15], а индивидуальные данные отслеживались с помощью специально разработанной нами карты катamnестического обследования.

Результаты исследования выявили выраженность клинических характеристик болезни, сопровождавшейся формированием негативной психической симптоматики в структуре выделенных вариантов психического дефекта.

Приведем их описание.

Апатико-абулический дефект. Утрата эмоциональной живости, безразличие к окружающим, близким, своей судьбе. Обязательными признаками также являются: падение активности, бездеятельность, потеря инициативы, неряшливость, исчезновение прежних интересов, необщительность. Обычно эти расстройства сочетаются с нарушениями мышления [9].

Нами наблюдались 35 больных, все мальчики, средний возраст $12,27 \pm 0,73$ лет, стаж болезни $3,27 \pm 0,36$ года. Начало болезни у всех больных постепенное. Первые симптомы: необычное поведение (54,5 %), агрессия (27,3 %), асоциальное поведение (18,2 %). Причины госпитализации: необычное поведение (81,2 %), агрессия (18,8 %).

В наблюдаемой группе все больные имели стойкие апатико-абулические расстройства. В клинической картине преобладали выраженное эмоциональное оскудение и снижение активности. Дети по 2—3 года не посещали школу или их пребывание там носило формальный характер. В основном они или находились дома, ничего не делая, или бродяжничали, периодически примыкая к асоциальным компаниям старших детей, где выполняли пассивную роль, выраженность асоциального поведения зависела от контроля и степени заин-

тересованности семьи. Для этих детей было характерно отсутствие всяких интересов, даже существенные события в семье (смерть близкого человека, рождение детей) не вызывали эмоциональных реакций, семья существовала сама по себе. Периодически больные давали немотивированные вспышки агрессии, попадали в милицию или в воспитательные учреждения закрытого типа, где сразу становились объектами преследования и издевательств.

Многие дети уходили из дома и бесцельно бродяжничали (чаще это были дети из неблагополучных, деструктивных семей). Неряшливые, неопрятные, они не интересовались окружающими условиями, ели что попало, питались отбросами из мусорных баков, подбирали объедки, курили остатки сигарет из урн. Нарушения мышления носили разный характер, ограничиваясь характерными для прогрессивной шизофрении расстройствами, прежде всего выраженной бедностью ассоциаций и паралогичностью мышления.

В наблюдаемой группе диагностика дефицитарного (дефектного) состояния основывалась на двух критериях, сформулированных А. Е. Личко [9]. Во-первых, подобные расстройства были ярко выражены, препятствовали социальной адаптации (учеба невозможна, к трудовым процессам удается привлечь только в условиях лечебно-трудовых мастерских или на дому и то далеко не всегда). Во-вторых, столь тяжелое апатико-абулическое состояние было весьма устойчивым, не поддавалось интенсивному лечению современными психотропными средствами и сохранялось без заметного улучшения не менее 2 лет.

Олигофреноподобный дефект при шизофрении. Как правило, формируется, если заболевание протекает прогрессивно и начинается в раннем возрасте или в период первого возрастного криза (2–4 года), преимущественно в возрасте до 3 лет, реже до 5 лет [1, 4, 7, 13]. В основе олигофреноподобного дефекта лежит интеллектуальная недостаточность разной степени выраженности. У детей младшего возраста обычно наблюдается обеднение моторики и распад речи, а также характерна неравномерность и диспропорциональность структуры психического дефекта. Психический дефект сочетается с фрагментарными стертыми психопатологическими расстройствами: двигательными стереотипами, отрывочными галлюцинациями, страхами и др. [6].

Наблюдению подверглись 26 человек (20 мальчиков и 6 девочек), средний возраст $8,69 \pm 0,72$ лет, длительность болезни $3,54 \pm 0,35$ года. Начало болезни у всех больных постепенное. Первые симптомы: необычное поведение (73,1 %), потеря интересов (11,5 %), отказ от обучения (7,7 %), агрессия (7,7 %). Причины госпитализации: необычное поведение (76,7 %), побеги из дома (11,5 %), агрессия (11,5 %).

В наблюдаемой группе клиническая картина сочетала в себе интеллектуальную недостаточность (дефект) разной степени выраженности и характерные для шизофренической деменции признаки и особенности поведения. Чаще всего отмечалась бездеятельность и безынициативность, эмоциональное уплощение, отгороженность от окружающих, включая близких людей. Периодически наблюдались элементы кататонических расстройств: застывание, мутизм, стереотипные движения, однообразный бег, эхолалии, а негативизм проявлялся у всех больных. Несмотря на распад ранее приобретенных навыков (прежде всего речи) и умений, у больных можно было заметить характерные для шизофренического расстройства мышления: разорванность различной степени выраженности, неологизмы, паралогичность и т. п. Для больных была характерна частичная или полная утрата навыков самообслуживания, личной гигиены, часто отмечалось регрессивное поведение. У 6–7 летних детей поведение носило совсем примитивные формы (поедание несъедобных объектов и предметов, еда руками и т. п.). Несмотря на то, что у многих больных (15 чел.) наблюдаемой группы заболевание началось после 4–5 лет, у них сформировался олигофреноподобный дефект.

Клинико-психологический анализ показал, что олигофреноподобный дефект может формироваться и после 3–5 лет при условии наличия выраженных вредностей в пери- и постнатальном периоде, которые приводят к резидуально-органическим изменениям головного мозга. Чем больше таких нарушений, тем выше вероятность формирования олигофреноподобного дефекта в более старшем возрасте.

Эпилептическая деменция. Проявляется в сужении круга интересов вокруг эгоцентрических установок и общей тугоподвижности, инертности психических процессов с патологической обстоятельностью мышления и застреванием на второстепенных деталях. Дети, страдающие эпилептическим слабоумием, отличаются аффективной взрывчатостью, угрюмостью, резкой раздражительностью, часто склонны к агрессии. Для эпилептического слабоумия характерны также своеобразные расстройства памяти [5, 6, 7].

Нами наблюдались 19 больных (17 мальчиков и 2 девочки), средний возраст которых составил $11,63 \pm 0,47$ лет, длительность болезни $8,93 \pm 0,07$ лет. Начало болезни постепенное у всех 19 больных. Первые симптомы: необычное поведение (44,5 %), потеря интересов (22,2 %), агрессия (22,2 %), пароксизмы (11,1 %). Причины госпитализации: агрессия (47,4 %), необычное поведение (31,5 %), пароксизмы (21,1 %).

Все наблюдаемые больные имели типичные для эпилептической деменции психические расстройства, отмечались интеллектуальная недостаточность, снижение уровня обобщения, ригидное, обстоятельное мышление, трудность переключения с одной деятельности

на другую. Существенно страдала механическая память. Но события, влияющие на больного, включенные в сферу эгоистической заинтересованности, всегда запоминались. На интеллектуальную деятельность серьезно влияла брадифрения, что в совокупности с другими особенностями приводило к низкой продуктивности в умственной работе и учебе. В аффективной сфере преобладали угрюмое с оттенком брзжания настроение, склонность к застревающим взрывам аффекта, дисфориям и агрессии в ситуациях фрустрации.

Степень личностных изменений была различной, но в той или иной мере всегда присутствовали эгоцентризм, злопамятность, мстительность со склонностью к вязким, продолжительным аффектам. Очень характерными личностными особенностями были жестокость (чаще к младшим и слабым) и угодливость, подобострастие к старшим, сильным, облеченным властью и полномочиями (врачам, педагогам, медицинскому персоналу). У части наблюдаемых детей с обилием преморбидных вредностей (резидуально-органическое поражение головного мозга) и, главное, ранним началом заболевания и выраженным прогрессивным течением нами было выявлено сочетание признаков эпилептического слабоумия и олигофреноподобного дефекта. При начале эпилепсии в старшем возрасте и при более благоприятном ее течении имели место только характерные для эпилептического слабоумия проявления.

Органическая деменция. Возникает как результат органического поражения головного мозга инфекционного, травматического, токсического и другого генеза. При этой форме деменции интеллектуальная недостаточность сопровождается характерными аффективными и волевыми нарушениями. Структура клинических проявлений органической деменции зависит от возраста начала заболевания. У детей раннего и дошкольного возраста отмечается распад имевшихся навыков речи, действий с предметами, реже ходьбы и опрятности. Нередко отмечается равнодушие к близким, апатия, двигательная заторможенность или, напротив, бесцельное двигательное возбуждение. У детей школьного возраста выявляется резкое нарушение работоспособности, критического осмысления ситуации и собственного состояния, отмечаются расстройства мышления в виде грубого нарушения процессов обобщения, резко выражена недостаточность концентрации внимания, имеют место расстройства памяти – иногда по типу амнестического синдрома и характерны разной степени выраженности психопатоподобные расстройства [6].

Нами наблюдались 13 больных (11 мальчиков и 2 девочки), средний возраст которых составил $11,46 \pm 0,58$ лет, длительность болезни $3,31 \pm 0,56$ года. Начало болезни постепенное у всех детей. Первые симптомы: потеря интересов (66,7 %), асоциальное поведение (25,0 %), страхи (8,3 %). Причины госпитализации: потеря интеле-

ресов (50,0 %), асоциальное поведение (25,0 %), агрессия (16,7 %), отказ от обучения (8,3 %).

Изучалась группа больных с синдромом органической деменции, которая сформировалась как последствие черепно-мозговых травм и в результате систематической ингаляции паров клея «Момент».

Особенности посттравматического слабоумия. У наблюдавшихся детей была существенно выражена недостаточность концентрации внимания, низкая интеллектуальная работоспособность. Отмечалось нарушение всех видов памяти. Эти нарушения затрудняли обучение даже в индивидуальном режиме, а чаще делали его невозможным.

Нарушения познавательных процессов сочетались с эмоционально-волевыми нарушениями, со склонностью к аффективным вспышкам, негативизмом, агрессией, возникающими, как правило, спонтанно или по незначительному поводу. Часто отмечалась расторможенность влечений. Эмоциональный фон был очень нестабильным: быстрый немотивированный переход от эйфорического настроения в сочетании с малопродуктивной деятельностью к плаксивости или апатическому фону, а затем могли возникнуть вспышки гнева, злобы со склонностью к агрессивным действиям. В общем рисунке поведения преобладали нарушения активности, инициативы.

Особенности слабоумия при употреблении летучих растворителей. Известно, что дети и подростки используют вдыхание паров клеев, бензина и других ароматических веществ с целью вызвать токсикоманическое опьянение. Нередким итогом хронической интоксикации становятся симптомы токсической энцефалопатии и развития выраженного психоорганического синдрома, приводящего больных к инвалидизации [14]. Подавляющим большинством, использующим летучие растворители с целью получения специфического опьянения, являются дети и подростки 6–16 лет из малообеспеченных слоев общества [11].

В наблюдаемой группе дети трудно и медленно ориентировались в ситуации, окружающей обстановке, темп психической деятельности был снижен. В обучении больных трудности проявлялись неспособностью усваивать новый учебный материал, что становилось одной из причин уклонения от учебы в любой форме или полного отказа от нее. Все дети уже вели асоциальный образ жизни. Отмечалась нарастающая пассивность, вялость, безынициативность. Периодически спонтанно, но чаще при незначительной провокации возникали злобность, драчливость, агрессия. Интеллектуальная деятельность была снижена, особенно страдали внимание и память. Это подтверждается другими исследованиями, в которых особо указывается на нарушения функции внимания, а также кратковременной памяти как механической, так и оперативной [3]. Кроме того, больные

жаловались на бессонницу, головокружение, повышенную потливость, но чаще на головные боли. Это расценивалось как вегетативные симптомы токсической энцефалопатии.

Клинико-психологический анализ возрастных особенностей дефицитарных состояний выделенных групп детей и подростков свидетельствует, что в возрастной группе 12 -13 лет, в которой большинство составляли мальчики в начальном периоде полового созревания, по сравнению с младшими детьми дошкольного (после 3 лет) и младшего школьного возраста (до 11 лет) и подростками в возрасте старше 14–15 лет отмечались следующие тенденции и закономерности.

Отмечена негативная симптоматика: бедность мышления ($P < 0,022$), аутизм ($P < 0,001$), нелепые мысли ($P < 0,037$), эмоциональное оскудение ($P < 0,05$), бедность эмоциональных связей ($P < 0,001$), социальная неуверенность или отказ от социальных контактов ($P < 0,05$). Следовательно, активный пубертатный период является существенным патопластическим фактором, обуславливающим усиление негативных психотических расстройств.

Динамика возрастных характеристик дефицитарных особенностей психической сферы больных оценивалась совокупностью клинико-психологических проявлений в начале и в конце наблюдения, их выраженностью или отсутствием в связи с проводимым лечением, психотерапией и психологической коррекцией, а также «щадящим» подходом к обучению и воспитанию в условиях семьи, детского сада или школы.

В группу наблюдения вошли:

а) 30 больных, у которых диагностировали состояние апатико-абулического дефекта (период наблюдения $4,69 \pm 1,08$ мес.);

б) 7 больных с олигофреноподобным дефектом (период наблюдения $3,82 \pm 0,85$ мес.);

в) 12 больных, у которых отмечалась эпилептическая деменция (период наблюдения в среднем $3,84 \pm 2,02$ мес.);

г) 6 больных с органической деменцией (период наблюдения $2,13 \pm 0,32$ мес.).

Данные наблюдений свидетельствуют, что у 29 детей (52,7 %) отмечалась стабилизация состояния, у 7 человек (12,7 %) – некоторая положительная динамика в основном в рисунке поведения, у детей с органической деменцией положительная динамика отмечалась и в интеллектуальных показателях. Все эти изменения отмечались в рамках описанных состояний. Динамическое наблюдение показало, что при хорошем уходе и комплексе лечебных и социально-реабилитационных мероприятий можно достичь частичной социально-трудовой и социально-психологической адаптации детей с дефицитарными состояниями.

Дальнейшие катamnестические исследования дали полное представление о динамике патологических состояний в детском и подростковом возрасте у наблюдаемых групп больных. Катamnестическим исследованиям были подвергнуты 34 человека (36,5 %) из общего числа наблюдавшихся в стационаре больных (93 человека). Длительность катamnестического наблюдения составила от 2,5 до 18 лет, в среднем $9,73 \pm 1,02$ лет. Возраст пациентов к моменту последнего катamnестического обследования колебался от 14 до 29 лет, в среднем $22,25 \pm 1,61$ года. Все больные оставались в рамках состояний, описанных при клиническом наблюдении. Обследуемые не смогли социально адаптироваться: все они имели группу инвалидности, не работали и не учились. У них часто наступали рецидивы и они многократно госпитализировались.

Таким образом, результаты данного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Стойкость проявлений, незначительная положительная динамика дефицитарных состояний по сравнению с негативными состояниями указывают на правомочность разделения негативных и дефицитарных состояний.

2. Дефицитарные состояния в детском и подростковом возрасте могут давать положительную динамику, но в рамках данного состояния, в целом протекая неблагоприятно.

3. Активный пубертатный период является существенным патопластическим фактором, обуславливающим усиление негативных психотических расстройств.

4. Дети с дефицитными состояниями, как правило, социально дезадаптированы.

Клинико-психологические исследования детей и подростков с дефицитарными особенностями психической сферы, с одной стороны, дополняют представления об особенностях психического развития детей, страдающих психическими заболеваниями, а с другой – актуализируют проблему социально-психологических последствий для лиц с вариантами дальнейшего дефицитарного развития, когда незначительная обратимость психопатологической симптоматики и нарастающие признаки клиники приобретенного слабоумия способствуют инвалидизации и явлениям социальной дезадаптации. В этой связи значимыми с точки зрения клинико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей и подростков является разработка реальной системы помощи и реабилитации, включающей учебные и трудовые аспекты, социально-правовую защищенность данных категорий больных.

Список литературы

1. Башина В. М. Ранняя детская шизофрения (статика и динамика). – М.: Медицина, 1980. – 248 с.
2. Башина В. М. Катамнез больных ранней детской шизофренией (ее неблагоприятного варианта) // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1986. – № 10. – С. 1522–1527.
3. Волкова Т. З., Лиленко М. Г. Психоорганический синдром у подростков, вызванный летучими токсическими веществами // Психопатические расстройства у подростков. – Л., 1987. – С. 47–50.
4. Вроно М. Ш. Шизофрения у детей и подростков. Особенности клиники и течения. – М., 1971. – 128 с.
5. Каубиш В. К. Стойкие изменения психики у детей, страдающих эпилепсией: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Л., 1972. – 34 с.
6. Ковалев В. В., Козловская Г. В. Глоссарий основных синдромов и симптомов психических заболеваний детского возраста. – М., 1977. – 100 с.
7. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М., 1985. – 288 с.
8. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. – М., 1995. – 560 с.
9. Личко А. Е. Шизофрения у подростков. – Л., 1989. – 215 с.
10. Мелехов Д. Е. К проблеме резидуальных и дефектных состояний при шизофрении (в связи с задачами клинического и социально-трудоого прогноза) (Обзор) // Журн. невропатол. и психиатр. им. С. С. Корсакова. – 1981. – № 1. – С. 128–138.
11. Попов Ю. В., Вид В. Д. Современная клиническая психиатрия. – М., 1997. – 496 с.
12. Снежневский А. В. Симптоматология и нозология // Шизофрения, клиника и патогенез / под ред. А. В. Снежневского. – М., 1969. – С. 5–28.
13. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Медицина, 1974. – 320 с.
14. Шабанов П. Д. Руководство по наркологии. – СПб., 1998. – 352 с.
15. Kay S., Fiszbein A., Opler L. The Positive and Negative Syndrome Scale (PANSS) for schizophrenia // Schizophrenia Bulletin. – 1987. – V. 13. – P. 261–276.

Особенности значимых отношений и поведения мужчин с первыми приступами шизофрении

В исследовании показано, что имеются принципиальные особенности в структуре отношения к болезни, защитном поведении, отношениях к основным сферам жизнедеятельности, к себе и своим возможностям у мужчин с первыми приступами шизофрении, отличные от соответствующих характеристик у женщин с первыми приступами и мужчин с длительным стажем заболевания.

The research shows that men in the first episode of schizophrenia, have fundamental differences from women in the first episode of schizophrenia and men with long duration of this mental disorder in the structure of attitude to illness, defense mechanisms and their attitude to main spheres of life, to themselves and their abilities.

Ключевые слова: пол, первые приступы шизофрении, внутренняя картина болезни, психологические защиты, локус контроля, уровень самооценки и притязаний.

Key words: sex, first episode of schizophrenia, internal picture of disorder, psychological defenses, locus of control, self-attitude and aspiration.

В настоящее время все большее внимание ученых уделяется улучшению качества оказания медико-психологической помощи больным шизофренией на начальных этапах заболевания. В этой связи актуальной представляется идея о специализации процесса лечения и профилактики первых психотических эпизодов в соответствии с необходимостью учета половой принадлежности пациентов.

Этому, в свою очередь, есть ряд причин. Во-первых, доказано, что фактор пола и связанные с ним механизмы социальной адаптации определяют различия в клинических проявлениях шизофрении и типах её течения, а также взаимосвязаны с объективными показателями психологической адаптации и субъективными параметрами качества жизни пациентов [5, 10, 11, 13]. Во-вторых, усиление влияния гендерного фактора считается одним из признаков современного патоморфоза шизофрении [6]. В-третьих, исследовательская работа в данном направлении признается учеными весьма ценной парадигмой для понимания взаимодействия биологических и социальных факторов не только в отношении терапевтических подходов, но и патогенетических механизмов [14]. Наконец, современные условия по оказанию психиатрической помощи в России и многих других странах мира определяют разделение отделений в психиатрических стационарах на мужские и женские, что предполагает качественно различные подходы к лечению и реабилитации пациентов.

Современная биопсихосоциальная модель шизофрении объясняет развитие эндогенного психоза как следствие «прорыва барьеров адаптации» [1] под воздействием стрессоров и спровоцированную этим реакцию мозга при наличии факторов уязвимости, психопатологического диатеза и недостаточности адаптивных механизмов [4]. То есть в возникновении и течении шизофрении, наравне с биологическим фактором, подчеркивается важная роль социального и психологического, связанных с представлением о личности и комплексе компенсаторно-адаптационных реакций организма.

В понимании В.Н. Мясищева, личность характеризуется как система отношений человека к окружающей действительности: к явлениям природы или миру вещей, к людям, общественным явлениям и к самому себе [7]. При этом отношения субъекта занимают центральное место в структуре личностно-средового взаимодействия и определяют характер интегрированной психической деятельности [2], а также специфику психической адаптации.

Пол, в свою очередь, выступает в качестве одной из характеристик преморбидного адаптационного потенциала [4]. В научной литературе имеются данные о том, что мужчины и женщины по-разному реагируют на болезнь как стрессовую ситуацию, а также по-разному адаптируются в обществе [3, 5, 8, 12]. Однако особенности внутренней картины болезни и защитных механизмов у мужчин и женщин с первыми приступами шизофрении на данный момент не изучены [9].

Поэтому актуальным представляется изучение роли психологических ресурсов личности в развитии и течении заболевания, изучение механизмов регуляции поведения в условиях начинающегося заболевания с учетом фактора пола. Получив такие сведения, врачи и психологи, занимающиеся ресоциализацией пациентов, смогут влиять на их защитные механизмы, личностные ресурсы и внутреннюю картину болезни, т. е. отношение пациента к болезни в целом, возможностям и перспективам возвращения в нормальную жизнь, к проводимому лечению и окружающим.

Целью настоящего исследования было выявление особенностей значимых отношений и поведения мужчин с первыми тремя психотическими эпизодами шизофрении. В работе были поставлены следующие задачи: 1) определить ведущие типы отношения к болезни (ТОБ) пациентов; 2) исследовать особенности их отношений в основных сферах жизнедеятельности; 3) исследовать отношение пациентов к себе и своим возможностям; 4) выявить преобладающие механизмы психологической защиты (МПЗ).

Предмет исследования – внутренняя картина болезни (ВКБ), психологические защиты, уровень субъективного контроля (УСК), самооценки и притязаний больных шизофренией с разным стажем заболевания.

Объектом исследования выступили больные шизофренией мужчины в возрасте $25,64 \pm 0,67$ лет с длительностью заболевания не более пяти лет с момента манифестации, в течение которых отмечалось не более трех психотических приступов, находящиеся на лечении в мужском отделении «первого психотического эпизода» психиатрического стационара в количестве 50 человек. Контрольные группы составили 50 больных шизофренией женщин в возрасте $31,32 \pm 1,09$ лет, находящихся на лечении в женском отделении «первого психотического эпизода» психиатрического стационара и 30 больных шизофренией мужчин в возрасте $46,7 \pm 1,68$ лет, имеющих длительный стаж заболевания (более 5 лет), находящихся на лечении в отделении «общего» типа психиатрического стационара. Все пациенты на момент обследования выведены из острого психотического состояния. Общее количество обследованных – 130 человек.

Исследование выполнено в 2007–2010 гг. на кафедре психофизиологии и клинической психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина, обследование больных осуществлялось на базе СПб ГУЗ «Психиатрическая больница №1 им. П.П. Кащенко» и ГУЗ «Дружносельская психиатрическая больница».

В соответствии с поставленными в работе задачами использовались следующие методики: психологическая диагностика типов отношения к болезни (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова, А.Я. Вукс); «Индекс жизненного стиля» (адаптация Л. И. Вассермана, О. Ф. Ярышева, Е. Б. Клубовой); диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды); исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан).

Кроме вышеперечисленных методик в протокол исследования были включены вопросы, касающиеся особенностей анамнеза обследованных. При статистической обработке результатов применялся сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента и корреляционный анализ.

Результаты данного исследования показали, что в структуре ВКБ мужчин и женщин с первыми тремя приступами шизофрении преобладают эргопатический ($17,42 \pm 2,31$) и сенситивный ($16,9 \pm 1,6$) ТОБ. Пациенты проявляют чрезмерную озабоченность возможным неблагоприятным впечатлением, которое могут произвести на окружающих сведения о болезни, и стремятся во что бы то ни стало сохранить свой профессиональный статус и возможность продолжения активной трудовой деятельности в прежнем качестве. При этом «уход в работу» сопровождается у мужчин повышением активности ($r=0,556$; $p<0,001$), подъемом самооценки ($r=0,384$; $p<0,01$) и ростом уровня притязаний ($r=0,298$; $p<0,05$).

По сравнению с женщинами, для них более свойственна удрученность болезнью, неверие в успех лечения, пессимистический взгляд на все вокруг ($8,72 \pm 1,31$; $t=1,985$; $p<0,05$) и менее характерно поведение по типу «раздражительной слабости» ($6,48 \pm 0,88$; $t=-2,104$; $p<0,05$), связанное у последних с действием МПЗ по типу регрессии ($r=0,570$; $p<0,001$) и замещения ($r=0,636$; $p<0,001$).

В отличие от мужчин с длительным стажем заболевания, в структуре ВКБ которых преобладает анозогнозический ТОб ($20,3 \pm 1,8$), у мужчин с первыми приступами шизофрении в большей степени выявляется беспокойство и мнительность в отношении неблагоприятного течения болезни ($8,2 \pm 1,2$; $t=2,887$; $p<0,01$), подозрительность к лекарствам и процедурам ($4,9 \pm 0,7$; $t=2,064$; $p<0,05$), боязнь неблагоприятного отношения со стороны окружающих ($16,9 \pm 1,6$; $t=3,309$; $p<0,01$) и «уход от болезни в работу» ($17,42 \pm 2,31$; $t=2,089$; $p<0,05$). При этом для них менее характерна анозогнозия ($12,58 \pm 2,61$; $t=-2,401$; $p<0,05$), а также утрата интереса к своей судьбе и исходу болезни ($6,02 \pm 0,97$; $t=-2,435$; $p<0,05$).

В структуре защитного поведения у мужчин с первыми приступами шизофрении выявляется доминирование МПЗ по типу интеллектуализации (69,3 %), действие которого заключается в пресечении личностью переживаний, вызванных неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций и взаимосвязано с улучшением представления пациентов о себе ($r=0,329$; $p<0,05$). Они чаще, чем женщины, используют эту защиту в преодолении фрустрирующих обстоятельств ($t=2,938$; $p<0,01$). При этом у них в меньшей степени, по сравнению с женщинами, представлены механизмы отрицания ($t=-2,712$; $p<0,01$) и реактивных образований ($t=-4,720$; $p<0,001$), занимающие у последних главенствующее место в иерархии МПЗ (76,8; 76,3 % соотв.).

В отличие от мужчин с длительным стажем заболевания, у которых в структуре защитного поведения преобладают реактивные образования ($t=-5,663$; $p<0,001$), мужчины с первыми приступами шизофрении реже прибегают к проекции ($t=-2,737$; $p<0,01$), препятствующей осознанию проявлений заболевания ($r=-0,289$; $p<0,05$) посредством локализации неприемлемых для личности чувств и мыслей вовне.

Компенсация, связанная у последних с выставлением напоказ близким своих страданий и переживаний с целью завладеть их вниманием ($r=0,298$; $p<0,05$), имеет у всех обследованных мужчин тенденцию к снижению выраженности с увеличением возраста (у пациентов с первыми приступами $r=-0,360$, $p<0,05$; у пациентов с длительным стажем $r=-0,392$; $p<0,05$), что может быть связано с нарастанием аутизма и сужением круга межличностных отношений больных шизофренией.

Исследование УСК у больных шизофренией, независимо от их половой принадлежности и стажа заболевания, обнаруживает общий экстернальный локус контроля ($4,54 \pm 0,26$ – у мужчин с первыми приступами; $4,3 \pm 0,25$ – у женщин с первыми приступами; $4,53 \pm 0,23$ – у мужчин с длительным стажем).

У мужчин с первыми приступами шизофрении экстернальность отмечается в области достижений ($5,24 \pm 0,31$), неудач ($4,66 \pm 0,36$), семейных ($4,92 \pm 0,26$) и производственных ($4,4 \pm 0,26$) отношений, а интернальность – в области межличностных отношений ($5,76 \pm 0,28$) и здоровья ($5,76 \pm 0,26$). Низкий общий показатель субъективного контроля связан с действием МПЗ отрицания ($r=0,383$, $p<0,01$) и сопровождается уменьшением значимости заболевания ($r=0,430$, $p<0,01$) и улучшением представлений о себе ($r=0,345$, $p<0,05$).

У женщин с первыми приступами шизофрении интернальность отмечается в области межличностных отношений ($6,04 \pm 0,23$) и достижений ($5,82 \pm 0,26$), а у мужчин с длительным стажем заболевания локус контроля во всех сферах жизнедеятельности экстернален.

Однако мужчины с первыми приступами шизофрении, по сравнению с женщинами и мужчинами с длительным стажем заболевания, более ответственно относятся к своему здоровью ($t=3,454$; $p<0,001$ и $t=4,084$; $p<0,001$ соотв.), занимая при этом более активную позицию в межличностных отношениях ($t=3,087$; $p<0,01$), по сравнению с длительно болеющими пациентами.

Исследование уровня самооценки и притязаний у мужчин с первыми приступами шизофрении обнаруживает преобладание низкой (40 % пациентов) и средней (30 % пациентов) самооценки при высоком (34 % пациентов) и очень высоком (32 % пациентов) уровне притязаний. При этом наиболее высоко из собственных личных качеств они оценивают умственные способности ($58,2 \pm 2,83$), а наибольшие притязания имеют в отношении здоровья ($86,8 \pm 2,12$).

Рост уровня самооценки у них связан с действием МПЗ отрицания ($r=0,303$, $p<0,05$) и интеллектуализации ($r=0,329$, $p<0,05$). С одной стороны, он сопровождается снижением апатии ($r=-0,395$, $p<0,01$), стремлением продолжить трудовую деятельность ($r=0,384$, $p<0,01$) и ростом локуса контроля в области достижений ($r=0,427$, $p<0,01$). С другой стороны, он связан с переоценкой своего состояния ($r=0,380$, $p<0,01$), сопровождающейся ослаблением сосредоточенности на субъективных болезненных ощущениях ($r=-0,330$, $p<0,05$) и снижением удрученности болезнью ($r=-0,464$, $p<0,001$).

У женщин преобладает высокая (48 % пациентов) самооценка и высокий (62 % пациентов) уровень притязаний. Они высоко оценивают свой характер ($64,6 \pm 2,79$), а наибольшие притязания, как и мужчины, имеют в отношении здоровья ($87,3 \pm 1,84$).

Все пациенты с первыми приступами шизофрении дают низкие оценки собственному авторитету у сверстников ($41,2 \pm 3,04$ – у мужчин и $57,9 \pm 3,03$ – у женщин), в отношении которого у них отмечаются наименьшие притязания ($71,6 \pm 3,6$ – у мужчин и $75,5 \pm 2,53$ – у женщин).

По сравнению с женщинами, общий уровень самооценки у мужчин с первыми приступами шизофрении ниже ($49,266 \pm 2,499$; $t = -3,616$; $p < 0,001$). В частности, они дают более низкие оценки своему характеру ($49 \pm 2,83$; $t = -3,917$; $p < 0,001$), внешности ($49,6 \pm 3,47$; $t = -2,440$; $p < 0,05$), авторитету у сверстников ($41,2 \pm 3,04$; $t = -3,882$; $p < 0,001$), умениям ($46,2 \pm 3,82$; $t = -2,779$; $p < 0,01$) и уверенности в себе ($46,4 \pm 3,38$; $t = -2,698$; $p < 0,01$). У женщин выше уровень притязаний в отношении характера ($85,1 \pm 2,2$; $t = 2,175$; $p < 0,05$).

У мужчин с длительным стажем заболевания преобладает средняя (40 % пациентов) и высокая (33 % пациентов) самооценка и очень высокий уровень притязаний (57 % пациентов). Наиболее высоко из личных качеств они оценивают свое здоровье ($68,766 \pm 3,409$), в отношении которого имеют наибольшие притязания ($92,666 \pm 2,709$). Наименьшие оценки они присуждают умению что-либо делать собственными руками ($58,833 \pm 3,892$), а наименьшие притязания имеют в отношении внешности ($85 \pm 3,17$). В отличие от них, мужчины с первыми приступами шизофрении имеют более негативное представление о себе ($49,266 \pm 2,499$; $t = -4,188$; $p < 0,001$) и своих возможностях ($78,769 \pm 2,316$; $t = -2,735$; $p < 0,01$), проявляющееся в отношении всех личных качеств.

Учитывая всё вышеизложенное, можно констатировать, что для мужчин с первыми приступами шизофрении, как и для женщин, характерны эргопатический и сенситивный ТОВ, что может быть связано с явлением самостигматизации. Опасаясь из-за болезни потерять расположение окружающих, они активизируются и стремятся как можно быстрее продолжить работу, воспринимая ее как «спасительный островок», позволяющий сохранить их и без того довольно шаткое положение в обществе, а также, несмотря на тяжесть заболевания, не утратить полноценность в собственных глазах.

В отличие от женщин, они не склонны к вспышкам раздражения и более терпеливы к болезненным ощущениям, однако для них более характерен пессимистический взгляд на жизненные события с активными депрессивными высказываниями в связи с болезнью, вплоть до суицидальных мыслей. По сравнению с мужчинами с длительным стажем заболевания, у них в большей степени выявляется беспокойство и мнительность в отношении неблагоприятного течения болезни, подозрительность к лекарствам и процедурам, боязнь неблагоприятного отношения со стороны окружающих и стремление продолжить трудовую деятельность. При этом для них менее характерно активное отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях, отрицание проявлений заболевания и утрата интереса к своей судьбе и результатам лечения.

В структуре защитного поведения у мужчин с первыми приступами шизофрении выявляется доминирование МПЗ по типу интеллектуализации, действие которого заключается в пресечении личностью переживаний, вызванных неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций и взаимосвязано с улучшением представления пациентов о себе. По сравнению с женщинами, они склонны чаще использовать данный МПЗ в преодолении фрустрирующих обстоятельств, однако реже прибегают к отрицанию тревожащей информации и предотвращению выражения неприемлемых мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. В отличие от мужчин с длительным стажем заболевания, для них в меньшей степени характерна проекция неосознаваемых и неприемлемых чувств вовне, препятствующая осознанию проявлений заболевания. При этом все обследованные мужчины с увеличением возраста реже прибегают к механизму компенсации, что может быть связано с нарастанием аутизма и сужением круга межличностных отношений.

Мужчины с первыми приступами шизофрении склонны видеть источник управления своей жизнью преимущественно во внешней среде. Им свойственно приписывать свои успехи и неудачи судьбе, везению и другим внешним факторам, считать не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций в семейных отношениях, отдавать приоритет в производственных отношениях руководству и коллегам по работе. В отличие от мужчин с длительным стажем заболевания, они субъективно считают себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, а также, в отличие от больных контрольных групп, проявлять ответственность за свое здоровье, полагая, что выздоровление во многом зависит от них.

Исследование уровня самооценки и притязаний у мужчин с первыми приступами шизофрении обнаруживает преобладание низкой и средней самооценки при высоком и очень высоком уровне притязаний, что свидетельствует о противоречивости отношения пациентов к самим себе, проявляющейся неуверенностью в себе, с одной стороны, и нереалистичным, некритичным отношением к собственным возможностям, с другой. По сравнению с женщинами, у мужчин с первыми приступами шизофрении ниже общий уровень самооценки, негативнее представление о своем характере, внешности, авторитете у сверстников, умениях и уверенности в себе, а также ниже уровень притязаний по отношению к собственному характеру. У мужчин с длительным стажем заболевания уровень самооценки и притязаний в отношении всех личных качеств более высоки, что свидетельствует о снижении критичности, реалистичности и адекватности в отношении к себе и своим возможностям.

Результаты данного исследования дают основания утверждать, что у мужчин с первыми приступами шизофрении, в отличие от жен-

щин с первыми приступами и мужчин с длительным стажем заболевания, имеются принципиальные различия в защитном поведении, в отношении к болезни, к основным сферам жизнедеятельности, а также к себе и своим возможностям. Поэтому при составлении программ психологического сопровождения и проведении психотерапевтических мероприятий необходимо учитывать связанные с полом особенности внутренней картины болезни данных пациентов, накладывающие отпечаток на их поведение и связанные с изменениями личностных характеристик.

Список литературы

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. – М.: Наука, 1976. – 272 с.
2. Беребин М.А. Концепция отношений В.Н. Мясищева и теория психической адаптации личности // Вестн. ЮУрГУ. – 2008. – Сер. Психология. – Вып. 3. – №33. – С. 18–25.
3. Зеневич Г.В. Ремиссии при шизофрении. – Л.: Медицина, 1964. – 216 с.
4. Коцюбинский А.П., Скорик А.И., Аксенова И.О. и др. Шизофрения: уязвимость – диатез – стресс – заболевание. – СПб.: Гиппократ +, 2004. – 336 с.
5. Митрофанова О.И. Качество жизни больных шизофренией в разных группах населения (клинико-социальный и гендерный аспекты): автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2008. – 24 с.
6. Мосолов С.Н. Полвека нейрорепитивной терапии: основные итоги и новые рубежи // Новые достижения в терапии психических заболеваний. – М., 2002. – С. 47–81.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
8. Семке А.В. Эпидемиология, систематика, патодинамические основы и средовые условия нарушений социальной адаптации при шизофрении: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Томск, 1995. – 50 с.
9. Ханько А.В., Кондюхова Т.Н. Гендерный подход в исследовании внутренней картины болезни пациентов с первым эпизодом шизофрении / Клиническая психология: Итоги. Проблемы. Перспективы: сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием, 27–28 апр. – СПб.: АЙСИНГ, 2010. – 504 с. – С. 188–193.
10. Flor-Henry P. Influence of gender in schizophrenia as related to other psychopathological syndromes // Schizophrenia Bulletin. – 1990. – V. 16. – P. 211-227.
11. Foerster A. Pre-morbid adjustment and personality in psychosis. Effects of sex and diagnosis / A. Foerster, S. Lewis, M. Owen // British Journal of Psychiatry. – 1991. – V. 158. – P. 171-176.
12. Hafner H. Gender differences in schizophrenia // Psychoneuroendocrinology. – 2003. – Suppl. 2. – P. 17–54.
13. McGlashan T. H. Gender differences in affective, schizoaffective and schizophrenic disorders / T. H. McGlashan, K.K. Bardenstein // Schizophrenia Bulletin. – 1990. – V. 16. – P. 319–326.
14. Riecher Rossler A. Gender aspects in schizophrenia: bridging the border between social and biological psychiatry / A. Riecher Rossler, H. Hafner // Act. Psychiatr. Scand. Suppl. – 2000. – V. 102. – P. 58–62.

**Мотивационно-ценностные предпосылки
и психологическая коррекция деструктивного поведения
юношей – военнослужащих по призыву**

В статье дается обзор научных подходов к проблеме мотивационно-ценностных предпосылок деструктивного поведения с учетом возрастно-половых особенностей. Рассматриваются передовые психологические технологии коррекции деструктивных тенденций в поведении юношей-военнослужащих в комплексе организационно-профилактических мероприятий.

A review of scientific approaches to the problem of motivational characteristics and values causing destructive behavior is presented with respect to the age and sex of subjects. Advanced psychological techniques of correction of deviating tendencies in behavior of young men called up for military service in a complex of organizational preventive actions are considered.

Ключевые слова: мотивация, ценностные ориентации, деструктивное поведение, военнослужащие по призыву.

Key words: motives, values, destructive behavior, men called up for military service.

Современная психология рассматривает проблему юношеского возраста в противоречивых отношениях между развившимися содержательными новообразованиями во внутреннем плане личности и требованиями социальной среды (успешного независимого существования в условиях профессиональной деятельности). Главная роль при этом отводится социально-психологической готовности юноши к вступлению в самостоятельную взрослую жизнь [1]. Как известно, эта готовность определяется зрелостью его «личности», которая, в свою очередь, определяется сознательным выбором юношей своих жизненных стратегий или ответом на вопрос: насколько он стал собственно «личностью» в социально-психологическом смысле и в какой степени подвержен риску развития девиантных тенденций на военной службе. Для их преодоления, по нашему убеждению, отклоняющееся поведение юношей-военнослужащих по призыву нуждается в целостном психологическом обосновании, что и является целью данной статьи.

Основные причины и условия развития девиантности у юноши-военнослужащего по призыву современными авторами [2,–5, 7, 9] традиционно связывается с негативными социально-психологическими качествами, затрудняющими его адаптацию на военной службе. Полученные результаты и сделанные выводы убедительны.

тельно свидетельствуют о наличии множества дифференцированных по различным сферам личности индивидуальных отличий между военнослужащими в зависимости от успешности прохождения ими военной службы, например, по показателям темперамента и характера, уровням тревожности и агрессивности, развитию адаптивных качеств, ценностных ориентаций и пр. Однако эти показатели, взятые по отдельности, не могут рассматриваться как внутренние детерминанты, формирующие негативные тенденции поведения в юношеском возрасте по заданной типологии (аддиктивной, делинквентной, аномальной-психопатической). Данное обстоятельство, по нашему убеждению, сегодня является актуальной проблемой целостного психологического обоснования отклоняющегося поведения у юношей-военнослужащих по призыву и повышения общей эффективности психологической практики в войсках. Поэтому нам представляется целесообразным в профилактической и коррекционной работе выделять и опираться на более интегративные мотивационно-ценностные критерии личности субъекта, характеризующие уровень его социализации – личностной целостности, внутренней функциональной согласованности-аутентичности и качества самоотношения – самооценности.

В целях выделения сущности девиантного поведения и определения данного понятия специалистами проводились экспертные опросы различных категорий военнослужащих по призыву. В широком понимании, которое сложилось к настоящему времени, девиантным поведением является любое правонарушение или поведенческое явление (факт), отклоняющееся в отрицательную деструктивную сторону от социальной нормы воинского коллектива или нормы психического здоровья [3].

Для психологической практики, на наш взгляд, более других подходит типология девиантного поведения у военнослужащих по призыву А.В. Булгакова [2]. Автор предлагает строить профилактику отклоняющегося поведения среди военнослужащих по призыву на основе социально-психологической регуляции конфликтов, которые типичны для воинских коллективов и личности отдельного военнослужащего на начальных этапах адаптации к военной службе: «внутриличностного», «межличностного», «асоциального», «объективного». Последний вызван трудностями привыкания к воинскому распорядку дня, физическим и психическим нагрузкам, проблемами с освоением военной специальности. Анализ неконструктивных стратегий поведения, применяемых военнослужащими по их разрешению, выявляет психологическую типологию девиантного поведения, соответствующую шести основным типам: «тормозимый», «мнительный», «ограниченный», «конфликтно-возбудимый», «эгоцентрический», «неустойчивый».

Период начальной адаптации к военной службе для юноши создает социальную ситуацию развития, которая разворачивается на фоне интрапсихического конфликта в непривычных для него условиях жизни по новым регламентирующим военную службу Федеральным законам. Они вызывают необходимость принятия им новой самоидентичности – «Я»-военнослужащий. Под воздействием этих обстоятельств и по мере осознания юношей открывающихся перед ним перспектив происходят качественные преобразования в его мотивационной сфере, ценностных ориентациях, характере самоотношения, уровне притязаний и планах на будущее. Типовая схема психологической адаптации военнослужащего по призыву на начальном этапе военной службе в условиях интрапсихического конфликта показана на рис. 1.

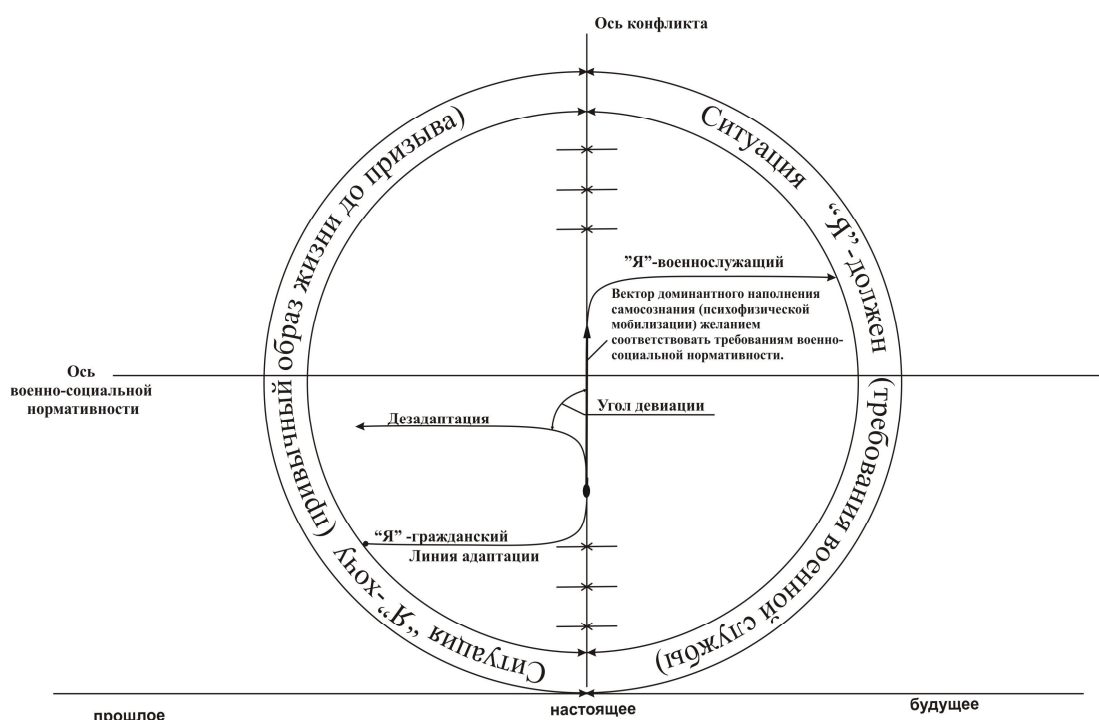


Рис. 1. Типовая схема психологической адаптации военнослужащего по призыву на начальном этапе военной службе в условиях интрапсихического конфликта

На данной схеме интрапсихический конфликт в личности военнослужащего изображен в виде столкновения (противоборства) двух субъективных реальностей ситуации «Я»-хочу и ситуации «Я»-должен на оси конфликта, что выражается противоположно направленными стрелками. На временной – горизонтальной шкале ось конфликта размещена в «настоящем». Она символизирует субъективное восприятие воинского бытия, где главенствуют уставные требования и определенные ими правила военно-социальной нормативности. С ними молодому воину придется мириться и руководствоваться в повседневной службе. Столкновение ситуаций «Я»-хочу и «Я»-должен формирует во внутреннем плане личности

воина новый образ самоидентичности – «Я»-военнослужащий, который во временной перспективе сдвинут в ближайшее будущее. Для ее принятия ему необходимо приложить усилие и мобилизовать свои физические и психические ресурсы желанием соответствовать требованиям военно-социальной нормативности. Психофизическая мобилизация внутренних ресурсов военнослужащего на схеме обозначена направленной вверх стрелкой, пересекающей по оси конфликта ось военно-социальной нормативности, что символизирует его волевое устремление с доминантным наполнением внутреннего плана личности ценностно-смысловым содержанием. Смысл процесса психологической адаптации юноши-военнослужащего по призыву сводится к преодолению им «пути» от старой самоидентичности «Я»-гражданский к новой «Я»-военнослужащий, обозначенного на схеме извилистой линией, через принятие и освоение правил военно-социальной нормативности. Непринятие молодым военнослужащим новой самоидентичности- «Я» военнослужащий ведет к нарушению его адаптации – дезадаптации, что на схеме обозначено отклонением линии адаптации и образованием угла девиации, который символизирует различные поведенческие отклонения от социальной нормы. Таким образом, поделанный анализ указывает на то, что для юноши, достигшего 18-ти лет, военную службу по призыву, особенно ее начальный этап, можно по праву считать сенситивным периодом личностного роста, а успешность процесса психологической адаптации определяется качественными мотивационно-ценностными характеристиками его личности.

Выделенные типы девиантного поведения: «тормозимый», «мнительный», «ограниченный», «конфликтно-возбудимый», «эгоцентрический» и «неустойчивый» у юношей-военнослужащих по призыву являются основой для различных нарушений, которые в сфере общественного проявления можно разделить на два основных вида.

Первые: нарушения, связанные со сферой уклонения от военной службы или досрочном ее прекращении, возникшие на основе неразрешенного «объективного» конфликта. Они в большей степени свойственны тормозимому, мнительному, неустойчивому типам.

Вторые: нарушения в сфере социальных отношений на основе «асоциального» конфликта, как правило, связанные с «нарушениями уставных правил взаимоотношений между военнослужащими». В них задействованы субъекты и объекты нарушений: а) субъекты нарушений – активные нарушители антисоциальной направленности: конфликтно-возбудимый, эгоцентрический типы; б) объекты нарушений – пассивные нарушители асоциальной направленности: тормозимый, мнительный, ограниченный типы.

Типология девиантного поведения по видам нарушений среди юношей-военнослужащих по призыву представлена в табл. 1.

Таблица 1

Типология девиантного поведения по видам нарушения
среди юношей-военнослужащих по призыву

Основные виды нарушений, совершаемые военнослужащими по призыву							
В сфере уклонений от военной службы				В сфере социальных отношений			
Категории военнослужащих-нарушителей							
Военнослужащие-уклонисты от военной службы			Военнослужащие – активные нарушители – субъекты правонарушений		Военнослужащие – пассивные нарушители – объекты правонарушений		
Виды нарушений							
Симуляция болезней, демонстративно-шантажное поведение (суициды, самопорезы, членовредительство); самовольное оставление места службы; нежелание осваивать специальность, соблюдать распорядок дня, исполнять приказания командования; игнорирование дисциплинарных норм и уставных правил взаимоотношений между военнослужащими			Организация и осуществление различных форм насилия над сослуживцами, инициирование отрицательного лидерства, направленного на дискредитацию принципов единоначалия, подрыв воинской организации		Уклонение от исполнения служебных обязанностей, аморальное, конформное поведение, неопрятный внешний вид, непротивление моральному и физическому насилию		
Типы девиантного поведения							
тормозимый	мнительный	неустойчивый	конфликтно-возбудимый	эгоцентрический	тормозимый	мнительный	ограниченный

Система предупреждения девиантного поведения среди юношей военнослужащих по призыву в рамках психологической работы включает организационные психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия. Их начальным и во многом определяющим этапом является установочная беседа.

Установочная беседа проводится с целью формирования у юноши-военнослужащего по призыву адекватных представлений о воинской действительности и о своем месте в ней. В дальнейшем на их основе организовываются и проводятся психокоррекционные мероприятия, направленные на обеспечение позитивного прогноза социально-психологического развития личности юноши-военнослужащего и поддержание его психического благополучия в существующих условиях военной службы. Успешность установочной беседы обеспечивается: нравственным посылом (мотивацией) руководителя мероприятия в сочетании с интересным и правдивым изложением существующих фактов службы и быта в конкретном воин-

ском коллективе с четкой постановкой (понятными для всех формулировками) общих и персональных задач для успешного прохождения службы. Она проводится в первый день поступления в воинскую часть и далее по мере необходимости. Ее продолжительность нормативно не определена и задается обстоятельствами (в среднем колеблется от 30 минут до нескольких часов).

Установочная беседа проводится в двух основных формах: групповой общей (с группой – воинским коллективом) и индивидуальной – частной (с одним юношей-военнослужащим) и включает в себя:

- философско-нравственный аспект о смысле жизни человека и необходимости прохождения военной службы;
- описание реального состояния дел в воинской части (успешность выполнения поставленных задач воинской частью (коллективом), социально-бытовые условия, состояние правопорядка и воинской дисциплины);
- уяснение требований воинской действительности (военной среды) к личности военнослужащего по призыву;
- процесс самооценивания военнослужащими личной готовности к военной службе в конкретном воинском коллективе (по пятибалльной шкале);
- постановку целей и задач для успешного прохождения службы.

Психологическая коррекция девиантных тенденций в личности юноши-военнослужащего по призыву основывается на принципах ценностно-адаптивного подхода [6; 8]. В результате ее проведения достигается осознание и рационализация юношей-военнослужащим своих латентных (скрытых) девиантных отношений, установок, реакций и стереотипов, связанных с предикатами его прошлого опыта, посредством дифференциации (анализа-пересмотра-реконструкции) и интеграции (конструирования новой) системы ценностей и отношений. Предикаты прошлого опыта (жизни) – это субъективно важные события, включенные в сознание субъекта и переживаемые с определенным постоянством на различных уровнях эмоционального реагирования и осознания по мере участия в новых схожих (ассоциативно – аналогично) событиях. Они составляют постоянное содержание внутреннего мира, задают общий эмоциональный фон и формируют общий вектор самоотношения. Процесс психологической коррекции осуществляется в системе предикатов прошлого опыта девиантного юноши-военнослужащего. Как правило, она складывается из череды личных неудач-неуспехов в субъективно значимых событиях и отношениях, детерминированных особенностями взросления и воспитания в условиях неполноценной семьи: родительское отчуждение, бытовое насилие, аморальное поведение. Сочинения военнослужащих-правонарушителей на свободную тему, например «О службе и о себе», изобилуют предикатами негативного прошлого

опыта: «отец сильно пил, нам не помогал, было трудно, его не помню», «мать гуляла, пила, лечилась в наркологии, от меня отказалась, воспитывался у бабушки»; «понимаю, что служить надо, но у меня не получится, переведите поближе к дому»; «если любимая бросит не знаю что тогда будет...»; «насчет будущего пока не определился мне не везет...отслужу, вернусь домой, там видно будет...», «мир жесток... в нем трудно жить», «если сослуживец слабый и "мутный" то будет "получать" – сам виноват, пусть знает свое место среди таких же, как он...»; «мне быстрее бы отслужить, а там – будет как будет... жизнь-жестянка» и т. п.

В табл. 2 показано влияние неблагоприятных социальных факторов на формирование негативных мотивационно-ценностных характеристик личности. Последние были выделены в результате психологического обследования военнослужащих-правонарушителей (представленных в табл. 1) по показателям самоотношения, осмысленности жизни, уровню интегрированности смысловых систем и организации системы ценностных ориентаций, а также по показателям интернальности локус-контроля, поведенческих установок, ролевых позиций в группе.

Таблица 2

Влияние неблагоприятных социальных факторов на негативные мотивационно-ценностные характеристики личности

Неблагоприятные социальные факторы					
Низкий уровень образования и познавательных способностей	Социальная пассивность, инертность – лень	Социально-педагогическая запущенность	Личные неприятности и неудачи	Праздное времяпровождение – беспечность	Отсутствие родительского тепла, бытовое насилие (нелюбовь)
Негативные мотивационно-ценностные характеристики личности					
Низкий уровень интегрированности ценностей и смыслов – безнравственность	Экстернальный локус-контроля – безответственность	Нарушение социализации личностной целостности (недо-развитие ценностно-смысловой сферы до социальной нормы) социальная незрелость	Нарушение аутентичности-непродуктивная тревожность-непоследовательность, импульсивность	Нарушение самооценности Несформированное самотношение-самоотчуждение	Отрицательное самоотношение-самоуничужение

Анализ психологической практики указывает на наличие в психологических механизмах формирования девиантных тенденций наи-

более общих – интегративных мотивационно-ценностных активаторов, действующих в системе предикатов внутреннего мира личности субъекта. В результате психологического исследования вышеуказанных категорий юношей-военнослужащих правонарушителей (табл. 1), в качестве таковых были выделены три основных признака мотивационно-ценностных нарушений личности по ее качественным критериям: нарушения ее социализации- целостности, аутентичности и самооценности. Основные психологические механизмы и соответствующие им мотивационно-ценностные активаторы развития девиантного поведения у юношей-военнослужащих по призыву представлены в табл. 3.

Таблица 3

Основные психологические механизмы и мотивационно-ценностные активаторы развития девиантного поведения у юношей-военнослужащих по призыву

Категория военно-служащих-правонарушителей	Мотивационно-ценностные активаторы девиантного поведения	Психологические механизмы развития девиантных тенденций
Уклонисты от военной службы	Нарушения аутентичности (функциональное рассогласование ценностно-смысловой и аффективной сфер личности: между «хочу – должен», «знаю – делаю» и т. п.) сопровождается непродуктивной напряженностью, немотивированным чувством тревоги со снижением самоконтроля и ориентировочной деятельности) активатор крайних форм проявления девиантного поведения с признаками дезадаптации	Неудачи личной жизни в отношениях со значимыми людьми (сверстниками, любимым человеком, учителями, преподавателями профессионально-учебных заведений) формируют комплекс «неудачника» – потерявшего уверенность в собственных силах и способность, что-либо изменить к лучшему. Все новое непривычное воспринимается как неприятности, влекущие неминуемые страдания и нагнетает чувство страха, что в целом омрачает общий эмоциональный фон настроения и порождает непродуктивную напряженность – тревожность. Она выступает в качестве источника внутренней деструкции функционального рассогласования личности, нарушение ее аутентичности с элементами поведенческой дезадаптации

<p>Активные правонарушители – субъекты правонарушений</p>	<p>Отрицательная самооценочность (отрицательное (неприязненное) самоотношение) активатор антисоциального типа девиантного поведения</p>	<p>Недовольство собой из-за неудач в личной жизни, вызванных внешними обстоятельствами или другими людьми. Неудовольство собой сопровождается чувством обиды и порождается ею агрессией, аккумулируемой сначала на значимых людях (члены семьи, родственники, любимый человек, сверстники) ближнего окружения, затем, по мере встречаемости схожих событий (ассоциативно – аналогично) иррадируется (распространяется) на людей, к ним причастных – дальнего круга (на трудовой коллектив, на власть, общество, человечество и т. п.). По мере нагнетания чувства обиды, сопровождающейся усилением страдания нарастает потребность ее высвобождения через субъективный акт мести – антисоциальную деструкцию, которая приносит временное облегчение. Следующая за ним осуждающая социальная реакция порождает или возобновляет очередной виток агрессии по механизму: недовольство собой – обида на социальное окружение-страдание-месть (деструкция-облегчение). Таким образом, деструкция принимает замкнутую циклическую форму движения в субъективной системе «обида-месть». Постепенно, через негативное и ненавистное отношение к другим формируется циничное и ненавистное отношение к самому себе-отрицательная самооценочность. Это чувство, являясь эмоционально неприятным, всячески вытесняется из сознания различными схемами рационализации или поиском поводов и ситуаций для нового выхода агрессии. Отрицательная самооценочность в сочетании с нарушенной социализацией личности выступает в качестве активатора внутренней деструкции, проявляющейся в антисоциальных формах девиантного поведения</p>
<p>Пассивные правонарушители – объекты правонарушений</p>	<p>Нарушение социализации личностной целостности (недоразвитие ценностно-смысловой сферы до уровня общественной нормы в процессе социализации) активатор аддиктивного и асоциального типов девиантного поведения</p>	<p>Беспечное – праздное времяпровождение, регулируемо текущими обстоятельствами (ситуацией) для удовлетворения витальных потребностей и получения удовольствия (пьянство, секс, употребление наркотических и токсических веществ), в условиях отсутствия социального контроля-безнадзорности. Содержание самосознания не выражено (система ценностей, осмысленность жизни, планы на будущее, качество самоотношения, интернальность). Его составляет набор наиболее значимых и приятных воспоминаний-событий прошлого, вытесняющих представления о «самости» и порождающих психологическое самоотчуждение. Оно</p>

		<p>вы ступает в качестве источника внутренней деструкции-нарушения социализации и самооценности личности, проявляющихся в игнорировании социальных норм и правил, нежелании становится полноценным членом общества (учиться, трудиться и т. п.) и порождает такие качества как лень, беспечность, безответственность, лживость и пр., усиливающих зависимость (аддикцию) от телесных удовольствий с асоциальными поведенческими проявлениями</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Основные этапы и содержание психокоррекционных мероприятий девиантных тенденций в личности и поведении юноши-военнослужащего по призыву (далее клиента):

1. Поиск проблемы:

- в случае, если она скрыта от понимания клиента, психолог, рассуждая вслух о наиболее распространенных проблемах и случаях из практики, характерных для данного типа клиента, самостоятельно находит ее в системе предикатов его прошлого опыта по поступающим от него невербальным сигналам (как правило, это переживания связанные с проблемами в семье, любовными отношениями и отношениями со сверстниками).

2. Совместное обсуждение сути проблемы:

- наиболее полное восстановление внешних обстоятельств и содержания значимых событий;
- восстановление психологической составляющей с субъективным переживанием значимого события.

3. Первичное формулирование – рационализация психологом механизма развития проблемы во внешнем – событийном и внутреннем – психологическом плане клиента (опираясь на типовую структуру, представленную в табл. 3).

4. Уточнение и обсуждение с клиентом существа психологического содержания его личности по мере рассмотрения основных этапов развития проблемы по схеме: ценностные ориентации (хочу, желаю, стремлюсь, умею), вызванные ими ожидания и надежды, основная сфера жизненных отношений (родители, сверстники, профессия, любимые люди), стереотипы реагирования и поведения на неудачи и случаи несоответствия «желаемого» и «действительного», содержание психологических переживаний с оценкой психического самочувствия, предпринятые действия и их результаты, сделанные выводы из случившегося и сформировавшееся к нему отношение, оценка клиентом настоящего жизненного потенциала и самочувствия.

5. Выделение психологом положительного (конструктивного) и отрицательного (девиантного) в психологическом содержании личности клиента по мере рассмотрения основных этапов развития его проблемы.

6. Демонстрация психологом преимуществ конструктивного психологического содержания личности и отношения к действительности над девиантным (деструктивным).

7. Формулирование совместно с клиентом его конструктивной индивидуальной нормы психологического содержания личности, необходимой для полноценного существования и преодоления существующей проблемы по схеме, аналогичной пункту 4.

8. Предложение и совместная разработка психокоррекционного плана-обязательства, включающего: поведенческий раздел – участие в определенных мероприятиях, порядок исполнения служебных обязанностей, выполнение полезных действий (физкультура, смена рода деятельности, избавление от вредных привычек), организация сферы общения и восстановления контактов со значимыми людьми; психологический раздел – организация и методы самонаблюдения; овладение навыками самовнушения, медитации и психофизической регуляции, наработка правильных стереотипов реагирования на стрессогенные факторы и пр.

9. Документальное оформление психокоррекционного плана-обязательства.

Организационные психопрофилактические мероприятия включают:

- психологическое просвещение командного состава и должностных лиц;
- организацию системы изучения и управления социально-психологическими процессами в воинских коллективах;
- организацию системы изучения индивидуально-психологических особенностей начальниками своих подчиненных и построение на ее основе индивидуально-воспитательной работы;
- разработку рекомендаций командирам начальникам по динамическому сопровождению военнослужащих с отклоняющимся поведением;
- установление тесного взаимодействия с родителями и значимыми людьми военнослужащих с целью использования их влияния в воспитательных целях;
- мероприятия по сплочению воинских коллективов и профилактике конфликтов;
- основные превентивные меры воздействия и взаимодействия по искоренению негативных качеств личности военнослужащих по призыву.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 400 с.
2. Булгаков А.В. Профилактика социально-психологической дезадаптации и отклоняющегося поведения у военнослужащих Военно-Морского флота: метод. пособие. Направление воспитательной работы Военно-Морского флота. – М.: ВУ МО РФ, 1996. – 58 с.
3. Буранов С.Н. Педагогическая диагностика отклоняющегося поведения сержантов и солдат частей Сухопутных войск: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Военный университет, 1999. – 25 с.
4. Васильев В. Л., Мамайчук И. И. О некоторых вопросах судебно-психологической экспертизы несовершеннолетних // Тез. докл. к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 8–9.
5. Ворошилов С.В. Социальные проблемы минимизации отклоняющегося поведения военнослужащих срочной службы: дис. ... канд. социол. наук. – Кишинев, 1993. – 27 с.
6. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов; 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
7. Кудрявцева В.Н. Криминальная мотивация. – М.: Наука, 1986. – 303 с.
8. Леонтьев Д.А. О диспозиционно-смысловом механизме отношений личности // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии / под ред. Л.И. Вассермана, Б.Д. Карвасарского, В.К. Мягер. – СПб.: Изд. Психоневрологического ин-та им. В.М.Бехтерева, 1994. – С. 55–62.
9. Утлик Э.П. Психологические основы дисциплины. – М.: Главное управление РФ по работе с личным составом, 1993. 238 с.

Сведения об авторах

Воробьев Андрей Александрович – соискатель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Воронцова Евгения Геннадьевна – старший преподаватель кафедры экономики, маркетинга и психологии управления, Ангарская государственная техническая академия, e-mail: ptisa1313@rambler.ru

Дуганова Юлия Константиновна – аспирант кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности, Таганрогский технологический институт Южного федерального университета, e-mail: yulia.duganova@yandex.ru

Кондюхова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: kontani@mail.ru

Кочнева Елена Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития, Волжский государственный инженерно-педагогический университет, e-mail: elekochneva@yandex.ru

Огородникова Татьяна Геннадьевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; психолог «Центр семейной терапии и консультирования», Еврейский общинно-благотворительный центр «Хэсэд-Алеф», Муниципальное образовательное дошкольное учреждение №183 г. Нижний Тагил; e-mail: artstill@yandex.ru

Салахова Валентина Борисовна – аспирант, Ульяновский государственный университет, e-mail: Vell8686@mail.ru

Сорокин Павел Сергеевич – аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, e-mail: pssorokin@mail.ru

Ханько Александр Валерьевич – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина; медицинский психолог СПб ГУЗ «Психиатрическая больница №1 им. П.П. Кащенко»; e-mail: aleksandrkhanko@yandex.ru

Чернецкая Надежда Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, г. Ангарск, e-mail: cherna@yandex.ru

Шац Игорь Константинович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

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) 479-90-34

E-mail: vestniklengu@mail.ru

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№2**

**Том 5
Психология**

Выпускающий редактор *А.А. Титова*
Редактор *В.Л. Фурштатова*
Технический редактор *Н.В. Чернышева*

Подписано в печать 30.06.2011. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7. Тираж 500 экз. Заказ № 689

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

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а