

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

**№ 4
Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург
2012

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

Научный журнал

**№ 4 (Том 5)' 2012
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, профессор (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](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2012
© Авторы, 2012

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

В. Н. Скворцов, А. Г. Маклаков

Теоретические и методические основы психологического сопровождения личностного развития студентов 7

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

О. В. Малова, И. А. Мироненко

Индивидуально-психологические предпосылки и корреляты активной и пассивной стратегий профессионального развития: гендерные аспекты 16

Е. В. Калёных

Потребление в фокусе психолингвистического эксперимента... 31

Л. Ф. Сербина

Изучение состояния специальной помощи в развитии и социализации детей 40

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В. А. Худик, И. В. Тельнюк

К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды школы..... 48

Г. Ю. Авдиенко

Социально-психологическая комфортность обучающегося в образовательной среде вуза как фактор обеспечения развития обучаемых 54

В. Г. Казанская

Психологические основы проектирования и создания образовательной среды в школе 62

В. Н. Карандашев, Н. В. Головешкина

Ретроспективный анализ профессиональных предпочтений старшеклассников Ленинградской области 75

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

И. И. Мамайчук, А. С. Тысячнюк

Особенности психической адаптации депривированных подростков и основные направления психологической коррекции 90

Е. А. Трошина

Психологические особенности младших школьников с хроническими заболеваниями органов дыхания неаллергенного характера 104

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. А. Благинин, И. В. Ольховая

Сравнительный анализ особенностей
социально-психологической адаптации неработающих
пенсионеров южного и северного регионов России
(на примере Таганрога и Нижневартовска) 112

А. В. Заграновская

Я-концепция современного руководителя 120

Е. С. Карасёв

Экспертная оценка
межличностного общения молодых футболистов
с умеренной умственной отсталостью 130

В. В. Левченко

Детерминанты состязательных форм соактивности людей 139

Сведения об авторах 146

Contents

THEORETICAL PSYCHOLOGY

Skvortsov V. N., Maklakov A. G.

Theoretical and methodological foundations
of psychological support of student personal development..... 7

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGIA

Malova O. V., Mironenko I. A.

Psychological preconditions and correlates of active
and passive strategies of professional development:
gender aspects 16

Kalenyh E. V.

Consumption in the focus of psycholinguistic experiment..... 31

Serbina L. F.

Study of the state of special assistance
in the development and socialization of children 40

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Khudik V. A., Telnjuk I. V.

In concern of genesis and prevention of didaktogenii
in the educational environment at school 48

Avdienko G. Y.

Socio-psychological comfort
in educational environment of the university,
as a factor of student's development 54

Kazanskaya V. G.

Psychological bases of projecting and creation
of the educational environment at school 62

Karandashev V. N., Goloveshkina N. V.

A retrospective analysis of occupational preferences
of seniors in Leningrad region..... 75

PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND PSYCHOTHERAPY

Mamaychuk I. I., Tysiachniouk A. S.

Characteristics of psychological adaptation
of deprived adolescents and the main areas
of their psychological correction..... 90

Troshina E. A.

Psychological features of primary school children
with chronic respiratory diseases of non-allergenic nature..... 104

SOCIAL PSYCHOLOGY

Blaginin A. A., Olhovaja I. V.

The comparative analysis of non-working retirees'
features of social and psychological adaptation
in the southern and northern regions
of Russia (on the example of Taganrog and Nizhnevartovsk) 112

Zagranovskaia A. V.

Psychological research of modern managers..... 120

Karasev Y. S.

The expert assessment of interpersonal communication
of young footballers with moderate mental retardation..... 130

Levchenko V. V.

Determinants of rivalry forms of people's coactivity 139

Information about authors..... 146

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923:371.212

В. Н. Скворцов, А. Г. Маклаков

Теоретические и методические основы психологического сопровождения личностного развития студентов

В статье проанализированы методологические проблемы организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе. Рассмотрены существующие способы организации психологического сопровождения и предложена методология решения задач психолого-педагогического сопровождения на основе использования концепции адаптационного потенциала личности.

The methodological problem of psycho-pedagogical support of the educational process at the university is analyzed. The ways of organizing psychological support and suggested a methodology solving psycho-pedagogical support through the use of the concept of adaptive capacity of the individual are shown.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, личностный адаптационный потенциал, методология решения задач психолого-педагогического сопровождения.

Key words: psycho-educational support, personal adaptive capacity, problem-solving methodology of psychological and pedagogical support.

Понятие «психологическое сопровождение» прочно вошло в перечень терминов, широко используемых отечественными психологами. Более того, понятие «психологическое сопровождение» большинством специалистов трактуется как элемент системы практической деятельности психолога. Но что же такое «психологическое сопровождение»?

Если предпринять попытку найти определение данного понятия, то выяснится, что, несмотря на длительный период использования этого термина, общего определения не существует, а разные авторы вкладывают в данное понятия различный смысл.

Например, ряд авторов понимает сопровождение как поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности. Другие рассматривают со-

провожение как системную интегративную технологию социально-психологической помощи семье и личности. Некоторые исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, они считают, что успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна.

В свою очередь Т. Яничева [11] под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий.

Таким образом, по мнению большинства специалистов, психологическое сопровождение – это некая технология, направленная на решение конкретных задач. Причем перечень задач определяется областью применения данной технологии: семья, школа, профессиональная деятельность, конкретная личность и т. д.

В организационном отношении психологическая служба существует либо как профессиональная психологическая консультация (служба семьи и брака, профконсультация и профориентация, управленческое консультирование и т. д.), либо как специализированное психологическое подразделение в структуре соответствующих организаций. Именно в ходе деятельности психологической службы как некой организации реализуются задачи психологического сопровождения.

Анализируя, как решаются задачи психологического сопровождения в различных сферах человеческой деятельности, можно сделать несколько выводов.

1. В настоящее время наиболее развита система психологического сопровождения в сфере школьного образования, психологического обеспечения военно-профессиональной деятельности, медицинской психологии.

2. В большинстве случаев психологическое сопровождение включает в себя следующие направления: психодиагностика, психокоррекционная и развивающая работа, консультирование и просвещение.

Вместе с тем можно выделить существенный недостаток в организации психологической службы – ее симптоматийный характер, т. е. чаще всего задачи решаются по принципу разрешения возникшей проблемы, решения не носят системного характера.

Проблема психологического сопровождения образовательного процесса вуза в России наиболее активно стала рассматриваться в конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. Вместе с тем, до настоящего времени какой-либо единой позиции в отношении теоретической базы и

методологических подходов к организации психологического сопровождения образовательного процесса вуза не сформулировано. Данное обстоятельство обуславливает целесообразность поиска и обоснования теории и методологии организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе. В связи с этим в ЛГУ им. А.С. Пушкина на протяжении последних восьми лет активно ведутся поиски повышения эффективности психологического сопровождения образовательного процесса. Научные наработки на практике реализуются психологической службой факультета, которая была создана в 2007 г.

С нашей точки зрения [9], организация психологического сопровождения образовательного процесса в вузе включает в себя два основных направления: 1) психологическое сопровождение студентов в процессе их обучения; 2) повышение эффективности образовательного процесса и воспитания будущих профессионалов на основе закономерностей их личностного развития, выявленных при реализации первого направления.

Для успешного решения задач психологического сопровождения студентов вуза в процессе их обучения необходимо было теоретически обосновать методологию работы психологической службы факультета и на основании этого определить основные направления деятельности по организации психологического сопровождения.

При обосновании методологии организации психологического сопровождения студентов вуза в ходе их обучения во внимание брались следующие обстоятельства.

1. Обучение в вузе не может рассматриваться в качестве привычной для студентов деятельности, поскольку обучение в вузе и обучение в школе имеет ряд принципиальных различий, обусловленных спецификой организации образовательного процесса в вузе и школе.

2. Обучение в вузе предполагает больший уровень самостоятельности и ответственности студента, что не может не отразиться на его личности. В результате меняются не только отдельные личностные характеристики, но социальный статус студента.

3. Поступление в вуз для большинства студентов совпадает с вступлением в новый возрастной этап развития: переход от юношеского этапа развития к этапу ранней взрослости. Данное обстоятельство также не может не отразиться на личности студента.

Таким образом, поступление в вуз и обучение в вузе следует рассматривать как период кардинальной смены привычной деятельности и образа жизни, период достижения нового социального статуса, переход в новое возрастное качество и т. д. Следовательно, поступление в вуз и обучение в вузе сопровождается процессом адаптации к новым условиям жизни и деятельности. Именно данное

обстоятельство, по нашему мнению, и должно учитываться при организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе, а саму проблему его организации следует рассматривать как некую комплексную систему мероприятий, направленную на решение задач повышения эффективности адаптации студентов к постоянно изменяющимся условиям обучения.

Понятие «адаптация» – одно из основных в научном исследовании живого организма, поскольку ее механизмы, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек – среда». С этой точки зрения воздействие экстремальных факторов внешней среды на человека – лишь особенность осуществления адаптационных процессов.

Поскольку адаптация – свойство любого живого организма, то оно присуще и человеку. Однако человек – это не просто живой организм, а, прежде всего, биосоциальная система и элемент социальной макросистемы. Поэтому при рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный, а также можно предположить, что способность к адаптации является не только индивидуальным, но и личностным свойством. Данное утверждение определяет целесообразность рассмотрения адаптационных возможностей человека как важнейшего свойства личности.

Исходя из вышеизложенного, в 90-х гг. прошлого века [6] была сформулирована концепция личностного адаптационного потенциала, нашедшая свое отражение в следующих постулатах.

1. Адаптация это не только процесс, но и свойство любой живой саморегулируемой системы, которое состоит в способности приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды. Уровень развития данного свойства определяет интервал изменения условий и характера деятельности, в рамках которого возможна адаптация для конкретного индивида.

2. Адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности.

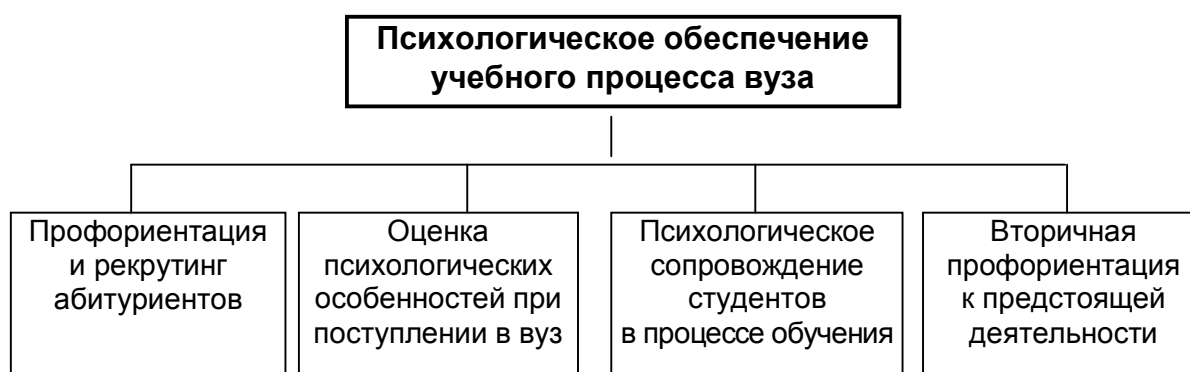
3. Оценить адаптационные возможности личности можно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации. И чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться. Данные психологические особенности личности взаимосвязаны

и составляют одну из интегральных характеристик психического развития личности – личностный адаптационный потенциал.

4. Личностный адаптационный потенциал не только содержит информацию о степени соответствия психического состояния общепринятым нормам, но и позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к психоэмоциональным стрессам.

За прошедшие годы концепция адаптационного потенциала получила поддержку среди отечественных и зарубежных психологов и широко используется на практике при решении задач психологического обеспечения профессиональной деятельности. Однако данная концепция может быть использована и для решения задач психологического сопровождения студентов в процессе обучения в вузе.

Следует отметить, что психологическое сопровождение студентов в процессе их обучения в вузе является одним из основных элементов психологического обеспечения учебного процесса. Психологическое обеспечение – это целостная система психологических мероприятий, направленная на повышение эффективности профессиональной подготовки студентов вуза. Компоненты, входящие в систему мероприятий психологического обеспечения учебного процесса вуза, показаны на рисунке.



Психологическое сопровождение учебного процесса – это комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию студентов, а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности.

Цель психологического сопровождения учебного процесса в вузе – оптимизация процесса адаптации студентов к условиям обучения. Соответственно, основными направлениями психологического сопровождения учебного процесса в вузе являются:

- оценка индивидуальных особенностей адаптации студентов к условиям обучения;
- углубленное изучение студентов с признаками затрудненной адаптации;

- оказание помощи студентам, испытывающим затруднения в адаптации к условиям обучения;
- проведение тренингов, направленных на развитие адаптационных способностей студентов;
- разработка практических рекомендаций и предложений преподавательскому составу по организации обучения и воспитания студентов;
- изучение психологического климата в студенческих и преподавательских коллективах.

Для осуществления данных мероприятий необходимо, прежде всего, определить содержание данных направлений. В свою очередь, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть, что из себя представляет структура личностного адаптационного потенциала и как проявляются осложнения адаптации к условиям обучения в вузе.

Структура адаптационного потенциала личности представлена структурными компонентами теста МЛО «Адаптивность», разработанного на основе предложенной нами концепции. Согласно данной концепции личностный адаптационный потенциал представляет сложное многоуровневое образование. Основу данного феномена составляют такие качества, как стабильность и адекватность регуляции поведения, умение эффективно строить взаимоотношения с окружающими, ориентироваться на морально-этические нормы, существующие в обществе. В свою очередь, развитие данных качеств обусловлено такими характеристиками, как нервно-психическая устойчивость, особенности самооценки личности, осознание своей значимости для окружающих, степень развития эмпатийных качеств и наличие опыта построения контактов с окружающими; степень ориентации на существующие в обществе морально-нравственные нормы, а также степень идентификации себя с социальной группой.

Осложнения адаптации к новым условиям деятельности, как правило, имеют внешние проявления. Так, например, низкий уровень развития коммуникативных способностей может сопровождаться тем, что в новых условиях деятельности индивид будет испытывать затруднения в построении взаимоотношений с новыми людьми. В результате в новых условиях эффективность деятельности индивида может оказаться существенно сниженной, и потребуются относительно много времени для того, чтобы он смог установить оптимальные взаимоотношения с окружающими и восстановить свою работоспособность.

Недостаточный уровень развития нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции в условиях адаптации к новым условиям деятельности может способствовать увеличению психической напряженности и формированию разнообразных предпатологических состояний. Как следствие при возникновении подоб-

ных состояний эффективность деятельности существенно снижается, и возникает риск психосоматических заболеваний и психопатологических нарушений. В подобных ситуациях мала вероятность того, что человек самостоятельно и быстро справится со своим негативным состоянием без посторонней помощи. Поэтому внезапное ухудшение самочувствия, частые простудные и другие заболевания могут свидетельствовать о сломе механизмов психической адаптации и возникновении дезадаптивных расстройств.

В свою очередь, наличие признаков психопатии и недостаточное развитие такого качества, как умение соблюдать существующие морально-этические нормы, могут проявляться в нарушении социальных норм и правил, принятых в новом для индивида коллективе, непонимании требований, которые руководство организации предъявляет к своим сотрудникам. Это, в свою очередь, приводит к тому, что человек не понимает или неправильно оценивает цели деятельности коллектива, ради достижения которых он и был создан. В результате эффективность деятельности такого человека будет существенно снижена.

Следует также отметить, что, кроме вышеперечисленного, осложняет адаптацию низкое качество усвоения учебной программы. Как известно, существуют три причины этого: первая (и, вероятно, основная) – недостаточный уровень развития интеллектуальных способностей; вторая – несоответствие базы предшествующей подготовки уровню сложности учебного материала, что вызывает непонимание новой учебной информации и обуславливает низкий уровень знаний и невозможность формирования практических навыков; третья – несовершенство принципов организации учебного процесса и существующей системы обучения. Однако, независимо от причины низкое качество усвоения учебной программы следует рассматривать в качестве недостаточной эффективности деятельности, что, в свою очередь, осложняет адаптационный процесс.

Осложняет адаптационный процесс к обучению в вузе может снижение интереса к будущей профессии. Некоторые исследователи считают, что это вполне закономерный процесс, обусловленный несколькими причинами. Одна из них состоит в том, что для определенной части студентов выбор будущей профессии был неосознанным или обусловлен целым рядом объективных факторов, которые не позволили им выбрать желаемую профессию. Для данной группы учащихся отсутствие интереса к будущей профессии вполне объяснимо.

Однако существуют другие студенты, которые на момент поступления в вуз имели весьма высокую учебную мотивацию и желание работать после окончания высшего учебного заведения по выбранной профессии. Вместе с тем в процессе обучения у данной группы студентов может отмечаться снижение учебной мотивации и

угасание интереса к будущей профессии, что также может осложнять адаптационный процесс, поскольку обусловлено целым рядом факторов, но все они в той или иной степени связаны с особенностями адаптационного процесса.

Таким образом, основными признаками осложнения адаптации студентов к условиям обучения в вузе являются следующие:

- снижение эффективности учебной деятельности, недостаточное качество усвоения учебной программы;
- снижение мотивации учебной деятельности и интереса к будущей профессии, отсутствие планов на дальнейшее профессиональное развитие;
- нарушение требований внутреннего распорядка вуза и правил поведения в вузе;
- нарушение взаимоотношений с членами учебного коллектива, конфликты с сокурсниками, низкий социальный статус;
- отказ от участия в общественной жизни учебного заведения, самоизоляция;
- внезапное снижение самочувствия, ухудшение функционального состояния организма, возникновение предрасположенности к различным заболеваниям.

Возникновение осложнений в адаптации к условиям обучения в вузе может быть обусловлено двумя группами факторов: особенностями организации обучения в вузе и его образовательной средой в целом; индивидуально-психологическими особенностями студента. Эти субъективные факторы в значительной степени обуславливают характер адаптационного процесса и определяют вероятность возникновения затруднений в адаптации к новым условиям деятельности. Следовательно, при организации мероприятий психологического сопровождения учебного процесса необходимо учитывать как объективные, так и субъективные факторы обуславливающие особенности адаптации к условиям обучения в вузе.

В свою очередь, понятие «учет» предполагает, прежде всего, выявление существующих особенностей. Поэтому первым этапом психологического сопровождения в отношении человека всегда выступает диагностика его особенностей. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что при осуществлении диагностики психических особенностей студента следует в первую очередь оценивать уровень развития тех качеств, которые значимы для успешной адаптации в вузе. К их числу следует относить не только адаптационные способности личности, которые необходимы для успешного выполнения любой деятельности, но и те, которые необходимы для освоения выбранной профессии. Поскольку деятельность студента – это, в первую очередь, учебная деятельность, то при проведении психодиагностических мероприятий следует оценивать уровень общего интеллектуального развития.

Следующий этап осуществления мероприятий психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса предполагает проведение психокоррекционных мероприятий, целью которых является оказание конкретной помощи студентам, испытывающим затруднения в адаптации к условиям обучения в вузе, проведение тренингов, направленных на развитие их адаптационных способностей.

Причем использование в качестве методологической базы концепции адаптационного потенциала личности позволяет подчинить все психокоррекционные мероприятия, проводимые со студентами, единой цели – повышение уровня адаптированности конкретного студента к условиям обучения в вузе. Подобный подход способен обеспечить существенное повышение эффективности мероприятий психологического сопровождения. Именно об этом свидетельствует опыт работы психологической службы факультета психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина.

Список литературы

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб., 1996.
2. Битянова М.Р. Психолог в школе: Содержание и организация работы. – М., 1998.
3. Волосников А.В. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений по борьбе с терроризмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.
4. Давыдов В.В., Люблинская А.А., Менчинская Н.А. и др. Психологическая служба в СССР: её задачи, содержание и организация // *Вопр. психологии.* – 1979. – № 2.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн., 1993.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // *Психологический журн.* – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
7. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. – СПб.: Питер. – 2008.
8. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.А. Горяниной. – М., 1997. С. 4–12.
9. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г. Реформа российской школы и перспективные направления научных исследований в педагогической психологии // *Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина.* – Т. 5. – № 4. – 2010. – С. 5–20.
10. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992.
11. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // *Журн. практ. психолога.* – 1999. – №3. – С. 101–119.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.923.2:316.477

О. В. Малова, И. А. Мироненко

Индивидуально-психологические предпосылки и корреляты активной и пассивной стратегий профессионального развития: гендерные аспекты

В статье рассматриваются взаимосвязи стратегий профессионального развития и индивидуально-психологических особенностей мотивационной сферы личности, ценностных ориентаций, уровня субъективного контроля. Анализируются гендерные аспекты взаимосвязей.

The article deals with the problems of interrelations of professional development strategies and individual psychological characteristics of the motivational sphere of personality, values, the level of subjective control. Gender characteristics of these interrelations are analyzed.

Ключевые слова: стратегии профессионального развития, мотивационная сфера, смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля, гендерные особенности.

Key words: strategies for professional development, motivational sphere, values, the level of subjective control, gender characteristics.

Под стратегией профессионального развития принято понимать способность субъекта к самостоятельному планированию и построению своей профессиональной карьеры, к принципиальному, осмысленному и ответственному ее регулированию в соответствии с поставленной целью достижения профессионального успеха и профессиональной самореализации с учетом существующей социально-экономической ситуации на рынке труда.

С понятием «стратегия» в психологии традиционно неразрывно связываются признаки, характеризующие субъекта с точки зрения активности и пассивности. При этом активность субъекта и эффективность (успешность) его деятельности рассматриваются как единая комплексная характеристика (К.А. Абульханова-Славская [1], А.А. Деркач [2], Л.А. Коростылева [12], М.Б. Маринов [15], Ю.М. Резник [18]).

На таком представлении основывается большинство современных исследований стратегий профессионального развития, выделяющих активную (эффективную, успешную, продуктивную) и пассивную (неэффективную, неуспешную, непродуктивную) стратегии профессионального развития субъекта [17, 10, 14].

В нашем исследовании мы также опирались на наиболее распространенную в литературе и теоретически обоснованную дихотомическую классификацию стратегий профессионального развития, выделяя два типа стратегий: активная (продуктивная) и пассивная (непродуктивная). Под *активной (продуктивной) стратегией профессионального развития* мы будем понимать способность субъекта к активному самостоятельному планированию и построению своей профессиональной карьеры, к принципиальному, осмысленному и ответственному ее регулированию в соответствии с поставленной целью достижения профессионального успеха с учетом существующей социально-экономической ситуации на рынке труда.

Пассивная (непродуктивная) стратегия профессионального развития – безынициативная позиция субъекта в планировании и построении своей профессиональной карьеры, отсутствие принципиального, осмысленного и ответственного стремления к достижению профессионального успеха в условиях конкретной социально-экономической ситуации на рынке труда [13].

В литературе доминирует мнение, что с выбором той или иной стратегии профессионального развития связаны определенные индивидуально-психологические особенности личности, лежащие в сфере ценностных ориентаций, в мотивационной сфере личности, особенности локуса контроля, которые можно рассматривать как предпосылки и корреляты избираемой стратегии профессионального развития [1, 2, 10, 12, 14, 15, 17, 18].

В настоящей работе мы стремились проверить данное предположение в рамках современного российского социума, а также выявить взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности с активной – пассивной стратегией профессионального развития и определить, имеют ли место гендерные особенности такой взаимосвязи. Наличие последних мы считали весьма вероятным в силу устойчивости гендерных стереотипов, предписывающих самореализацию в профессиональной сфере в первую очередь мужчинам, в то время как женщина остается в общественном сознании прежде всего хранительницей очага.

Для осуществления эмпирического исследования особенностей лиц с различными стратегиями профессионального развития оказалось необходимым сформировать выборку, включающую в себя две группы взрослых: с пассивной стратегией и с активной стратегией профессионального развития. Мы использовали для формирования выборки объективные показатели: для пассивной стратегии профессионального развития состояние «хронической безработицы», понимаемое как отсутствие работы в течение длительного периода времени. В литературе неоднократно указывалось на то, что хронически безработные отличаются использованием пассивных стратегий профессионального развития [4, 12].

Нами была сформирована выборка, включающая в себя 94 женщины и 87 мужчин (средний возраст – 36 лет), на протяжении последних 1,5 лет постоянно или с редкими перерывами числившиеся как нуждающиеся в трудоустройстве, при этом последние 4–6 месяцев они состояли на учете в центре занятости и нигде не работали. Эти мужчины и женщины имели среднее или среднеспециальное образование и не посещали дополнительные курсы, в том числе, по повышению квалификации или переквалификации.

В качестве группы людей с активными стратегиями профессионального развития мы избрали группу работающих жителей того же региона, совмещающих свою профессиональную деятельность с получением высшего образования на базе имеющего среднеспециального (студенты заочного обучения, 109 женщин и 86 мужчин, средний возраст – 32 года).

Данным группам были присвоены условные названия «Продуктивные» и «Непродуктивные».

Для выявления индивидуально-психологических предпосылок и коррелят стратегий профессионального развития нами использовались тест уровня субъективного контроля (УСК) и тест «Смыслоразнозначные ориентации» (СЖО), а также разработанная нами анкета для исследования отношения к работе.

Результаты исследования уровня субъективного контроля (УСК) людей с различными стратегиями профессионального развития

Результаты обследования респондентов с различными стратегиями профессионального развития по опроснику УСК представлены в табл. 1 и на рис. 1.

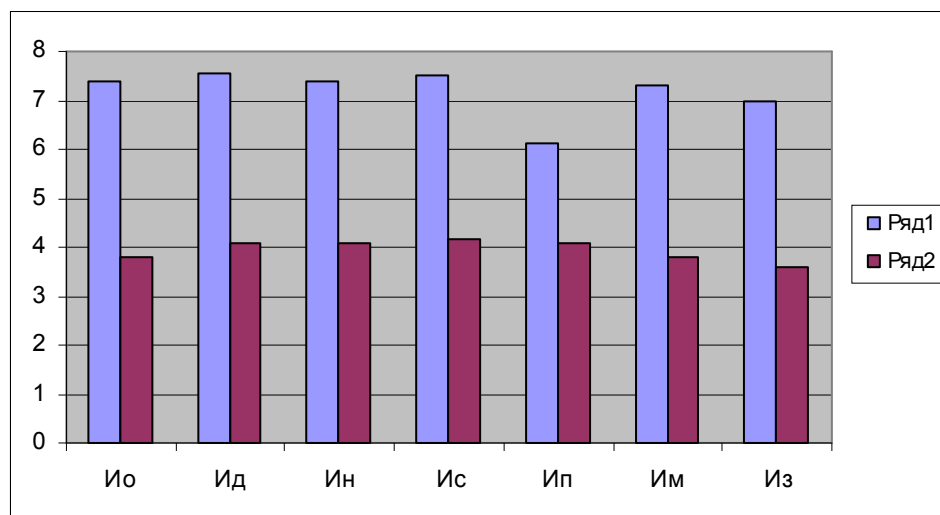
Таблица 1

Средние показатели по тесту УСК для групп с различными стратегиями профессионального развития

Шкалы УСК	Продуктивные	Непродуктивные
Ио – общая интернальность – высокий показатель свидетельствует о высоком уровне субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями	7,38	3,81*
Ид – интернальность в области достижений – высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями	7,57	4,10*
Ин – интернальность в области неудач – развитое чувство субъективного контроля над отрицательными событиями и ситуациями	7,38	4,10*
Ис – интернальность в семейных отношениях – ответственность за события семейной жизни	7,53	4,16*

Ип – интернальность в области производственных отношений – человек считает свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности	6,11	4,10*
Им – интернальность в области межличностных отношений – контроль над неформальными отношениями с другими людьми	7,30	3,81*
Из – интернальность в области здоровья и болезни – ответственность за свое здоровье	6,99	3,58*

* – различия значимы по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01



Ряд 1 – продуктивные

Ряд 2 – непродуктивные

Рис. 1. Уровень субъективного контроля: продуктивные и непродуктивные

По результатам, представленным в табл. 1 и на рис. 1, мы видим, что по всем семи шкалам опросника УСК между продуктивными и непродуктивными имеются существенные, статистически значимые различия.

То, что по всем шкалам между продуктивными и непродуктивными имеются существенные различия, соответствует ожиданиям. А.А. Бодалев и В.В. Столин утверждают, что большую роль locus контроля играет в трудовой деятельности. Интерналы больше, чем экстерналы, убеждены, что усердная работа ведет к высокой продуктивности, а высокая продуктивность способствует получению высокого вознаграждения. Их общая удовлетворенность трудом значительно выше, чем у экстерналов [6].

Продуктивные мужчины и женщины отличаются высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, чувствуют ответственность за эти действия. Непродуктивные мужчины и женщины считают себя не-

способными контролировать события своей жизни, приписывают успехи скорее внешним обстоятельствам. В профессиональной деятельности более важное значение придается руководству, коллегам по работе, везению-невезению.

С целью определить наличие гендерных особенностей взаимосвязи уровня субъективного контроля личности и стратегий профессионального развития мы рассмотрели показатели теста УСК, разделив испытуемых по группам мужчин и женщин. В табл. 2 и на рис. 2 представлены результаты выполнения теста УСК в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин.

Таблица 2

Результаты выполнения теста УСК в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин

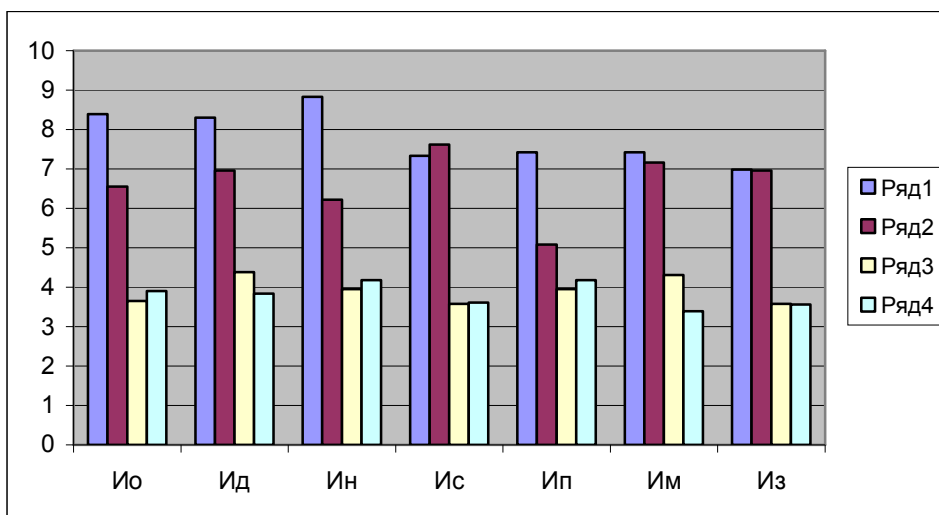
Шкалы УСК	Продуктивные		Непродуктивные	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Ио – общая интернальность – высокий показатель свидетельствует о высоком уровне субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями	8,39	6,55*	3,65	3,90
Ид – интернальность в области достижений – высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями	8,30	6,96*	4,38	3,84
Ин – интернальность в области неудач – развитое чувство субъективного контроля над отрицательными событиями и ситуациями	8,83	6,22*	3,95	4,18
Ис – интернальность в семейных отношениях – ответственность за события семейной жизни	7,33	7,62	3,58	3,61
Ип – интернальность в области производственных отношений – человек считает свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности	7,42	5,08*	3,95	4,18
Им – интернальность в области межличностных отношений – контроль над неформальными отношениями с другими людьми	7,42	7,16	4,31	3,39**
Из – интернальность в области здоровья и болезни – ответственность за свое здоровье	6,98	6,96	3,58	3,56

* – Статистически значимые различия (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между продуктивными мужчинами и женщинами.

** – Статистически значимые различия (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между непродуктивными мужчинами и женщинами.

Различия между всеми показателями продуктивных и непродуктивных мужчин статистически значимы (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01).

Различия между всеми показателями продуктивных и непродуктивных женщин статистически значимы (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01).



Ряд 1 – продуктивные мужчины
 Ряд 2 – продуктивные женщины
 Ряд 3 – непродуктивные мужчины
 Ряд 4 – непродуктивные женщины

Рис. 2. Результаты выполнения теста УСК в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин

Наши результаты показывают, что по уровню субъективного контроля имеются различия между продуктивными мужчинами и продуктивными женщинами. Статистически значимые различия свидетельствуют о том, что мужчины больше, чем женщины чувствуют ответственность за события своей жизни, за то, как она складывается. Только шкала Ис (интернальность в семейных отношениях) выше у женщин, чем у мужчин, что говорит о том, что женщины в большей степени, чем мужчины, чувствуют свою ответственность за события семейной жизни.

Показатели по тесту УСК непродуктивных мужчин и женщин очень близки. Значимые различия выявлены только по шкале Им – интернальность в межличностных отношениях. У мужчин показатели по этой шкале выше.

По всем шкалам опросника показатели непродуктивных мужчин статистически значимо ниже, чем у продуктивных, а показатели по тесту у продуктивных женщин выше, чем у непродуктивных. Представляется интересным факт, что максимальные различия между продуктивными и непродуктивными женщинами наблюдаются по показателю Ис (интернальность в семейных отношениях), а минимальные – по показателю Ип (интернальность в производственных отношениях). Можно предположить, что для того, чтобы женщина могла активно заниматься профессиональной деятельностью, особую важность имеет ее способность эффективно справляться с семейной ситуацией, что соответствует высоким значениям по показателю Ис.

Результаты исследования смысложизненных ориентаций людей с различными стратегиями профессионального развития (Тест СЖО)

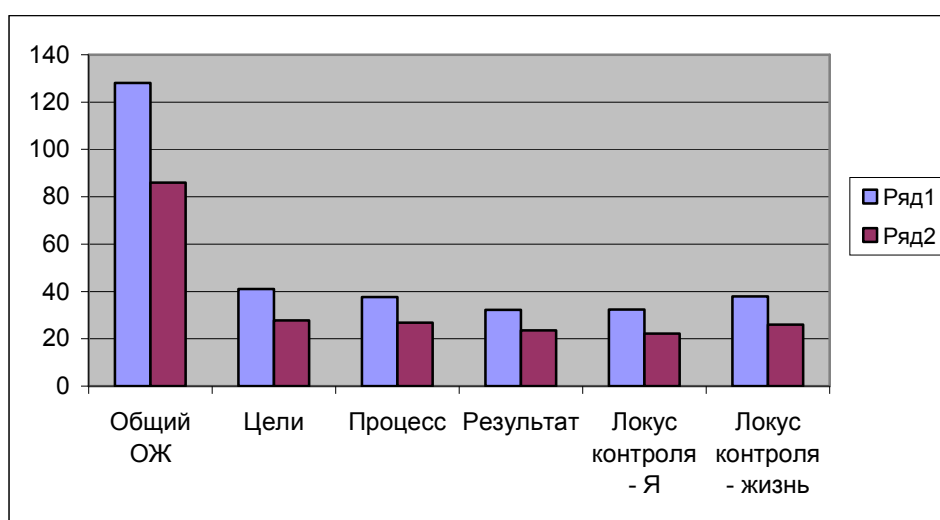
Общие результаты исследования по тесту СЖО представлены в табл. 3 и на рис. 3.

Таблица 3

Результаты исследования смысложизненных ориентаций людей с различными стратегиями профессионального развития

Шкалы СЖО	Продуктивные	Непродуктивные
Общий ОЖ	128,06	86,04*
Цели	41,08	27,77*
Процесс	37,64	26,79*
Результат	32,25	23,56*
Локус контроля – Я	32,37	22,26*
Локус контроля – жизнь	37,95	26,06*

* – различия значимы по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01



Ряд 1 – продуктивные

Ряд 2 – непродуктивные

Рис. 3. Результаты исследования смысложизненных ориентаций людей с различными стратегиями профессионального развития

По результатам, представленным в табл. 3 и на рис. 3, можно видеть, что показатели продуктивных выше, чем непродуктивных. По всем шкалам теста были получены статистически значимые различия.

По данным методики СЖО продуктивных мужчин и женщин можно характеризовать как целеустремленных, нацеленных на свою жизненную перспективу людей. Эти люди относительно удовлетворены своей жизнью, они наполняют ее смыслом. Можно говорить о том, что им интересен сам процесс жизни. Они представляют себя сильной личностью, способной управлять своей жизнью, контролировать те события, которые в ней происходят.

С целью определить наличие гендерных особенностей взаимосвязи смысложизненных ориентаций и стратегий профессионального развития мы рассмотрели показатели теста СЖО, разделив результаты испытуемых по группам мужчин и женщин. В табл. 4 представлены результаты выполнения теста СЖО в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин.

Таблица 4

Результаты выполнения теста СЖО в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин

Шкалы СЖО	Продуктивные		Непродуктивные	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Общий ОЖ	122,72	122,65	87,49	85,10
Цели	37,12	41,24	28,56	27,22
Процесс	36,24	35,91	26,83	26,82
Результат	30,72	31,05	23,86	23,38
Локус контроля – Я	30,88	31,12	21,91	22,59
Локус контроля – жизнь	37,68	35,24	26,61	25,69

Статистически значимые различия между продуктивными мужчинами и женщинами отсутствуют.

Статистически значимые различия между непродуктивными мужчинами и женщинами отсутствуют.

Различия между всеми показателями продуктивных и непродуктивных мужчин статистически значимы (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01).

Различия между всеми показателями продуктивных и непродуктивных женщин статистически значимы (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01).

Можно видеть, что по результатам СЖО у наших респондентов гендерные различия не проявились. Ни в группе продуктивных, ни в группе непродуктивных статистически значимых различий между мужчинами и женщинами не выявлено. Можно предположить, что мужчины и женщины различаются не по целям, к которым они стремятся, и не по уровню достижений, а по используемым для достижения целей средствам и способам действия.

Результаты опроса по анкете для исследования отношения к профессии

Испытуемым предлагалось написать несколько вариантов (не менее шести) окончания предложения: «Моя работа – это для меня...». Полученные ответы были подвергнуты контент-анализу и классифицированы. В основу классификации положена теоретическая модель человека, предложенная Б. Г. Ананьевым¹.

В таблице 5 представлены результаты опроса.

Таблица 5

Результаты анкетирования

№	Категории	Варианты ответов	Продуктивные (кол-во ответов)	Непродуктивные (кол-во ответов)
1	Индивид (человек как природное явление)	Заработок, материальные средства, средства существования, деньги	156	223*
2	Личность (в системе связей с обществом)	Карьера, статус, престиж	148	62*
3	Субъект общения	Общение с людьми, приятели и друзья	224	149*
4	Субъект деятельности	Профессия, труд, то, что я умею делать	235	204*
5	Индивидуальность: развитие Я в профессии	Самореализация, рост, стимул к самосовершенствованию, самовыражение	203	23*
6	Индивидуальность: самореализация в творчестве	Важная часть жизни, призвание, смысл жизни, смысл существования, сама жизнь, стиль жизни, жизненная необходимость, творчество	132	0*

* – различия значимы по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01

¹ Б.Г. Ананьев выделяет три плана индивидуально-психического развития человека:

- онтогенетическая эволюция психофизиологических функций индивида;
- становление деятельности и история развития человека как субъекта труда, познания и общения;
- жизненный путь человека – история личности, основу которой составляют статусно-ролевые характеристики.

Индивидуальность по Б.Г. Ананьеву – нечто существенно большее, чем наличие индивидуального своеобразия, которое изначально присуще всем живым системам. Это специфически человеческое свойство, целостное единство всех уровней организации человека, которое является результатом слияния натурального и культурного развития и придает человеческой психике свойство целостности, обеспечивает саморегуляцию и стабилизацию психофизиологических функций, взаимосвязь тенденций и потенциалов человека. Это высший уровень человеческого развития, который достигается далеко не всеми [3].

На рис. 5 представлено распределение ответов по категориям в процентах.

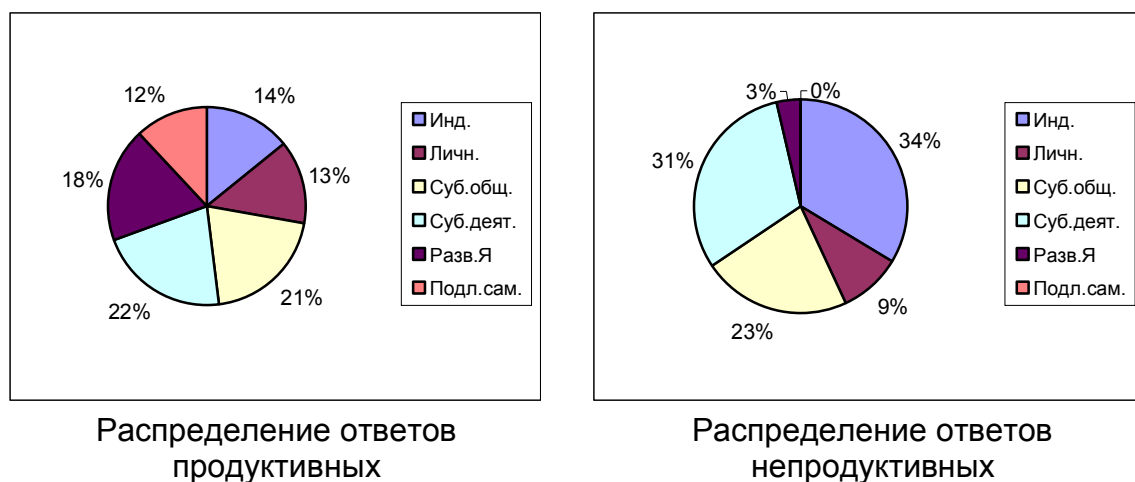


Рис. 5. Результаты опроса

По результатам, представленным на рис. 5, можно видеть, что имеют место существенные различия между продуктивными и непродуктивными в их отношении к профессиональной деятельности и в том, какое место занимает работа в их жизни. По категории «подлинная самореализация» от непродуктивных не поступило ни одного ответа. Ни один человек из группы непродуктивных людей не указал, что профессия для него является чем-то большим, чем просто деньги, общение с людьми, выполнение профессиональных функций. Небольшое количество опрошенных указали на свое желание роста и развития в профессии (категория 5). Значимо ниже и количество ответов, классифицируемых по категории «личность» (статус, престиж), что ожидаемо в ситуации безработицы.

Если в группе продуктивных распределение ответов по выделяемым нами шести категориям является относительно равномерным (диаграмма 5а), то в группе непродуктивных (диаграмма 5б) доминируют три категории: индивид (средство жизнеобеспечения), субъект общения (общение на работе) и субъект деятельности (выполнение профессиональных функций).

С целью определить наличие гендерных особенностей взаимосвязи отношения к профессии и стратегий профессионального развития мы рассмотрели результаты анкетирования, разделив испытуемых по группам мужчин и женщин. В таблице 6 представлены результаты анкетирования в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин.

Таблица 6

Результаты анкетирования в группах продуктивных
и непродуктивных мужчин и женщин

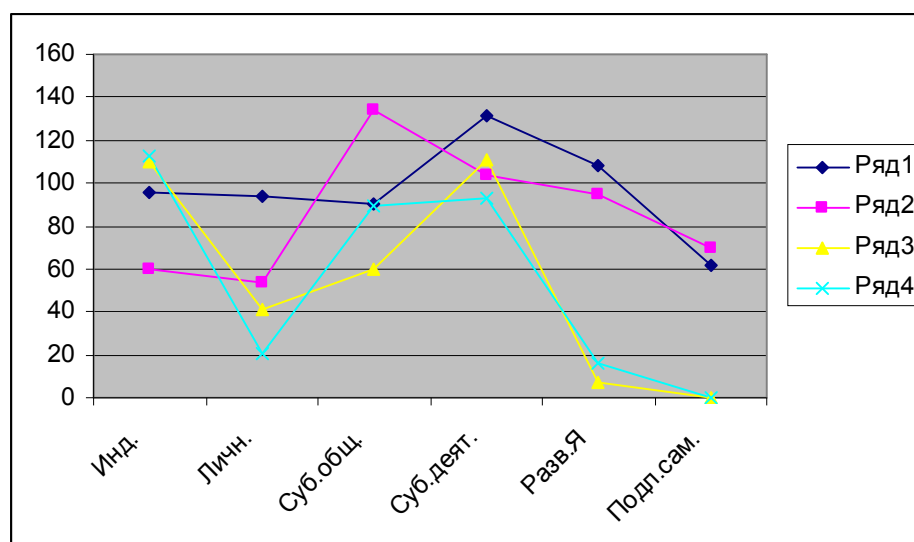
Категории	Продуктивные		Непродуктивные	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Индивид	96	60*	110	113
Личность	94	54*	41	21**
Субъект общения	90	134*	60	89**
Субъект деятельности***	131	104*	111	93**
Индивидуальность: развитие Я в профессии	108	95	7	16**
Индивидуальность: подлинная самореализация	62	70	0	0

* – Статистически значимые различия (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между продуктивными мужчинами и женщинами.

** – Статистически значимые различия (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между непродуктивными мужчинами и женщинами.

Различия между всеми показателями продуктивных и непродуктивных мужчин статистически значимы (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01).

*** – Различия между всеми показателями продуктивных и непродуктивных женщин статистически значимы (по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01), за исключением категории «субъект деятельности».



Ряд 1 – продуктивные мужчины

Ряд 2 – продуктивные женщины

Ряд 3 – непродуктивные мужчины

Ряд 4 – непродуктивные женщины

Рис. 6. Результаты анкетирования в группах продуктивных
и непродуктивных мужчин и женщин

Анализ позволил выявить наличие существенных различий между продуктивными мужчинами и женщинами. Количество ответов по всем категориям, кроме категорий, отнесенных к понятию «индивидуальность», статистически значимо различается.

Мужчины существенно чаще женщин видят в работе средство обеспечения жизни и статуса в обществе – что ожидаемо в контексте современного состояния общественного сознания.

Если женщины значимо чаще указывают на общение как важную составляющую профессиональной деятельности, проявляют себя в профессиональной среде как субъекты общения, то мужчины в большей степени уделяют внимание собственно производственному процессу, реализуют себя как субъекты деятельности.

Интересно, что в отношении последних двух категорий, относимых нами к понятию «индивидуальность» по Б.Г. Ананьеву, статистически значимых различий анкета не выявила. Можно заметить, что мужчины в несколько большей степени склонны видеть в работе средство самовыражения и саморазвития, в то время как женщины чаще проявляют склонность к самоотдаче, однако, данные различия не являются статистически достоверными.

В группах непродуктивных показатели по категориям «субъект деятельности» и «личность» у мужчин значимо выше, чем у женщин, а показатели по категориям «субъект общения» и «развитие Я в профессии» выше у женщин, чем у мужчин.

Показатели продуктивных и непродуктивных мужчин значимо различаются по всем категориям анкеты. Наиболее существенные различия имеют место по категориям «развитие Я в профессии» и «подлинная самореализация». У продуктивных мужчин показатели значительно выше. По категории «индивид» непродуктивные превосходят продуктивных, различия небольшие, но статистически значимы.

По всем категориям, кроме категории «субъект деятельности», имеют место статистически значимые существенные различия между женщинами с продуктивными и непродуктивными стратегиями профессионального развития. У женщин с непродуктивными стратегиями существенно больше, чем у продуктивных, представлена категория «индивид». Продуктивные опережают по всем остальным категориям.

Сопоставим результаты анкетирования на выделенных группах респондентов, рис. 6.

Можно видеть, что наибольшее сходство имеет место между результатами непродуктивных мужчин и женщин. Различия здесь заключаются лишь в том, что социальная сторона профессиональной деятельности для женщин в большей степени выражается в общении на работе (категория «субъект общения»), а для мужчин –

в приобретении определенного социального статуса (категория «личность»).

При сравнении результатов продуктивных мужчин и женщин прослеживается та же тенденция: у мужчин больше ответов по категории «личность», у женщин – по категории «субъект общения», причем различия у продуктивных более выражены, чем у непродуктивных. По категории «личность» продуктивные мужчины существенно отрываются от прочих групп, а продуктивные женщины, хотя и опережают всех непродуктивных, близки к прочим. Между продуктивными мужчинами и женщинами имеют место и другие различия. У мужчин существенно больше ответов по категории «индивид». Предположительно, объясняется это тем, что в общественном сознании россиян необходимость «обеспечить» семью в первую очередь относится к мужчинам. По данному параметру результаты продуктивных мужчин близки к результатам группы непродуктивных (и мужчин, и женщин), а вот продуктивные женщины отличаются от всех прочих групп, для них необходимость заработка оказывается наименее выраженной.

Наиболее сближены результаты всех четырех групп по категории «субъект деятельности», хотя можно отметить определенный отрыв продуктивных мужчин по значимости этой категории от остальных.

По категориям «Развитие Я в профессии» и «Подлинная самореализация» гендерные различия минимальны, а группа продуктивных разительно отличается от группы непродуктивных.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили гипотезу о том, что для людей с различными стратегиями профессионального развития характерны специфические индивидуально-психологические особенности, такие как локус субъективного контроля (люди с продуктивной стратегией отличаются значимо большей интернальностью по всем показателям теста УСК), а также особенности ценностно-мотивационной сферы. Все показатели выполнения теста СЖО у людей с продуктивной стратегией значимо выше, чем у непродуктивных.

Наше исследование позволило выявить гендерные особенности взаимосвязи названных индивидуальных особенностей и стратегий профессионального развития. По ряду показателей теста УСК продуктивные мужчины значимо опережают продуктивных женщин. Эти результаты некоторым образом подобны нашим результатам, полученным по тесту САТ [13], как и результатам других исследователей [7, 8]. Наши данные позволяют говорить о том, что симптомокомплекс индивидуально-психологических особенностей, сопутствующий продуктивной стратегии профессионального развития, оказывается наиболее ярко выраженным у мужчин.

Представляется интересным то, что гендерные различия в тесте СЖО не были выявлены. Можно предположить, что это свидетельствует о том, что мужчины и женщины различаются не по целям, к которым они стремятся, и не по уровню достижений, а по используемым для достижения целей средствам и способам действия.

Использованная нами анкета для исследования отношения к работе показала как существенные различия между продуктивными и непродуктивными, так и наличие гендерных различий. Представляется интересным, что гендерные различия в большей степени выражены в группе продуктивных, чем в группе непродуктивных. Этот факт созвучен нашим результатам, полученным при использовании теста САТ, опубликованным ранее [13]. Гендерные различия ярко проявляются как в группе продуктивных, так и в группе непродуктивных, в процентном соотношении ответов по категориям «личность» (здесь опережают мужчины) и «субъект общения» (здесь лидируют женщины). Можно предположить, что социальная сторона трудовой деятельности для мужчин выражена прежде всего в статусно-ролевых отношениях, а для женщин особую важность имеет собственно процесс социального взаимодействия, процесс общения.

В целом отношение к работе продуктивных является более дифференцированным и охватывает все стороны бытия, в то время как в представлениях непродуктивных доминирует лишь то, что работа есть средство обеспечить существование, что работа предполагает выполнение профессиональных функций и наличие социального взаимодействия в процессе их выполнения.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Акмеология / под ред. А.А. Деркача. – М.: изд-во РАГС, 2004.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
4. Бендюков М.А. Психология профессионального кризиса у безработных: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. – СПб., 2009.
5. Богатырева О.О., Марцинковская Т.Д. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru>
6. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. – СПб., 2002.
7. Дессау В.А., Мироненко И.А. ИмPLICITные представления о "мужском" и "женском" интеллекте // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология, социология, педагогика. – 2009. – Вып. 2. – Ч.1. – С. 300–307.
8. Дессау В.А., Мироненко И.А. Эмпирическое исследование гендерных стереотипов обыденных представлений об интеллекте методом контент-анализа свободных ответов респондентов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – №2. – С. 81–96.

9. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008.
10. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
11. Иванченко Г.В. Карьера vs профессиональный успех: имплицитные концепции выпускниц высшей школы // Карьера, семья и материнство в жизни современной женщины: материалы науч.-практ. конф. «Женщина и карьера!»: сб. ст. / под ред. К.В. Солоед. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004.
12. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: изд-во: Речь, 2005.
13. Малова О.В. Особенности самореализации людей с продуктивной и непродуктивной стратегиями профессионального развития / Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – Т.5. – Психология. – № 3. – С. 81–92.
14. Мамаева В.Ю. Социальная адаптация женщин в условиях формирования рыночных отношений // Экология и труд: сб. науч. тр. Вып. II. – Омск, 1998. – С.118–125.
15. Маринов М.Б. Трансформация стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе. – М.: изд-во "Социально-гуманитарные знания", 2008.
16. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002.
17. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / авт. коллектив: Л.М. Митина, Л.В. Брендакова, И.В. Вачков, И.Н. Грызлова, И.Н. Исакова, В.Г. Колесников, И.М. Каншина, Г.В. Шавырина; под ред. д-ра психол. наук Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.
18. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). – М.: Институт человека РАН, Независимый ин-т гражданского об-ва, 2002.

Потребление в фокусе психолингвистического эксперимента

Статья посвящена анализу нейропсихолингвистических особенностей восприятия индивида-потребителя. Автор обращает особое внимание на потребление как процесс личностной самореализации посредством интернет-технологий. В статье представлены результаты ассоциативного эксперимента на понятие «веб-сайт», проведенного среди представителей нескольких стран.

The article is devoted to the analysis of neuropsycholinguistic peculiarities of perception by individuals-consumers. It focuses on consumption as being one of the ways for self-promotion with the help of modern internet-technologies. The author demonstrates the results of associative experiment on the notion "web-site" held among the representatives of some countries.

Ключевые слова: потребление, познание, личностные смыслы, самореализация, деятельность индивида, производство символов, когнитивная новизна – когнитивная рутина, потребности, интернет-технологии, веб-сайт.

Key words: consumption, cognition, individual meanings, self-promotion, individual activity, symbols' production, cognitive novelty – cognitive routine, necessities, internet-technologies, web-site.

Вопросы об активном росте рынка, увеличении спроса на товары и услуги сегодня привлекают не только и не столько экономистов, менеджеров и прочих специалистов, так или иначе связанных с товарооборотом и ценообразованием, сколько исследователей, в сферу интересов которых входит человек как потребитель и особенности его поведения.

«Человек входит в мир деянием, личностно опосредованной системой поступков, определяющей развитие его личности и формирующей сам мир» [6, с. 282]. А сама деятельность непосредственно связана с образом мира, который состоит не из «безличного социализованного значения, а из личностных смыслов как кристаллизации человеческого отношения к миру» [А. Н. Леонтьев, цит. по 6, с. 279].

В середине прошлого столетия в область интересов исследования попадает индивид – потребитель. Так, американские исследователи пришли к идее, что потребление – это не просто использование товара по его назначению, а нечто большее. С 1902 г. в американских университетах начинают читать курсы маркетинга, а в 50-е гг. «Поведение потребителей» выделяется в самостоятельную дисциплину. Пытаясь понять природу человеческих поступков, маркетологи

все больше внимания уделяли потреблению, которое в психологии рассматривалось как информационный процесс, а потребитель, подобно компьютеру, получает, перерабатывает информацию и выносит итоговое решение относительно приобретения того или иного товара или услуги.

Традиционно под потреблением понимался «процесс удовлетворения базовых человеческих потребностей посредством разового или длительного использования (уничтожения) товаров» [4, с. 10]. Однако вскоре становится очевидным, что «для широких масс населения потребление – это, прежде всего, производство символов» (Baudrillard, цит. по 4, с. 10). «Повседневное поведение отдельного человека представляет собой последовательность («цепочку») поведенческих актов (действий, поступков), в разной степени знаковых. При этом обычные действия («кивнул или пожал руку здороваясь») воспринимаются как немаркированный фон с общим значением («все как обычно»), зато отступления от обычного поведения («демонстративно не заметил протянутой для приветствия руки») обладают яркой маркированностью: «не желает здороваться; ищет ссоры; обостряет конфликт» и т. п.» [8, с. 294]. Таким образом, потребляя тот или иной товар или услугу, человек не столько стремится удовлетворить свои потребности, сколько наделить символическим смыслом свои действия; через потребление того или иного товара или услуги он сообщает определенную информацию о себе или «пишет» своеобразный текст.

Действие рефлексорного механизма взаимоотношения организма и среды было описано еще Рене Декартом: исследователь сравнивал существование животного организма в среде с действием механических устройств – машин, тем самым полагая, что «все действия организма, как и происходящие в нем процессы, сводятся к механическому движению и управляются законами механики» [3, с. 7]. Предметы окружающего мира, оказывая влияние на органы чувств, «натягивают «нервные нити», идущие внутри нервных трубок к мозгу, и открывают клапаны, через которые из полостей мозга выходят в нервы потоки мелких частиц («животные духи»), устремляющиеся к мышцам и раздувающие их» (там же). Таким образом, благодаря работе нервной системы, в ответ на поступающее извне воздействие возникает реакция, сопровождающаяся определенным действием организма. Осознание того, что потребность не удовлетворена или удовлетворена не в должной мере, происходит за счет получения сигналов организма: «неудовлетворенная потребность в пище – в чувстве голода, в воде – в ощущении жажды, в витаминах – в авитаминозе, в общении – в чувстве скуки, тоски и т. д.» [4, с. 67].

Что же движет человеком, чем обусловлено его поведение? «Каждое живое существо обладает индивидуальным спектром частот излучаемых волн (экспериментально зафиксированных сверхчувствительными датчиками), и резонирующие частоты, усиливая колебания волн, буквально притягивают друг к другу людей, информацию, события одного и того же порядка» [1, с. 36]. Глубинное сознание индивида является хранилищем, из которого по мере надобности к жизни вызываются те или иные воспоминания, проходящие через фильтр переживаемого «здесь и сейчас». Э. Голдберг связывает данный процесс с различиями между когнитивной новизной и когнитивной рутинной: «на ранней стадии любого процесса обучения организм сталкивается с «новизной», а финальной стадией процесса обучения является «рутинизация» или «фамильяризация». Переход от новизны к рутине – это универсальный цикл нашего внутреннего мира» [2, с. 71]. Однако, исследователь отмечает, что понятия новизны и рутины очень относительны: что было новым вчера, сегодня, завтра или через некоторое время обретет статус «рутинного». Или то, что известно одному, не обязательно знакомо другому и наоборот.

Последователь Юнга, психолог Р. М. Андерсон-младший, сказал, что индивид способен воспринимать только ту информацию, которая имеет непосредственное отношение к его личным воспоминаниям. Данный процесс получил название «личностного резонанса». В ходе жизни человеку постоянно приходится делать выбор, «какого рода информацию положить в основу стиля своей жизни. В зависимости от уровня развития способности концентрировать внимание этот выбор делается при разной степени рационального осознания. Стереотипы мышления, заложенные в детстве, время от времени вступают в противоречие с новой информацией, которую человек приобретает в ходе личностного развития. Конфликт объективно носит прогрессивный характер, но часто субъективно воспринимается как крушение жизненных устоев и сопровождается внутренней борьбой, которая может привести к духовному кризису и иметь негармоничные проявления во внешнем мире» [1, с. 36–37].

«Слабостями» – потребностями человека – умело пользуются современные имиджмейкеры, мерчендайзеры и прочие представители профессий, которые еще 10 лет назад не были типичными на российском рынке услуг. На месте не стоит и наука, которая в исследованиях реакции человека на то или иное раздражение пошла дальше, представив миру нейромаркетинг – науку, которая «изучает потребительское поведение (мышление, познание, память, эмоциональные реакции и т. д.), ставя своей ключевой задачей прогноз потребительского выбора индивидов» [11]. Вобрав в себя методы нейроэкономики и нейробиологии, она позволяет фиксировать «непосредственную (более «объективную»), а не рационализированную

реакцию на товар или рекламу – объективно оценить субъективную реакцию потребителя» (там же). В очередной раз речь заходит о выборе индивида, связанного не с разумом (рациональный выбор), а эмоциями (эмоциональный выбор).

Человек способен воспринимать разного рода информацию: зрительную, звуковую, тактильную, информацию, связанную с движением. Причем, данное восприятие происходит не последовательно, а параллельно [2, с. 58]. Благодаря работе левого полушария индивид анализирует полученную информацию, обрабатывает факты, детали, знаки, приводя их в четкую последовательность. Правое полушарие, напротив, принимает участие в целостной обработке информации при вовлечении всех сенсорных каналов.

Таким образом, осуществляется переработка и интегрирование различных типов сенсорной информации: «Поэтому наиболее яркие воспоминания содержат и визуальный образ, и звуковой, и осязательный, и обонятельный аспекты, а также в них присутствует тот неуловимый компонент, который принято называть эмоциями или отношением, и который регистрируется в организме не так давно открытым органом чувств – лимбическим центром» [1, с. 35]. «Это значит, что любой раздражитель, поступающий извне, находит отражение сначала в эмоциях, потом в подсознании и только лишь затем – в сознании» [10].

Научно доказано, что осознанный выбор индивидом делается в первые шесть секунд, далее следует выбор эмоциональный. «У каждой эмоции есть свой цвет. Чем больше видишь, тем больше чувствуешь», гласит современная реклама. Почему человеку свойственно поддаваться эмоциям? Реализуя свои интересы, индивид в разной мере удовлетворяет свои потребности: удовлетворенные, частично удовлетворенные и неудовлетворенные.

Среди врожденных потребностей А. Маслоу выделяет 1) физиологические потребности; 2) потребности безопасности и защиты (долговременное выживание и стабильность); 3) потребности принадлежности и любви (присоединение и принятие); 4) потребности самоуважения (значение, компетентность); 5) потребности самоактуализации, или потребности личного самоусовершенствования (реализация потенциала) [4, с. 63]. Самыми сильными и неотложными являются физиологические потребности, высшими в иерархии Маслоу – потребности в самоактуализации.

Один из способов самоактуализации или самопрезентации в современном мире представляет «всемирная паутина». «Интернет-технологии не просто предоставляют новые возможности для коммуникации, но порождают особое культурное пространство, в котором субъект получает в свое распоряжение орудия, опосредствующие процесс формирования образа "Я"» [5, с. 152].

Благоприятную почву для исследования веб-языка готовят сами пользователи сети, которые создают свои сети, сферы, пространства, блоги, новые формы коммуникации и т. д. Сетевой дискурс – разновидность дискурса, реализующегося «в процессе виртуального общения, опосредованного Интернетом... и определяющегося особенностями коммуникативной ситуации, которая характеризуется опосредованностью общения, пространственной удаленностью коммуникантов, а также асинхронностью общения» [9, с. 340].

Как отмечают исследователи, виртуальная коммуникация снижает психологические и социальные барьеры, объединяя представителей различных возрастов, профессий, национальностей. Иногда именно виртуальная коммуникация становится единственным возможным в конкретной ситуации способом выражения насущных потребностей индивида. Так, в социальной сети на страничке одной моей знакомой я обнаружила сообщения с выражением соболезнования по поводу преждевременной кончины ее отца. Речь идет о ситуациях, которые часто вводят в ступор, когда хочется сказать слова поддержки человеку, однако, зачастую не находишь нужных слов, или нет возможности выразить вербально все чувства и эмоции из-за специфичности ситуации. На помощь приходит социальная сеть – даже если друг далеко, ты всегда ощущаешь его неведомое присутствие.

Именно высокой потребностью в общении (в том числе и как в факте потребления определенной услуги) и самореализации можно объяснить данные, полученные в результате ассоциативного эксперимента, проведенного нами среди представителей Италии, Испании, Португалии, Словении, Турции, США, Великобритании, Чехии и России: почти в 30% случаев испытуемые связывают понятие «веб-сайт» с обобщенным названием «социальная сеть». Среди самых распространенных реакций отметим следующие: ВКонтакте, Facebook, YouTube, Tuenti – 55 реакций (20,9 %), Интернет – 30 реакций (11,4 %), информация – 20 реакций (7,6 %), поисковая система Google – 19 реакций (7,2 %), страница – 8 реакций (3 %), сайт, веб-сайт – 7 реакций (2,7 %).

Остальные реакции, как правило, были представлены одиночными ответами, определяющими род деятельности испытуемых. Так, реакцией учителей из России на слово «веб-сайт» были названия образовательных сайтов («pedsovet»), форм взаимодействия («вебинар»), а также поиск в сети, связанный с учительской деятельностью («новости в образовании»). Несколько реакций указывают на знание испытуемыми технических характеристик: компьютер, веб-камера, веб-браузер, веб-сервер. Примечательно, что в составе данных реакций также есть элемент «веб».

Среди одиночных ответов испытуемых были зафиксированы ответы, непосредственно связанные с работой в сети: переписка, общение, реклама в сети, виртуальная битва, поиск, новости, работа в сети, хобби, музыка. Кроме того, были даны ссылки на веб-сайты в виде адресов и способов регистрации в сети: uk.com, www, электронный адрес, логин, ссылка, вкладки.

Некоторые испытуемые через ассоциацию попытались дать определение веб-сайта: электронный ресурс, электронные документы, страница в интернете, интернет-ресурс. Особо запомнился ответ американского студента, который дал несколько реакций, апеллирующих к эмоциям: «цветные идеи, факты, эмоции, нравится, не нравится». Данные эксперимента представлены в сводной таблице:

Ассоциации со словом «веб-сайт»

Страна и количество участников эксперимента	Реакции участников в возрасте 13–17 лет	Реакции участников эксперимента старше 17 лет
Россия, 108	ВКонтакте – 13, Интернет – 12, сайт – 3, информация – 3, www – 2, электронный адрес – 1, uk.com – 1, веб-камера – 1, информатика – 1, переписка – 1, браузер – 1, вкладки – 1, страница в интернете – 1, Google – 1, аниматор – 1, ссылка – 1	Интернет – 11, информация – 6, страница – 7, сайт – 3, веб-сайт – 1, зайдите на веб-сайт – 2, ВКонтакте – 2, Google – 2, фото+текст – 1, веб-сервер – 1, общение – 1, реклама в сети – 1, найти сайт – 1, pedsovet – 1, компьютер – 1, электронный ресурс – 1, интернет-организация, имеющая инновационные идеи – 1, новости в образовании – 1, вебинар – 1, www.profistar.ru – 1, всемирная паутина – 1, электронные документы – 1, разработка – 1, поиск – 1, не доступен – 1, закрыт – 1, разная информация – 1, U2net – 1, социальная сеть – 1, представление компании в интернете – 1, интернет-ресурс – 1, «приемная» организации в сети Интернет – 1, картинка – 1, яркий флэш – 1, интересная информация – 1, лично для меня что-то непонятное – 1
Испания, 12	Google – 4, Tuenti (социальная сеть) – 1, FB – 1, Web – 1, Wi-Fi – 1	Интернет – 2
Словения, 12	Facebook – 10, YouTube – 4, Google – 2	Информация – 1

Португалия, 11	Facebook – 5, YouTube – 2, Интернет – 1, информация – 1, Google – 1	Интернет – 1, информация – 1
Италия, 9	Facebook-3, Google-2, интернет-страница, где ты получаешь информацию о чем- либо – 1, виртуальная битва – 1	Facebook – 1, Google – 1, Wikipedia – 1
Турция, 9	Facebook – 8, Google – 2, информация – 1, словарь – 1	Google – 1, поиск – 1, новости – 1, Facebook – 1
Великобритания, 8		Facebook – 3, Интернет – 2, дизайн – 1, клик – 1, реклама – 1, работа в сети – 1, покупки – 1, Google – 1, информация – 1
США, 7		Новости – 1, Facebook – 1, цветные идеи (color idea) – 1, информация – 1, факты – 1, эмоции – 1, нравит- ся/не нравится – 1 (like, dislike), адрес – 1, Google – 1, логин – 1, бизнес – 1
Чехия, 3		Информация – 3, источник – 1
Болгария, 1		Новости – 1, хобби – 1, музыка – 1, друзья – 1
Венгрия, 1		Информация – 1
Польша, 1		Веб-браузер – 1, Интернет – 1, Google – 1
Всего испытуемых: 194 Количество реакций: 263	Без ответа: 2	Без ответа: 10

Благодаря данным, полученным в результате ассоциативного эксперимента, можно проследить так называемый психологический половой диморфизм. Так, наиболее частотной реакцией девушек-подростков является упоминание социальных сетей. Что касается юношей из России, то для них характерен технический тип мышления, в связи с чем большинство реакций на слово-стимул выражено понятиями о техническом устройстве персонального компьютера, его основных характеристиках, функциях и возможностях. Данный результат соответствует нашим ожиданиям, основанным на психофизиологии восприятия и переработки в гендерном аспекте.

Типичной реакцией подростков (как юношей, так и девушек) из других стран является название международной сети *Facebook*, поисковой системы *Google* и электронной энциклопедии *Wikipedia*.

Также можно проследить их увлечения и интересы: это «музыка», «закачивать песни», «виртуальная война», «шоппинг», «веселье» и т. д. Что характерно, подобные реакции нетипичны для подростков из России, которые усматривают основную функцию веб-сайта в общении в сети. Как видим, процесс информационной социализации, который испытывает на себе молодое поколение, различен для представителей разных стран.

Для респондентов старшего поколения обоих полов, представляющих разные страны, типичными явились реакции, подтверждающие практическое применение и функции сети Интернет: «интернет-организация, имеющая инновационные идеи», «новости в образовании», «вебинар», «бизнес», «источник», «поиск», «реклама» и т. д.

Многие исследователи, которые определяют современную культуру как информационную, отмечают, что представление о мире и о себе зависит от степени влияния разных каналов СМИ. Причем данное влияние не идентично для представителей разного возраста, пола, профессии, национальности, т. е. при анализе результатов исследования необходимо учитывать ряд факторов, которые образуют социо- и культурно обусловленную основу для восприятия: «Если для старшего поколения стремление к замене утерянных социальных идеалов новыми связано со стремлением к восстановлению нарушенной картины мира, то для подростков – со стремлением к созданию картины своего мира, одновременно похожего и не похожего на мир взрослых, который подростки одновременно считают и своим, и чужим» [7, с. 92].

Очень часто методы, которые используют СМИ (в том числе сеть Интернет) для воздействия на аудиторию ориентированы на вмешательство в развитие личности. Данное воздействие происходит на сознательном и бессознательном уровнях и может преследовать политические, идеологические, морально-нравственные и пр. цели: «Реципиент, вступая во взаимодействие с символической реальностью СМИ, для формирования собственной картины мира использует готовые способы переработки информации и все меньше опирается при этом на личный опыт» [9, с. 337]. Результатом такого взаимодействия может стать изменение восприятия индивидом объективной реальности.

Таким образом, ассоциативный эксперимент в очередной раз продемонстрировал разницу в восприятии сети Интернет потребителями – представителями разных культур, возрастов и профессий. Также он продемонстрировал, что группой, наиболее подверженной самовыражению посредством виртуального общения, является подростковая группа, что обусловлено психонейрофизиологическими особенностями развития индивида. Только вступая в жизнь, моло-

дые люди ищут ценностные ориентиры и возможные способы самовыражения в новой информационной эпохе, диктующей новые правила коммуникации индивида с внешним миром.

Список литературы

1. Власова Ю. Ю. Личностный аспект проблемы восприятия информации // Информатика и образование. – 1998. – №1. – С. 35–42.
2. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
3. Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности. – Ростов н/Д: Феникс, 2001.
4. Ильин В. И. Поведение потребителей. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
5. Казнова Н. Н. Сетевые дневники как новый вид реализации личности // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №9. – С. 150–156.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
7. Марцинковская Т. Д. Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2010. – №3 (63). – С. 90–102.
8. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций. – М.: Академия, 2004. – 432 с.
9. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
10. URL: <http://www.src-master.ru> (дата обращения: 12.12.2011).
11. URL: <http://www.wikipedia.ru>. (дата обращения: 12.12.2011).

Изучение состояния специальной помощи в развитии и социализации детей

В статье предлагается анализ состояния психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии, научное психологическое обоснование системы помощи и поддержки детей в Южном федеральном округе. Данный регион отличается от других по ряду показателей: геополитических, экономических, социально-демографических, климатических, культурно-исторических, религиозных. В связи с этим проблемы организации психолого-педагогической помощи детям Южно-российского региона приобретают особую актуальность. Делается попытка научного поиска создания системы подобной помощи, а также рассмотрена проблема подготовки и переподготовки кадров для такой системы на основе формирования профессиональной компетентности.

The article includes the analysis of psychological and pedagogical assistance to children with problems in development of the scientific, psychological rationale for the system of assistance and support to children in the southern Federal district. This region is different from other regions on a number of indicators: geopolitical, economic, social, demographic, climatic, cultural-historical, religious. In connection with the problems of organization of psychological-pedagogical aid to children of the southern Russian region are of particular relevance. An attempt is made to the scientific search for the creation of a system of such assistance, as well as the problem of training and retraining of personnel for such a system on the basis of formation of professional competence.

Ключевые слова: специальная помощь, социальная психология, социализация, воспитание.

Key words: special assistance, social psychology, socialization, upbringing.

В исследовании предпринята попытка применения междисциплинарного подхода в разработке комплексных проблем создания системы помощи детям с учетом своеобразия социально-демографических, социально-экономических, социальных, экологических, социально-психологических, психологических, психолого-педагогических и других аспектов жизни людей.

Для разработки системы психолого-педагогической помощи в развитии и социализации детей предложен методический инструментарий, позволивший выявить наиболее распространенные проблемы детей, проанализировать их происхождение и структуру, а также определить составляющие специальной помощи детям, их родителям, педагогам.

Нами было проведено пилотное исследование, которое позволило определить методики, состоящие из следующих экспериментальных процедур: изучение состояния сферы детства и структуры помощи детям; изучение мнений педагогов, общественности, семьи о проблемах детей и видах помощи, необходимой им и детям; изучение психологических особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами в развитии и социализации; изучение особенностей семейного воспитания и педагогической среды таких детей.

По итогам исследования было выявлено следующее: ухудшение демографической ситуации, депопуляция населения; падение уровня благосостояния большинства семей в целом и социально незащищенных семей с несовершеннолетними детьми в частности; изменение структуры семейных бюджетов (основная часть доходов тратится на питание, качество которого резко ухудшилось); углубление процесса дезорганизации семей, их нестабильность, разрыв внутрисемейных связей; устойчивый рост женской безработицы и безработицы среди родителей из многодетных семей и семей, имеющих ребенка-инвалида; усиление социального расслоения семей, рост социальной конфронтации, что в будущем чревато социальными конфликтами; ухудшение нравственно-психологического микроклимата семьи; усиление тенденции к ухудшению здоровья детей и женщин; увеличение числа детей-инвалидов, детей с отклонениями в физическом, психическом и умственном развитии; рост числа детей, подверженных наркомании и алкоголизму; низкий уровень культуры внутрисемейных отношений; рост числа детей с девиантным и асоциальным поведением, а также безнадзорных детей.

Основная причина такого положения состоит в том, что в Российской Федерации пока не выработана стратегия государственной политики, направленной на комплексное решение всех проблем, связанных с детством. Не создан и механизм правоприменения, который обеспечивал бы практическое осуществление всех государственных мероприятий в области детства, контроль и ответственность за выполнение принимаемых решений. Несовершенство законодательной базы в этой области является серьезным препятствием для принятия органами исполнительной власти всех уровней конструктивных мер для изменения положения в лучшую сторону.

Снижение негативного воздействия социально-психологического фактора на ребенка в обществе зависит от эффективности взаимодействия специалистов всех сфер, связанных с жизнедеятельностью детей, от умения прогнозировать ту или иную ситуацию. К сожалению, приходится констатировать, что Закон РФ «Об образовании» не выполняется полностью в части социальных

гарантий, и нет законодательных актов, которые учитывали бы высокую социальную значимость поддержки семей с детьми в экстремальных жизненных условиях. На полную реализацию мер по социальной и психолого-педагогической поддержке детей, попавших в сложную жизненную ситуацию, хронически не хватает бюджетных и иных материальных средств.

Важнейшим институтом воспитания ребенка является семья, в которой его развитие и социализация протекает в естественных формах. От отношения родителей к ребенку и имеющимся у него проблемам, их жизненной позиции, уровня общей и психолого-педагогической культуры, от степени участия родителей в процессе преодоления этих проблем во многом зависит эффективность процессов развития и социализации.

Наши исследования детей с проблемами в развитии показали, что очень часто родители не учитывают особенности своих детей в процессе воспитания, предъявляют им требования, не соответствующие возможностям детей, ожидая от них, в первую очередь, социальной успешности. В связи с этим было проведено исследование семейной ситуации развития проблемных детей. Их родители на вопрос: «Чем Вы обеспокоены в развитии Вашего ребенка?», как правило, отвечают: «Плохое поведение, успеваемость, заторможенность либо гиперактивность, пассивность либо агрессивность, зависимость». Такой подход к проблемам детей в значительной степени формирует стиль воспитания ребенка и отношение к нему.

Анкетирование 500 родителей показало следующие результаты: детские проблемы, выделяемые родителями, можно распределить по группам: 1) когнитивные – 54 %; 2) состояние здоровья – 37 %; 3) социально-психологические – 8 %; 4) эмоциональные – 1 %. Для решения этих проблем, по мнению родителей, необходима помощь специалистов – врачей, психологов, логопедов, предпочтительнее в рамках того образовательного учреждения, в котором находится ребенок. Вместе с тем родители практически не пытаются решить проблемы детей самостоятельно. Семья не всегда понимает своеобразие личности ребенка, неадекватно расценивает его психические возможности, завышает или занижает их. У некоторых родителей отмечается негативное отношение к рекомендуемым воспитательным мерам воздействия, неверие в успех работы с ребенком, сомнения в целесообразности что-то изменить. У одних родителей нет ни желания, ни возможности заниматься с ребенком (это, как правило, семьи с низким социально-экономическим статусом, неблагополучные семьи, с недостаточным культурным развитием). Другие родители выражают желание заниматься воспитанием ребенка, но не имеют при этом соответствующих ма-

териальных и бытовых условий. Есть родители, которые хотят заниматься с ребенком, следовать всем указаниям специалистов, имеют соответствующие условия для этого, но не знают конкретно, что могут и должны делать.

Анализ экспериментальных данных позволил обнаружить причинно-следственные связи между психическими особенностями детей и социальными условиями их жизни, между психическими, социально-психологическими и иными особенностями родителей и личностными особенностями детей, между психическими особенностями детей и особенностями семейного воспитания. Сравнительный анализ семейной ситуации развития обычных и проблемных детей показал, что семейная ситуация развития проблемных детей определяется дисгармоничным и искаженным семейным воспитанием, разными эмоциональными реакциями родителей на отклонения в развитии детей, их трудности. С точки зрения влияния семьи на развитие проблемного ребенка нам было важно выяснить, каким видят родители своего ребенка, какую роль играет личность родителей, их отношение к ребенку, семейный эмоционально-психологический микроклимат, определяющий семейную ситуацию развития. Были исследованы родители группы обычных детей (дошкольников и младших школьников) и родители проблемных детей в таком же составе и количестве.

Изучение личностных особенностей родителей показало, что в группе родителей детей с проблемами наблюдаются высокая степень фрустрированности и тревожности личности, выявлена гиперсоциализированность, отмечаются такие стойкие характерологические особенности, как повышенная чувствительность, социальная робость. Обнаружены существенные различия в уровне возбудимости, выражающиеся в повышенном беспокойстве, отсутствии страха в ситуациях повышенного риска, недооценки социальных требований и культурных норм поведения. В своих отношениях родители проблемных детей чувствительны к угрозе, склонны к робости.

В группе родителей проблемных детей показатели по гиперпротекции выше, чем в группе родителей обычных детей. Это указывает на то, что родители проблемных детей меньше доверяют им, предоставляют меньшую свободу их действиям; выявлены нарушения механизмов интеграции семьи: неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка нежелательных и детских качеств, которые формируют тревожность, эмоциональную неустойчивость. Преувеличенное представление о «хрупкости», «болезненности» ребенка способствует формированию несамостоятельности, зависимости от окружающих. Сравнение показателей взаимоотношений родителей с детьми выявило достоверные различия между группа-

ми родителей «обычных» и проблемных детей по следующим показателям: проекция детских качеств, вынесение конфликтов между супругами в сферу воспитания, неразвитость родительских чувств. Обнаружены зависимости между семейной тревожностью и чрезмерными требованиями родителей, семейной тревожностью и неразвитостью родительских чувств, эмоциональным состоянием ребенка и проекцией на ребенка детских качеств.

Родители проблемных детей ощущают в семейной ситуации высокое чувство вины, испытывают нервно-психическое напряжение и высокую личностную тревожность. Родители отвергают ребенка, не принимают его таким, какой он есть. Они считают его непригодным, неудачливым, не верят в его успех из-за низких способностей, небольшого ума либо дурных наклонностей, не доверяют ребенку и не уважают его. Вероятно, это отношение вызвано низкими достижениями ребенка и их негативной оценкой социально значимыми лицами (педагогами), а также гиперсоциализированностью родителей. Эти показатели неблагоприятной семейной ситуации проблемного ребенка являются системообразующими и обуславливают авторитарность родителей, семейную тревожность, неосторожность, отвержение детей и терпимость; эмоциональную нестабильность ребенка и непреклонность родителей.

Авторитарность родителей проблемных детей провоцирует семейную тревожность, неосторожность и бесцеремонность родителей в отношениях с детьми, делает их нетерпимыми и, в конечном счете, приводит к отвержению ребенка. В свою очередь, семейная тревожность вызывает эмоциональную хроническую нестабильность ребенка, что отрицательно влияет на обучаемость ребенка, которая также провоцирует его эмоциональную нестабильность и социальную робость. Родительская тревожность в семье приводит к частым конфликтам и способствует формированию у ребенка чувства неполноценности в семейной ситуации, которая вызывается такими личностными особенностями родителей, как честолюбие и непреклонность, что свидетельствует также о влиянии семейной ситуации на личность проблемного ребенка.

Гиперсоциализированность родителей и неприятие ребенка таким, каков он есть, вызывает у последнего хроническое чувство вины и становится причиной чувства неполноценности и конфликтности. В свою очередь, это влияет на формирование таких личностных качеств проблемного ребенка, как отчужденность, эмоциональная нестабильность, социальная робость, низкий самоконтроль поведения и напряженность из-за неудовлетворения базовых потребностей в любви и признании. Анализ выявленных зависимостей позволяет сделать вывод о том, что семейная ситуация проблемного ребенка складывается неблагоприятно по всем

параметрам: низкие социально-психологические характеристики личности самих родителей, напряженность и неустойчивость эмоционально-психологической атмосферы семьи, дезинтегрирующее влияние родительского отношения. Основными особенностями семейной ситуации развития являются: чувство вины родителей в отношении неполноценности ребенка; общая семейная и личностная тревожность родителей; несложившиеся отношения ребенка с близкими, особенно матерью.

Таким образом, исследование показало, что семейная ситуация проблемного ребенка негативно влияет на его развитие и социализацию, а сами родители нуждаются в психологической помощи.

Анализ данных изучения мнений педагогов образовательных учреждений о характере необходимой помощи детям, испытывающим трудности в обучении, показал: педагоги считают, что современные дошкольники и младшие школьники в первую очередь нуждаются в психологической, медицинской, логопедической, дефектологической помощи. Педагоги высказались также за создание диагностической службы состояния физического, психического здоровья, поведения детей и необходимость содействия профилактике и преодолению этих затруднений, коррекционной помощи, связанной с проблемами общения детей и межличностными отношениями в социуме.

В свою очередь, проблемы детей родители связывают в большей степени с двумя параметрами: школьная успеваемость и состояние физического здоровья (частая заболеваемость, признаки детской нервозности, склонность к беспокойству, повышенная раздражительность, плохой сон, аппетит и т. п.).

Родителей также беспокоит состояние психического развития ребенка (внимание, память, мышление, речь, эмоциональное развитие), проблемы детей в общении и установлении межличностных взаимоотношений с взрослыми и сверстниками выделили поведение в образовательном учреждении и дома. Для решения этих проблем, по мнению родителей, необходима помощь специалистов – врачей, психологов, логопедов, однако для них предпочтительнее такая помощь, организованная в рамках того образовательного учреждения, в котором находится ребенок, либо возможность получить ее на той территории, где проживает семья.

Анализ данных, полученных в результате изучения мнений педагогов и родителей о проблемах, которые испытывают дети, позволяет сделать вывод о том, что по-прежнему во главу угла ставятся трудности ребенка в обучении, его эмоциональные проблемы чаще не замечаются педагогами и родителями. Проблемы, связанные с социально-психологической адаптацией в деятельности, общении, взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками хотя

и отмечаются, но не выделяются в качестве ведущих, определяющих остальные проблемы. Однако эти проблемы чаще всего имеют мультифакторную обусловленность. Обнаруживаются причинно-следственные связи с соматическими особенностями детей и социальными условиями их жизни, а также психологическими, социально-психологическими факторами, с иными проблемами родителей, семей, учителей, особенностями процесса воспитания и обучения и т. д. Так, проблемы детей могут быть связаны с психическим развитием, соматическими и душевными особенностями самого ребенка; возникают они, как правило, на фоне неблагополучия в различных сферах его жизни (семья, школа, детские группы).

В то же время изучение личностных особенностей проблемных детей позволило обнаружить противоречия: между потребностью ребенка в принятии и признании и его неадаптированностью в социальной среде; между стремлением ребенка к успеху, неиспользованными возможностями и комплексом неполноценности; между неадаптированностью и несформированностью положительного, успешного образа «Я» ребенка; его неадекватностью и дисгармониями психического развития; неуспешностью и компенсаторным поведением.

В аспекте взаимодействия с социальной средой, которая проявляется в активности ребенка как субъекта самосознания, деятельности и общения, также наблюдается серьезная дисгармония: нарушенный образ «Я», депривация притязания на признание «успешного»; внутренний конфликт (несоответствие желаемого и действительного); компенсация неуверенности через неадекватные формы поведения; дисгармония мотивов учения и неразвитость познавательной и эмоционально-волевой сфер, низкая познавательная активность, сниженная обучаемость, несформированность умственных действий; неразвитость мотивов общения, несоответствие поведения социальным возрастным нормам, неадекватная социальная активность, эмоционально-волевая неразвитость, низкий самоконтроль, низкий социальный статус.

Анализ проблем детского развития позволил упорядочить и ранжировать их в зависимости от ряда внешних и внутренних факторов. Это проблемы ребенка, связанные с его физическим и психическим здоровьем; проблемы, связанные с условиями жизни и общения ребенка в микросоциуме (семья, детские группы); проблемы, связанные с особенностями организации и осуществления педагогического процесса. Все эти факторы в свою очередь детерминируются социально-экономической ситуацией в обществе, образом жизни людей. Следовательно, решение проблем детского развития и социализации силами одного специалиста просто немыслимо и требует участия других специалистов (в области психо-

логии, специальной психологии и коррекционной педагогики, педагогики, социальной педагогики, медицины и др.).

Понимание проблемы развития и социализации как зависимой от определенного фактора или от группы факторов способствует выбору стратегии и тактики в той или иной помощи ребенку, ее ориентации непосредственно на ребенка, на условия и субъектов микросоциума. Исследования и практический опыт показывают, что проблемы, связанные с соматическим и психическим развитием ребенка, решаются менее успешно, чем проблемы, связанные с микросоциумом, в то время как развитие и социализацию ребенка чаще удается оптимизировать или скорректировать, меняя условия его жизни, взаимоотношения со сверстниками или взрослыми (особенно педагогами), повышая уровень социально-психологической комфортности, структуру самосознания, самооценку, изменяя уровень притязаний, улучшая эмоциональный тонус и т. д. Все это свидетельствует о том, что современный ребенок, его семья и педагоги нуждаются в квалифицированной комплексной специальной помощи.

Это приводит к необходимости создания такой системы помощи, которая позволила бы получить ее независимо от места проживания (город, поселок, село) и наличия в штатах образовательных учреждений нужных специалистов.

Список литературы

1. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб., 2008.
2. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2–4 лет. – М., 2004.
3. Елецкая О.В., Вареница Е.Ю. День за днём говорим и растём. – М., 2005.
4. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития / под ред. проф. А.В. Семенович. – М., 2001.
5. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М., 2002.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2001.
7. Сербина Л.Ф. Региональная система обеспечения индивидуальной помощи детям: проблемы и перспективы. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999.
8. Сиротюк А.Л. Программа формирования нейропсихологического пространства проблемного ребенка. – М., 2003.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

В. А. Худик, И. В. Тельнюк

К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды школы

В статье обсуждается психологический аспект возникновения и развития симптомов дидактогении, обусловленных ошибками воспитания, нарушенными отношениями субъектов образовательной среды – педагога и учащегося; затрагиваются вопросы профилактики конфликтов, межличностных отношений субъектов педагогического взаимодействия.

In the article psychological aspects of occurrence and development of symptoms of didaktogenii caused by parenting mistakes, disordered relations of subjects of the educational environment (the teacher and the pupil) are discussed; issues of preventive maintenance of conflicts, interpersonal relations of subjects of pedagogical interaction are pointed out.

Ключевые слова: личность, развитие, эмоции, конфликт, учебная адаптация, дидактогения, профилактика, обучение, воспитание.

Key words: personality, development, emotions, conflict, educational adaptation, didaktogenii, preventive maintenance, training, education.

Обучение человека всегда сопряжено с известными трудностями и возникающими в связи с этим переживаниями субъектов образовательной среды – учащегося-воспитанника и педагога-учителя. Приобретение учащимся знаний, навыков и умений нередко сопровождается успехами и неудачами, которые оцениваются окружающими неоднозначно, что имеет свои последствия для субъекта учения. Так или иначе, учебно-воспитательный процесс несет в себе противоречивые ощущения для субъектов образовательной среды, и именно с ними связано развитие у учащегося и у педагога состояний, которые можно квалифицировать как дидактогению¹. Клиника дидактогении отражает развитие симптоматики, близкой к невротическим состояниям и неврозам, отличающимися особенностями сомато-психических состояний, возникающих в результате

© Худик В. А., Тельнюк И. В., 2012

¹ Дидактогения (didaktikos – поучительный + gennaο – порождающий) – заболевание, возникающее как реакция субъекта учения на применяемые методы управления, обучения и воспитания в образовательной среде [5, с. 163].

конфликтных переживаний. Изъяны педагогического процесса являются располагающими факторами в развитии дидактогении у субъектов учения, а педагог в этом процессе может являться как фрустратором конфликта, так и его участником – потерпевшим, когда применяемые им методы воспитания наносят вред не только воспитаннику, но и ему самому. Готов ли педагог признать свои ошибки, может ли он согласиться с тем, что применяемые им методы коррекции поведения обучающегося были не совсем правильными, насколько адекватным он остается в ситуации аффективного деликта? Следовательно, если рассматривать дидактогению как результат «некорректного», «неэтичного» применения педагогом средств обучения и воспитания, отражающихся на субъекте учения, то можно предположить, что в развитии дидактогении в большинстве случаев присутствует человеческий фактор, а именно то, как складываются взаимоотношения между педагогом и учащимся.

Термин «дидактогения» в отечественной психиатрии и клинической психологии появился относительно недавно. Он затрагивает различные аспекты понимания этиологии и клиники соматопсихического статуса лиц, страдающих невротическими психогенного происхождения, развивающимися в условиях образовательной среды [6, с. 22]. В педагогической среде данный термин применяется сравнительно редко, поскольку педагоги далеко не сразу готовы принять факт того, что заболевание их воспитанников может быть обусловлено «не совсем правильными методами педагогического воздействия». Педагоги также не готовы признать и факт конфликтных ситуаций, которые приводят к дидактогении. С психологической точки зрения, конфликты в условиях образовательной среды могут возникать как между самими обучающимися, так и между учащимся и педагогом. И то, что они возникают в условиях образовательной среды, дает основание рассматривать природу конфликта как дидактогеническую.

В клинике этиология дидактогении квалифицируется как проявление различных симптомов, относящихся к соматическому или психическому статусу больного. Конечно, сказать с полной уверенностью, что в заболевании учащегося повинны педагоги, нельзя, поскольку к врачу больные обращаются значительно позже, чем обнаруживают у себя первые симптомы болезни. Поэтому определить удельный вес различных факторов в этиологии невротического состояния становится труднее. Однако можно считать, что в этиологии и клинике невротических состояний принимают участие целый ряд внешних и внутренних факторов, которые затрагивают особенности складывающихся отношений учащегося не только со средой образовательного учреждения, но и со средой других социальных институтов (семьи, формальных и неформальных групп), а также особенности

соматического и психического состояния обучающегося к моменту его включения в конфликтную ситуацию.

В структуре конфликта следует отметить поведение обеих сторон, которые находятся в условиях формирующейся фрустрационной толерантности, свидетельствующей об адаптации субъектов к стрессам и конфликтным переживаниям. В связи с этим можно выделить наиболее типичные конфликты между педагогом и учащимся, отражающиеся на учебной адаптации субъекта учения:

- конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости; конфликты поведения, возникающие по поводу нарушения правил поведения в образовательном учреждении; конфликты отношения, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащегося и педагога. Неслучайно некоторые исследователи (М.Р. Битянова [1]; Н.В. Литвиненко [3] и др.) рассматривают учебную адаптацию как приспособление обучающегося к условиям образовательной среды и, соответственно, как возможное средство профилактики дидактогении.

Конфликтные ситуации в условиях профессионально-педагогической среды разного уровня, начиная с дошкольного образовательного учреждения и заканчивая высшей школой, есть не что иное, как эгоцентрически направленная, личностно-психопатизированная, амбициозная установка субъектов педагогического взаимодействия. В нашем случае – лиц, участвующих в образовательном процессе, – и педагогов, и обучающихся. В свое время известный отечественный психиатр П.Б. Ганнушкин [2, с. 116] отметил, что эгоцентрически направленная сущность конфликта исходит от примитивных детских и подростковых поведенческих реакций, которые с возрастом становятся проявлением не критичности, эмоциональной неустойчивости, подавляющими рассудочную деятельность аффективными вспышками. Следовательно, если абстрагироваться от аффективно-волевых установок личности конфликтующих сторон, то на авансцену выходят истинные лейтмотивы поведения, смысло-ценностные ориентации, маскирующие подлинную психогенную природу конфликта в образовательной среде.

В этиологии (происхождение) и клинике (течение) дидактогении можно выделить два варианта:

1. Дидактогении обучающихся как следствие нарушенных отношений, недостаточного педагогического такта учителя.
2. Дидактогении педагогов как следствие конфликтных ситуаций в профессионально-педагогической деятельности, т. е. нарушение отношений в кругу общения как между самими педагогами, так и провоцирующих факторов со стороны обучающихся.

Как в первом, так и во втором варианте стимулами конфликта (фрустрационными агентами) выступают личностные побуждения одного из участников конфликта, конфликтной ситуации, иерархически выстроенные в условиях педагогических субъект-субъектных отношений, объектом которых выступают притязания, давление и прочие негативные эмоционально-мотивационные установки зачинщика конфликта. К сожалению, последний со своей стороны не готов признать, что он агрессивен себя ведет. Далее с точки зрения субъекта, который подвергнут давлению, исправлению и другим дисциплинарным методам, следуют изоциренно принимаемые решения и поступки. В итоге потерпевшая сторона является, по мнению зачинщика конфликта, собственно его источником.

Все эти нюансы затрудняют понимание истинной природы конфликта другими лицами, пассивно или активно наблюдающими за тем, чем все это закончится. И нередко бывает так, что если одна из сторон оказывается вне условий учебной ситуации или в условиях лечебного учреждения, а еще хуже – в условиях судебного следственного преследования, эти наблюдатели, кто с сожалением, а кто с радостью пожинают «плоды» конфликта.

Рассматривая проблему дидактогении, следует выделить еще одну составляющую – ее гендерный аспект. Поскольку в сфере профессиональной педагогической деятельности большую часть составляют лица женского пола, то конфликты, неврозы, и связанные с ними последствия влияют не только на них самих, но и на ближайшее окружение. Женщины-педагоги наиболее уязвимы и склонны переживать конфликты с потерей здоровья, снижением социальной активности, а иногда и с риском изменения профессиональных предпочтений.

Таким образом, изложенное выше ставит перед нами вопрос о профилактике, предупреждении конфликтов и дидактогений в учебно-образовательной среде.

Медицинский аспект профилактики связан с обследованием, лечением и реабилитацией лиц, оказавшихся в условиях конфликтных переживаний и неврозов. Однако предупреждение, то есть недоведение человека до этого состояния, – одна из задач нормально функционирующего коллектива. Поэтому в образовательном процессе будет целесообразно как преподавателям, так и руководителям использовать такие методы предупреждения, как педагогическое и управленческое прогнозирование, личностно-ориентированный подход, для некоторых обучающихся – адресное сопровождение. Если педагогический коллектив здоров, то и система выстраиваемых отношений между участниками педагогического процесса носит здоровый характер.

Одной из важных задач профилактики дидактогении является поиск, разработка и внедрение в практику работы образовательного учреждения методов психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательной среды – учащегося и педагога. Конечно же, обучение и воспитание носит субъектно-индивидуальный характер, рецепты которого в каждом конкретном случае предложить педагогу сложно. Даже такие видные отечественные педагоги, как А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский считали, что нет готовых рецептов в воспитании и обучении, а возникающие проблемы учебно-воспитательной среды они рассматривали как поиск новых педагогических теорий и опыта педагогической практики.

Так, в частности, А. С. Макаренко, работая в среде трудных подростков и ежедневно сталкиваясь с конфликтными ситуациями, писал: «Я во всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы, сколько зимой 1920 года... У меня главным результатом этого чтения была крепкая и почему-то вдруг основательная уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах. Я сначала даже не понял, а просто увидел, что мне нужны не книжные формулы, которые я все равно не мог привязать к делу, а немедленный анализ и немедленное действие» [4, с. 12–13].

Тем не менее, предупреждению дидактогении могут способствовать следующие особенности поведения педагога в условиях образовательной среды:

- снятие блокирующих коммуникативных аффектов на занятиях; оказание коммуникативной поддержки в процессе обучения; дозированное предоставление информации и обеспечение условий для ее усвоения; инициирование встречной учебно-познавательной активности обучающихся;

- правильная оценка психологических особенностей учащихся;

- правильная оценка базового уровня знаний учащихся и соотнесение его с требованиями программы; установление обратной связи со всеми участниками педагогического процесса;

- формирование мотивации обучения; воспитание, направленное на формирование ценностного отношения к себе, ответственности за себя; развитие навыков самовоспитания, самоконтроля, самоанализа, самооценки своей работы, поведения. Таким образом, правильное и адекватное поведение педагога может выступать залогом здоровых отношений в системе педагогического взаимодействия «учитель – ученик» и служить мотиватором успешности овладения знаниями обучающимся, когда присутствие в школе становится в радость, а не является тягостным и вынужденным существованием субъектов образовательной среды.

Список литературы

1. Битянова М. Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития. Научно-методическое пособие для психологов и педагогов. – Изд-во: МГППУ, 2006. – 96 с.
2. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий. Их статика, динамика, систематика // Избранные труды. – М.: Медицина, 1964. – С. 116–252.
3. Литвиненко Н. В. Особенности мотивационно-ценностного отношения школьников с затрудненной адаптацией к учебно-познавательной деятельности // Вестн. Оренб. пед. ун-та. 1998. – № 3. – С. 92–99.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – Л.: Лениздат, 1976. – С. 12–13.
5. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотипное. – М.: Русский язык, 1984. – 608 с.
6. Худик В. А. Онтогенетический аспект психологической диагностики и коррекции аномального развития личности (на материале исследования детей и подростков). – СПб.: Образование, 2000. – 300 с.

**Социально-психологическая комфортность обучающегося
в образовательной среде вуза
как фактор обеспечения развития обучаемых**

В статье приводится обоснование существования психологического феномена «социально-психологическая комфортность образовательной среды». Показана эффективность использования концепции социально-психологической комфортности образовательной среды в практике организации учебного и воспитательного процесса факультета.

In the article the existence of psychological phenomenon of socio-psychological comfort of educational environment is proved. Effectiveness of application of concept of socio-psychological comfort of educational environment in organization educational processes practice is shown.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, комфортность, социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза, качество образования.

Key word: adaptation, social adaptation, comfort, socio-psychological comfort of university's educational environment, quality of education.

Как известно, развитие человека в значительной степени обусловлено деятельностью, которой человек занимается. В то же время деятельность предполагает наличие соответствующей среды [1]. Соответственно, при изучении возможностей личностного развития субъекта обучения образовательная среда выступает в качестве важнейшего фактора, подлежащего оценке.

Следует отметить, что среда, в которой находится человек, самым тесным образом связана с явлением адаптации. Адаптация субъекта деятельности к факторам среды влияет на успешность развития его индивидуально-психологических характеристик и личностных особенностей. В свою очередь, степень адаптированности обучающегося к условиям обучения может быть оценена через комфортность образовательной среды. В то же время комфортность образовательной среды зависит от целого ряда факторов: личностных особенностей; специфики организации учебного процесса; наличия специфических мероприятий психологического сопровождения учебной деятельности. Следовательно, комфортность образовательной среды может выступать критерием оценки

возможности личностного развития субъекта обучения в условиях конкретного вуза.

Обучение в высшем учебном заведении характеризуется не только наличием физических, моральных и эмоциональных нагрузок, но, в первую очередь, чрезвычайно высокой динамичностью различных психологических противоречий. Для учебы в вузе свойственно постоянное изменение условий деятельности и характера воздействующих на обучающегося факторов среды учебного заведения. Поэтому одной из центральных научных и практических проблем повышения качества образования в вузе с точки зрения развития гармоничной личности будущего профессионала является проблема адаптации как к образовательной среде высшего учебного заведения, так и к будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Следовательно, рассматривая теоретические основы психологического обеспечения процесса обучения студентов в высшем учебном заведении, необходимо исходить из концептуальных положений теории адаптации [2].

Успешность развития личности обучаемых в высшем учебном заведении зависит от степени их адаптированности к образовательной среде вуза. Образовательный процесс предполагает воздействие на учащихся целого комплекса факторов, влияющих не только на личностное развитие, но и на соматическую сферу индивида. При этом доминирующим фактором процесса адаптации является социальный. На ведущую роль социальной адаптации в формировании человеческого фенотипа, функциональных состояний и способности к адаптации указывают К.А. Абдульханова-Славская, А.Г. Маклаков и Н.П. Дубинин [3, 4, 5]. А.А. Реан утверждает, что сам процесс социальной адаптации обнаруживает связи с различными сферами качеств личности [6].

Следовательно, под социально-психологической комфортностью образовательной среды можно понимать состояние уюта, удобства и удовлетворения, обеспеченное совокупностью положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его учебной деятельности, которое порождается системой влияний социального и пространственно-предметного окружения, побуждающего к освоению профессиональной деятельности. Другими словами, социально-психологическая комфортность образовательной среды – это состояние адаптированности обучаемого к факторам образовательной среды в физическом пространстве вуза, которое выражается в его идентичности с социальной средой, мотивации к обучению, самооценке, профессиональной пригодности и удовлетворении потребности в безопасности.

При этом надо понимать, что комфортное состояние в данном случае рассматривается не как состояние домашнего уюта, а как

оптимальное состояние для идентификации себя с социальным окружением, удовлетворения потребности в достижении цели обучения в вузе, которая согласуется с самооценкой и формированием образа профессии. Следовательно, социально-психологическая комфортность обучающегося в образовательной среде вуза выступает как в роли фактора профессионализации обучаемых вузов, так и характеристикой адаптированности обучающихся к условиям обучения в вузе. В свою очередь, социально-психологическая комфортность обучающегося в среде, являясь субъективной оценкой студентами качества образовательной среды вуза, выступает как критерий качества образования.

Концепция существования такого явления, как социально-психологическая комфортность обучающегося в образовательной среде вуза, легла в основу создания в 2007 г. на факультете психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина психологической службы. Задачи психологической службы:

- адаптация студентов первого курса к образовательной среде вуза;
- проведение психодиагностических исследований в целях выявления лиц, нуждающихся в психологической помощи и проведения научно-исследовательских работ;
- оказание индивидуально-психологической помощи лицам, испытывающим затруднения в образовательном процессе и личной сфере;
- проведение групповых психокоррекционных мероприятий, направленных на улучшение социально-психологического климата в коллективах, повышения мотивации к обучению и осознанию необходимости будущей профессиональной самореализации;
- оказание психологической помощи студентам первого курса при подготовке к зимней экзаменационной сессии;
- психологическая поддержка педагогической, производственной и научно-исследовательской практик студентов;
- практическая отработка профессиональных знаний, умений и навыков у студентов, входящих в состав психологической службы факультета.

Особенностью деятельности психологической службы факультета является непосредственное ее взаимодействие как со студентами, так и со структурными подразделениями факультета (рис. 1), что обеспечивает целостный подход к вопросам обучения, воспитания и развития.

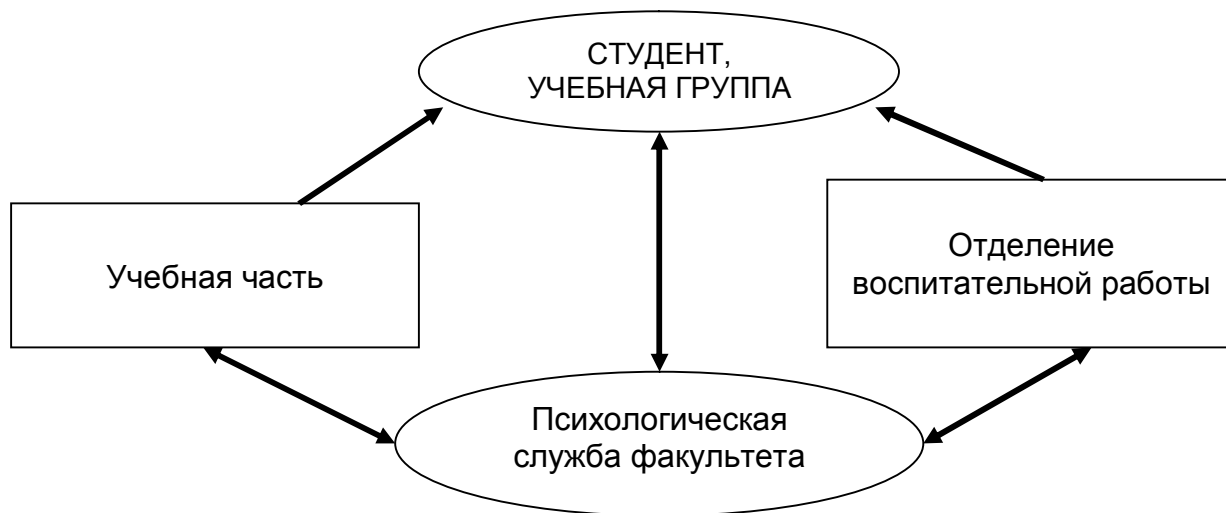


Рис. 1. Схема взаимодействий психологической службы с участниками учебного процесса и структурными подразделениями факультета

Комплекс мероприятий, направленных на решение задачи по адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза, позволил добиться того, что психические познавательные процессы студентов, актуализируясь, приводят к увеличению показателя, характеризующего общее интеллектуальное развитие с достоверностью $p \leq 0,05$ (рис. 2 (а)). Вместе с тем, происходит некоторое качественное улучшение показателя, характеризующего личностный адаптационный потенциал (рис. 2 (б)). При этом наблюдается некоторое количественное увеличение параметра, характеризующего социально-психологическую комфортность студентов в образовательной среде (рис.2 (в)).

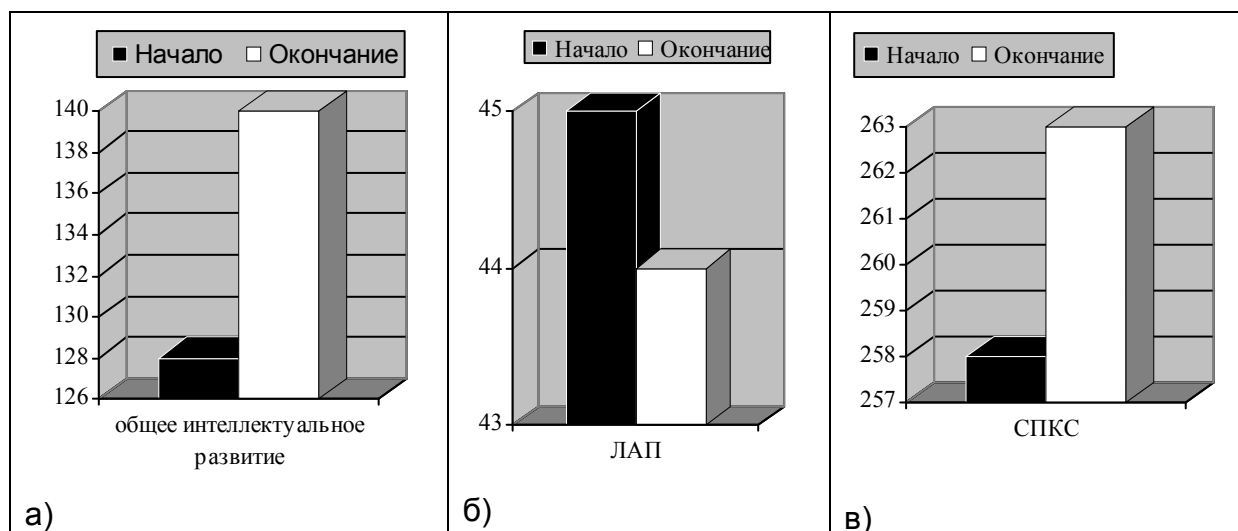


Рис. 2. Изменение параметров, характеризующих:
 а) уровень общего интеллектуального развития, б) уровень развития личностного адаптационного потенциала и в) социально-психологическую комфортность студентов в образовательной среде вуза в процессе проведения мероприятий по адаптации студентов I курса к образовательной среде вуза

Комплекс мероприятий для решения задач, направленных на проведение психодиагностических исследований в целях выявления лиц, нуждающихся в психологической помощи; оказание индивидуально-психологической помощи лицам, испытывающим затруднения в образовательном процессе и личной сфере, а также проведение групповых психокоррекционных мероприятий с целью улучшения социально-психологического климата в коллективах, повышения мотивации к обучению и осознанию необходимости будущей профессиональной самореализации позволил добиться результатов, характеризующих повышение эффективности образовательного процесса.

Исследования результатов сдачи экзаменационной сессии студентами разных курсов позволили выявить положительную динамику успешности обучения. Анализ успеваемости студентов показал, что после начала работы на факультете психологической службы средние показатели успешности обучения студентов от курса к курсу увеличиваются.

Интересным представляется распределение студентов факультета всех курсов по индивидуальным средним баллам за сдачу экзаменационных сессий в исследуемый период (рис. 3).

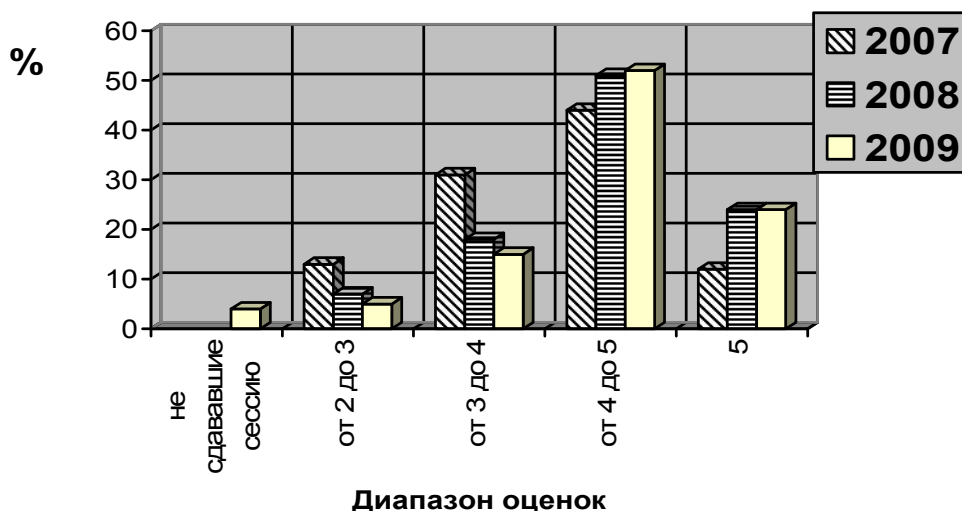


Рис. 3. Распределение студентов по средним баллам сдачи зимних экзаменационных сессий 2007–2009 гг.

Примечательно, что внедрение в систему управления учебным и воспитательным процессом психологической службы привело к тому, что произошло перераспределение студентов на факультете по успешности обучения. Так, значительно возросло количество студентов, успешно осваивающих программу обучения, и снизилось количество студентов, имеющих трудности в обучении. При этом появилась такие студенты, которые не сдавали сессию без уважительных причин. В эту категорию вошли студенты, ранее отчислен-

ные по причинам неуспеваемости и впоследствии восстановленные для дальнейшего обучения, а также студенты первого года обучения, не имевшие мотивации к обучению.

С целью оценки эффективности влияния работы психологической службы на развитие индивидуально-психологических характеристик и личностных особенностей студентов было проведено сравнение соответствующих характеристик и особенностей студентов факультета психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина. В качестве контрольной группы выступали студенты факультета, обучавшиеся до организации деятельности психологической службы. В качестве экспериментальной группы выступали студенты, поступившие учиться после организации психологической службы. В результате было установлено, что показатель, характеризующий уровень развития личностного адаптационного потенциала, у студентов экспериментальной группы достоверно выше в стандартных единицах измерения на первом, третьем, четвертом и пятом курсе. На втором курсе данный показатель был количественно меньше, что говорит о росте адаптационного потенциала (рис. 4).

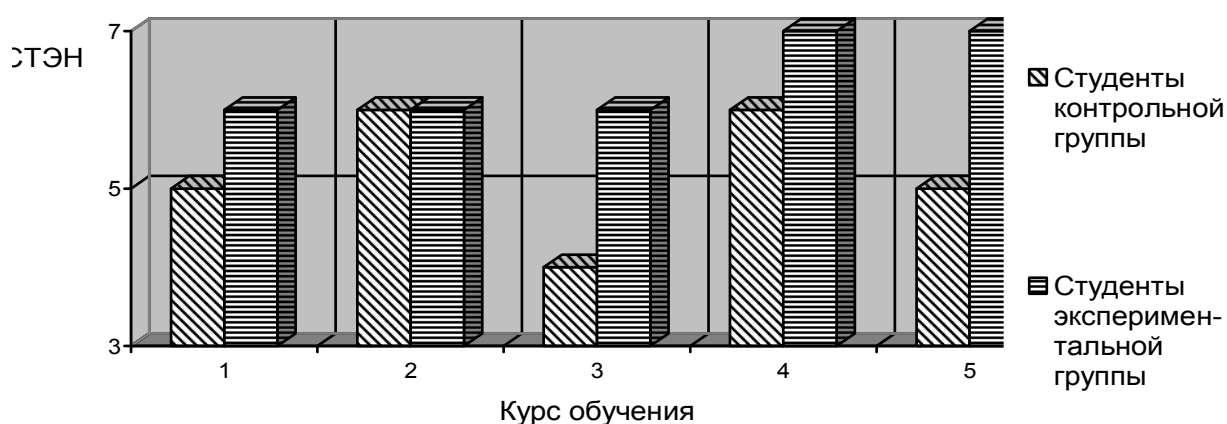


Рис. 4. Сравнение студентов контрольной и экспериментальной групп по ЛАП

Показатель, характеризующий уровень общего интеллектуального развития (ОИР), у студентов экспериментальной группы достоверно выше в стандартных единицах измерения на первом, втором, четвертом и пятом курсе. На втором курсе этот показатель у студентов экспериментальной группы количественно больше, что свидетельствует о положительной динамике (рис. 5).

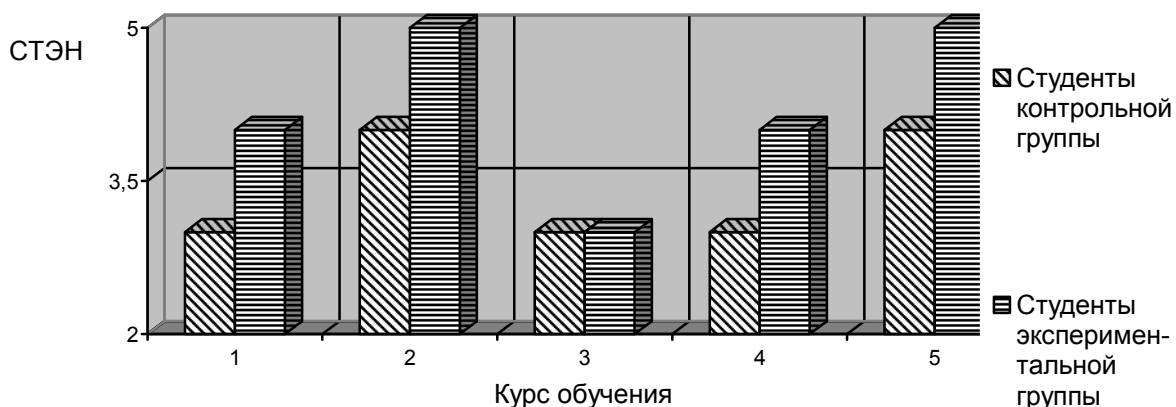


Рис. 5. Сравнение студентов контрольной и экспериментальной групп по ОИР

Показатель, характеризующий уровень социально-психологической комфортности образовательной среды вуза, у студентов экспериментальной группы достоверно выше в стандартных единицах измерения на первом, втором, четвертом и пятом курсе. На втором курсе данный показатель количественно больше, что свидетельствует о росте уровня социально-психологической комфортности (рис. 6).

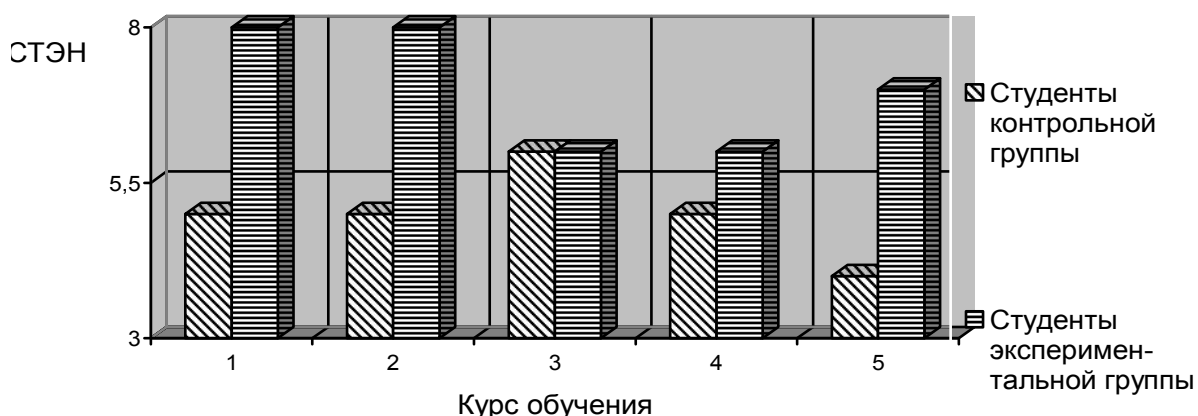


Рис. 6. Сравнение студентов контрольной и экспериментальной групп по СПКС

Таким образом, внедрение психологического обеспечения в учебный и воспитательный процесс привело к увеличению эффективности образовательного процесса, выразившееся в:

- в увеличении эффективности учебной деятельности студентов;
- структурировании состава обучаемых на студентов младших и студентов старших курсов, что может характеризовать этапность образовательного процесса;
- перераспределении студентов по успешности обучения;

- увеличении показателей, характеризующих индивидуально-психологические характеристики и личностные особенности студентов, что говорит о более интенсивном их развитии.

Достаточно эффективными оказались мероприятия, направленные на решение задачи по оказанию психологической помощи студентам первого курса по адаптации к образовательной среде вуза и во время их подготовки к зимней экзаменационной сессии, а также мероприятия, направленные на повышение мотивации к обучению в вузе у студентов второго и третьего курсов обучения.

Следовательно, использование концепции социально-психологической комфортности обучающихся в образовательной среде вуза в организации учебного и воспитательного процесса вуза оказывает положительное влияние на профессионализацию и личностное развитие обучающихся.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – С. 59–71. – 352 с.
2. Маклаков А.Г., Чермянин С.В., Новиков В.С., Боченков А.А. Психологическое обеспечение учебного процесса вузов – СПб.: ВМедА, 1997. – 254 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления личности // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 48.
4. Дубинин Н.П. Философия диалектического материализма и проблемы генетики. – Вопр. философии. – 1973. – № 4. – С. 96–107.
5. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996. – С. 194–215.
6. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. издание. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

Психологические основы проектирования и создания образовательной среды в школе

В статье рассмотрены вопросы проектирования образовательной среды в школе: понятие, структура, принципы, условия, процесс. Особое внимание уделено гуманистическому подходу в проектировании, его психологических основах, а также созданию образовательной среды в школе.

In the article the questions of designing of the educational environment at school (concept, structure, principles, conditions, process) are considered. The attention to the humanistic approach is paid at projecting, psychological bases of projecting, educational environment at school.

Ключевые слова: проектирование образовательной среды, принципы креативности, гуманности, безопасности; условия, процесс реализации проектов.

Key words: projecting of the educational environment, principles creativity, humanity, safety, conditions, process of realization of projects.

Экзистенциальная философия и гуманистическая психология смысл жизни человека и его предназначение видели в творческом поиске, в актуализации своих возможностей. О своем предназначении задумываются и дети. Их творческие способности проявляются и развиваются только в специальных условиях, в организованной образовательной среде (Д.Б. Богоявленская [4; 5], В.Н. Дружинин [9], А.М. Матюшкин [21] и др.).

Остановимся на двух элементах, которые, как нам представляется, имеют для проектирования образовательной среды наибольшее значение – на содержании образования и обучающихся.

Содержание образования – это система знаний, практических умений и навыков, мировоззренческих и нравственных идей, которыми ученику следует овладеть. На содержание образования влияют как объективные, так и субъективные факторы. Среди объективных – потребности общества, политика, позиции ученых, научно-технический прогресс, потребности бизнеса, обеспечение доступности, массовости, качества; субъективных – мобильность людей, получающих образование, которые должны иметь опыт творческой и интеллектуальной деятельности, предполагающей умения выполнять деятельность (действия, операции) на основе знаний об алгоритмах и пр. Не последнюю роль играют творческое

выполнение деятельности, самостоятельный поиск решения новых проблем, эмоционально-ценностное отношение к миру. Из этого следует, что содержание образования не может быть сведено только к перечню знаний, умений и навыков по учебным предметам [24].

Главное требование к современному образованию – необходимость стать гуманистически ориентированным, рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечения максимально благоприятных условий для саморазвития личности.

Сегодняшняя цивилизация базируется в основном на информационных и телекоммуникационных технологиях. Под влиянием процесса информатизации складывается новая структура – информационное общество. Активное внедрение технологий информатизации не могло не коснуться и системы образования. Но применение информационных и телекоммуникационных технологий само по себе еще не приводит к существенному повышению эффективности образовательного процесса. Нужна новая личность учащегося, которая сама ставит цели в своем развитии. Этому способствует проектирование образовательной среды, и ее организация.

Под образовательной средой в учебном заведении мы понимаем условия, которые способствуют интеграции обучения и воспитания, преодолению консерватизма деятельности педагогов, развитию познавательной мотивации учащегося и выбору проблемного подхода к проектированию содержания образования. Творческая образовательная среда – многомерная, самоорганизующаяся целостность, предназначенная для создания условий, которые благоприятствуют развитию творческих способностей учащихся, обеспечивая их личностный рост.

Творческая образовательная среда в учебном заведении (школе, колледже, вузе) создает личность, готовую учиться и разрабатывать инновационные проекты, в которых она реализует свои потенциальные возможности, ставит новые цели не только в учебной деятельности, но и жизни. В.В. Сериков обращает внимание на то, что со стороны самого обучающегося возможно управление образовательной средой. Интегральной устойчивой характеристикой личности в образовательной среде является ее способность к творчеству, принятию нового. Цель креативной образовательной среды – разбудить в ученике творца, развить заложенный потенциал, разбудить потребности в саморазвитии, творчестве [22].

Поскольку образовательная среда способна преобразовывать личность, создавая индивидуальность, она стала объектом внима-

ния не только педагогов и психологов, но и менеджеров образования. Не последнее место в создании образовательной среды занимают идеи реформирования образования в целом. Как отмечает А.А. Вербицкий, реформирование школы имеет несколько парадоксов [7]. Несмотря на значимость целей образования, они в общем и профессиональном образовании остаются традиционными, сохраняют прежние состав и структуру содержания. При этом подход к содержанию образования остается задачным, а не проблемным. Однако аксиомой является идея о том, что развитие мышления (и интеллекта в целом) происходит в проблемной ситуации. Это не значит, что репродуктивному мышлению не может быть места в учебных ситуациях. Напротив, применение знаний обязательно, без них невозможно и проблемное обучение. Но необходимо понимать необходимость имеющихся знаний, навыков и умений на уроках закрепления и образование новых – проблемных уроках.

Дальнейшие исследования показали, что наличие проблемности стимулирует проектирование образовательной среды в школе. Соотношение традиционного (репродуктивного) и проблемного обучения в свое время нашло подтверждение в бинарных методах М.И. Махмутова [20]. Исследования Т.В. Кудрявцева [15] и А.М. Матюшкина [21] показали, что мышление порождается проблемной ситуацией. Проблемная ситуация – это особое состояние субъекта, которое знаменует познавательную потребность в поиске новых знаний или принципов действия, а также построения новых его способов. Далекое не каждая задача приводит к проблемной ситуации. Это возможно тогда, когда возникает потребность разрешить ее, но субъект этого сделать не может, потому что у него нет соответствующих знаний, их нужно открыть, устранив противоречия между имеющимися и требуемыми [21].

Преодолевая противоречие между имеющимся уровнем знаний и тем, что требуется, человек переходит на другой этап развития. Именно невозможность выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний приводит к появлению потребности в психических новообразованиях (знаниях, способах действий), которые позволили бы разрешить возникшее противоречие.

Отмеченное напрямую влияет на проектирование новой образовательной среды – нужна новая психологическая учебная ситуация, в которой будут востребованы не канонические формы организации учебной деятельности (урок, лекция), а творческие формы обучения. В творческих формах обучения классические критерии оценки контроля качества образования также не подходят. Поэтому проектировать содержание образования необходимо так,

чтобы учебный предмет стал предметом учебной деятельности, в которой ученик ставится в позицию субъекта деятельности.

При проектировании образовательной среды учитываются следующие требования:

- личностная ориентированность, т. е. направленность на личность обучающегося как цель;

- синергетичность развития ученика (его способность к самоорганизации): чем больше учащийся влияет на цели, содержание и ход своего образования в образовательной среде, тем большее влияние она на него оказывает, тем больше она может называться личностно-ориентированной;

- назначение образовательной среды состоит в том, чтобы ее элементы воздействовали на обучающего и побуждали его к самообучению, саморазвитию;

- критериями функционирования образовательной среды являются качества личности обучающегося, формирующиеся в данной среде;

- образовательная среда должна обладать такими качествами, как креативность, ассертивность, гибкость, изобретательность, оригинальность, самобытность, продуктивность;

- образовательная среда должна способствовать развитию внутренней мотивации [14].

Креативность среды состоит в том, что образовательная ситуация является необычной, интересной, загадочной. Учебные задания должны вызывать интерес и порождать желание их выполнить. Особое внимание в образовательной среде на основе информационных технологий должно уделяться развитию креативности обучающихся. При этом креативность понимается как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющая её способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей.

Основная цель креативной образовательной среды – «разбудить» в человеке творца и максимально развить в нём заложенный творческий потенциал. Для оценки того, насколько образовательная среда может быть творческой, важны критерии гибкости, оригинальности, разработанности. Гибкость свидетельствует о том, как оценивается способность учащихся выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения. Низкие показатели гибкости свидетельствуют о вязкости (ригидности) создателей проектов, ограниченности, низкой информированности, высокие предполагают

противоположные характеристики, чаще всего – неспособность придерживаться единой линии в создании проектов.

Оригинальность характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных и общеизвестных и требует создания нетривиальных решений, способности тормозить появление очевидных и тривиальных решений.

Развитие внутренней мотивации является очень важным требованием. Мотив – это смысл выполняемой деятельности [16], а мотивация – совокупность побуждений к деятельности [18]. Образовательная среда должна способствовать появлению внутренней мотивации. Внешняя мотивация побуждается извне (наказанием за нерадивость и невнимательность, боязнью получить двойку, угрозой учителя). Внутренняя мотивация рождается в результате собственных смыслов и установок («Во что бы то ни стало это надо решить, я хочу понять действие этого физического закона»).

Было проведено сравнение образовательной мотивации школьников разных стран: России, Великобритании и США. Мотивация российских, американских и английских школьников к образованию различна. Английские и американские в большей степени удовлетворены своими успехами, даже если они объективно ниже российских, которые более критичны в оценках своих возможностей. Существуют различия в оценке причин своей успешности. Наши ученики главным фактором своих успехов считают интеллектуальные способности, реже ссылаются на везение, но считают, что успешность учения зависит от хорошего отношения к ним учителей. Американцы и англичане отдают предпочтения своим усилиям и усердию в классе и дома. Большинство российских ребят главным мотивом видят поступление в вуз. Российские педагоги более критично относятся к успехам своих школьников. В целом это свидетельствует, что на образовательную мотивацию влияют кросскультурные факторы, традиции страны, семейные ценности, структура досуга [11].

Как показывают исследования, создание проектов образовательной среды включает в себя несколько этапов:

- 1) описание исходного и конечного состояния объекта проектирования и их сравнение;
- 2) определение основных направлений исследований в образовательном заведении;
- 3) описание концентрированных положений проектирования образовательной среды;
- 4) детальная проработка каждого элемента;
- 5) анализ факторов влияющих на эффективность функционирования образовательной среды;

6) экспертная оценка и экспериментальная правка получаемого проекта;

7) коррекция, доработка, оценка и проверка [14].

Создание образовательной среды представлено на нескольких уровнях: сначала проектирование региональных образовательных систем, затем их реализация, далее вновь проектирование отдельных составляющих педагогического процесса и вновь их реализация. Иначе говоря, проектирование и реализация образовательной среды возможны на уровне региона или отдельно взятого образовательного учреждения. Проектирование возможно вначале в отдельных исследовательских группах региона совместно с представителями школьной общественности, затем проект начинает реализовываться, но в пилотном варианте, где сначала рассматривается общая идея и ее реализация в конкретной школе, которая может быть экспериментальной площадкой. К примеру, инновационная деятельность в системе образования Ленинградской области и, в частности, региональный эксперимент «Расширение общественного участия в управлении образованием», проведенный в 2008–2011 гг. на базе образовательных учреждений Всеволожского и Лужского муниципальных районов, относится к проектированию образовательной среды регионального уровня – двух регионов области Лужского и Всеволожского районов. Создание «Центра содействия сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса в средней общеобразовательной школе №7» г. Соснового Бора Ленинградской области в 2007–2008 учебных годах в одной школе.

Остановимся на принципах проектирования образовательной среды. Любой проект создания образовательной среды должен служить обучаемым и воспитуемым, отвечать их запросам, способствовать взаимопомощи взрослых и детям. Это детоцентрический принцип проектирования образовательной среды. Принцип гуманизма состоит в том, что образовательная среда должна способствовать человеколюбию и состраданию меньшим, слабым, больным, животным. Образовательная среда направлена на гуманное развитие детей, учитывает желания близких людей, возрастные особенности и потребности всех обучаемых.

Принцип безопасности образовательной среды [3] свидетельствует о том, что процесс образования и учебная ситуация не должны нести ничего агрессивного, разрушительного. По мнению И.А. Боевой [3], образовательная среда с низким уровнем психологической безопасности может отрицательно влиять на некоторые составляющие субъективного благополучия учащихся. Если в ней заложены активность, эмоциональное равновесие, удовлетворен-

ность различными сферами жизни, принятие себя и других, школьникам комфортно.

Как указывают авторы идеи безопасности образовательной среды [3; 10], понятие «*безопасность*» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. *Психологическую безопасность* авторы определяют как:

- 1) состояние сохранности психики человека;
- 2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;
- 3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения);
- 4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;
- 5) состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [3].

Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга.

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Учебные заведения как социальный институт общества являются субъектами безопасности, и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде определяется тем, что учебные заведения, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Основными понятиями психологической безопасности образовательной среды являются «*опасность*», «*риск*», «*угроза*».

Факторами риска в образовательной среде могут быть: недостаточное обеспечение преподавательскими кадрами, материально-технической базы, низкая активность учащихся и педагогов, несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, отсутствие представлений о профилактике психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников.

Одной из существенных психологических опасностей в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой по-

требности в личностно-доверительном общении, и как следствие – склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательным учреждениям и нарушения психического и физического здоровья [3; 10]. Понятие «угроза» в отечественных энциклопедиях определяется как вид психологического насилия над человеком и намерение нанести физический, материальный или иной вред. Самая большая вероятность стать жертвой насилия приходится на подростковый возраст. Психологическое насилие в межличностном взаимодействии может выражаться в неприятии и критике, публичных оскорблениях и унижении достоинства, обвинениях, угрозах, проявляющихся в словесной форме без физического насилия, игнорировании (физической или социальной изоляции), предъявлении чрезмерных требований и принуждении делать что-либо против желания [3].

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества. Поэтому важно изучать, моделировать и проектировать среды, где происходит воспитание и формирование личности. Психологическая безопасность является условием, способствующим развитию психологически здоровой личности. Повышение уровня психологической безопасности способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса: учеников, учителей, родителей.

Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия [3]. Психологически безопасными можно считать такие межличностные отношения, которые вызывают у участников чувство принадлежности к образовательной среде (референтная значимость среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз); укрепляют психическое здоровье.

Психологическая безопасность возникает, когда есть опора на развивающее образование. При личностном развитии одновременно развиваются физическая, эмоциональная, интеллектуальная, социальная и духовная сферы сознания. В такой образовательной среде защищены все субъекты учебно-воспитательного процесса. Реализацией этого является устранение психологического насилия во взаимодействии.

Приведем пример. В МОУ «Киришская средняя общеобразовательная школа № 3» научной проблемой, над которой работал коллектив школы, была социализация личности школьников. Эта проблема затрагивала каждого школьника от начальных до выпускных классов. Правовая социализация – это процесс юридического

развития, при котором личность усваивает свои права и обязанности, изложенные в уголовном и гражданском кодексах. Социальные правила, понятия, нормы поведения не декларировались, а объяснялись юристами, представителями органов внутренних дел. Поэтому в школе часто устраивались «суды», где выступали юристы, «свидетели», где принимались доводы провинившегося о желании исправиться. Выступал прокурор, который рассказывал о возможных наказаниях за подобное деяние взрослым. Затем произносился «приговор». Нарушивший закон (совершивший кражу велосипеда) подросток должен был выполнять «общественные работы» – уборку помещений и пришкольной территории. Практика школьных судов имела место и в гимназии г. Кингисеппа.

В целом выделяют три уровня реализации образовательных проектов – исполнительский, конструктивный и творческий. Проекты могут выполняться индивидуально или в творческих группах. На исполнительском уровне руководство проектом осуществляет учитель, который предлагает план реализации, организует группы, намечает результат, который должен быть в результате обсуждения и взаимообучения. Затем вырабатывается коллективное решение.

Рассмотрим, как может быть реализован проект образовательной среды в конкретной школе. Экспериментальной площадкой была начальная школа № 5 г. Гатчины Ленинградской области. Сначала надо было определить научную проблему, выдвинуть основные идеи и гипотезы, затем определить направления ее разработки, составить исследовательские группы, разработать планы их работы. Поскольку проблемой было личностно ориентированное образование в начальной школе, разрабатывалось ее научное обоснование. В проекте «Личностно ориентированное обучение в начальной школе» было выделено три аспекта: управление педагогическим коллективом в экспериментальном режиме; психологическое сопровождение исследовательской деятельности (разработка психологических карт развития детей, (психологические аспекты деятельности педагогов); методическое и дидактическое сопровождение исследовательской деятельности педагогов. Проводилась разработка уроков с личностно ориентированной направленностью; внедрились карты профессионального развития педагогов в экспериментальном режиме).

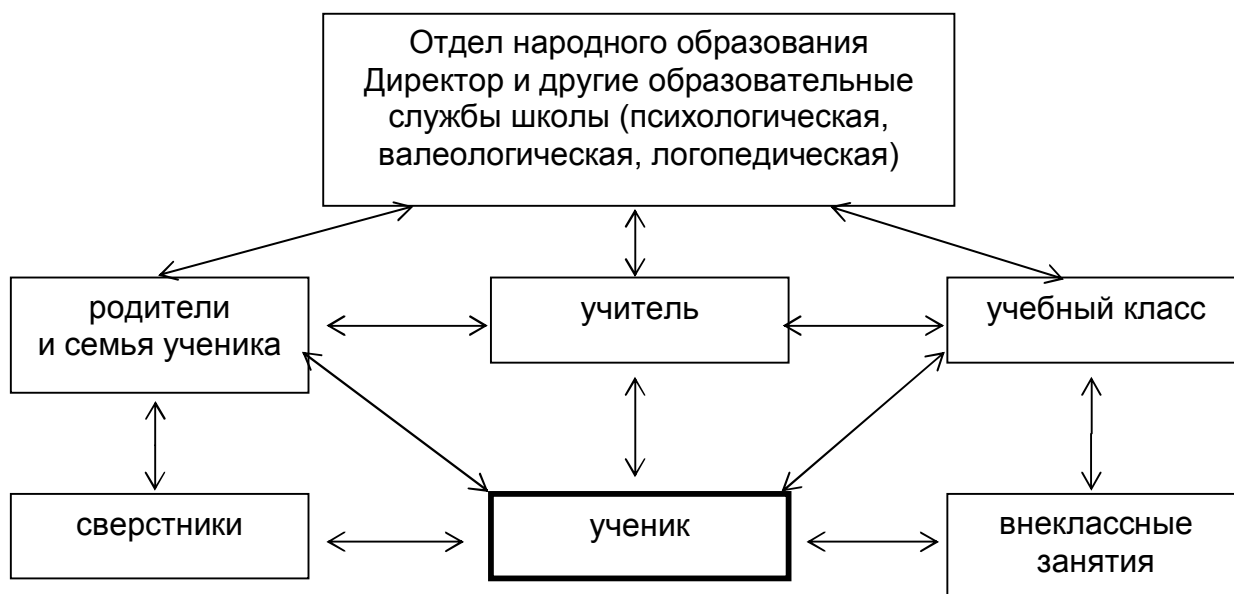
Личностно ориентированное образование предполагает выполнение как теоретических, так и методических основ организации управления школой. Для теоретических основ характерны аспекты: а) методологический, б) социально-психологический, в) психолого-дидактический. В методологическом аспекте управления важно вы-

яснить, что дает система управления, построенная на теоретических принципах, какие структуры в нее включаются. Этот аспект требует видения проблем внутришкольного управления с организационно-методических позиций с выявлением принципов, форм и методов управления.

Управление с социально-психологической стороны можно рассматривать как вид взаимодействия людей. В этом случае управление характеризуется динамическими характеристиками руководства в малых группах. Социально-психологический аспект управления содержит в себе представление о ценностном обмене между руководителем и подчиненными, а также об эффективности совместной деятельности.

Социально-психологический аспект управления предполагает также выявление особенностей личности сотрудников и руководителя, стилей его деятельности, создание в педагогическом коллективе условий для творчества и стимулов профессионального роста учителей. Значительное место руководитель уделяет вопросам демократизации управления педагогическим коллективом.

Школа личностно ориентированного образования в центр внимания ставит личность, потому что отталкивается от устремлений, возможностей конкретного ребенка (а вместе с ним его родителей). Но в личностно ориентированном образовании должны участвовать родители, руководители, учителя, учащиеся. Связи их друг с другом можно представить следующим образом:



Как видим, центром взаимодействия всех образовательных служб является ученик. Ради него и его благополучия разрабатываются образовательные программы, создаются образовательные технологии. Главной идеей школы личностно ориентированного образования было сотрудничество и содружество, потому что такое образовательное учреждение является открытой коммуникативной, или диалоговой системой. Личностно ориентированный образовательный процесс влияет не только на обучение школьника, но и на его воспитание, где саморазвитие и самоактуализация должны проявляться на начальных этапах обучения в школе. Поэтому средства поощрения детей, содействия им, сближение с ними выводят на авансцену учеников таковыми, каковы они есть. Именно поэтому главный принцип такой школы, который смыкается с главной идеей, – принцип гуманизма, опирающийся на сотрудничество и содружество. Об этом в свое время неоднократно упоминал Ш. Амонашвили [1].

Наше исследование включало в себя три этапа: предварительный, научно-исследовательский, внедренческий и формирующий. На предварительном этапе (его можно определить как ориентационно-мотивационный) осуществлялось знакомство с материальной базой, социумом микрорайона, участниками педагогического процесса, функциональными особенностями администрации, режимом работы школы, обозначались проблемы и вопросы, требующие разрешения. Были проведены опросы родителей для определения их отношения к школе, проанализированы документы, личные дела детей и педагогов, взаимодействие администрации с педагогами и родителями. На предварительном этапе были проанализированы успеваемость и качество знаний выпускных классов. Оказалось, что она была невысокой. Необходимо было срочно провести диагностику первоклассников с целью выявления особенностей их познавательных процессов (восприятия), а также внимания и когнитивных процессов (памяти, мышления). При исследовании восприятия учитывался тип (схватывающий или детализирующий), зрительный, слуховой, двигательный, смешанный типы памяти, объем запоминания и воспроизведения, скорость забывания и воспроизведения и пр.; мышление – конкретное, словесно-логическое и пр.

Следующий этап исследования касался профессионального мастерства педагогов и расстановки кадров. Оказалось, что два завуца по учебно-воспитательной работе работали по одному плану, разделив поровну классы и руководствуясь только численностью учащихся. Учеба педагогов проходила в методических объединениях. Все это определило новые задачи. Они касались реконструкции

методической службы, пересмотра функций администрации, содержания учебных программ, изучения возможностей педагогических кадров, повышения профессионального уровня учителя в области психологии, установления связей с научными учреждениями.

В 1995–1998 учебных годах школа приступила к научно-исследовательскому этапу. На нем необходимо было вместе с активом учителей проанализировать все аспекты работы школы и определить стратегии изменений. На данном этапе была поставлена задача собрать материалы о личности и деятельности педагогов, психологическом климате школы, определить направления, определить направления, функции, структуру управления школой. Необходимо было скорректировать работу всех служб школы, представить их системно, комплексно, как взаимозависимые компоненты. Определялись контрольные и экспериментальные классы.

На педагогических советах обсуждались различные вопросы опытно-экспериментальной работы («Дифференциация и индивидуализация обучения», «Развитие и обучение», «Источники развития личности», «Психологические основы урока», «Урок в личностно развивающем обучении», «Профессиональное развитие учителя» и др.). Были использованы методы поперечных и продольных срезов, дискуссии, круглые столы, анкеты, опросы (в том числе родителей и детей).

В своей работе мы стремились показать, как проектируются образовательные реалии и как они воплощаются в жизнь. Будем иметь в виду, что все проекты не могут быть идентичными. Различная реализация проектов тоже может отличаться в разных образовательных учреждениях, о чем говорилось в примерах, приведенных выше.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн: Университетское, 1990.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: учеб. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. – СПб.: Речь, 2006.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
5. Богоявленская Д.Б., Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальные исследования формирования среды на креативность // Психол. журнал. – 1994. – № 4.
6. Вербицкий А.А. Компетентностный подход: проблемы и условия реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – №4.
7. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.

8. Вишталюк М.А. Развитие субъектов учебной деятельности в условиях лично-ориентированного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005.
9. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – СПб.: Питер, 2000.
10. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2004.
11. Илюшин Л. Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2004.
12. Казанская В.Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2005.
13. Казанская В.Г. Личность ученика и учителя в начальной школе. Модернизация общего образования. – СПб.: КАРО, 2004.
14. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: моногр. – М.: Госкооп. центр, 2006.
15. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991.
16. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: МГУ, 2000.
17. Лихтарников А.Л. Занимательные логические задачи. – СПб.: МИК, 1996.
18. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001.
19. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Современный психологический словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
20. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
21. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социал. ин-та, Воронеж: МОДЭК, 2003. (серия «Психологи отечества»).
22. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных педагогических систем. – М.: Логос, 1999.
23. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избр. тр.: в 2-т. – Т.1. М.: изд-во Московского психолого-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005.
24. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001.

Ретроспективный анализ профессиональных предпочтений старшекласников Ленинградской области

В статье рассматривается динамика профессиональных предпочтений старшекласников-учащихся 9-х классов 2001 и 2011 года выпуска. Показано, что профессиональные предпочтения являются формой придания ценности определенным видам деятельности, что обуславливает важность профориентационной работы.

The article discusses the dynamics of professional preferences seniors – students 9th grade in 2001 and 2011 years. It is shown that the trade preferences are a form of adding value to certain types of activities, which makes the importance of career guidance.

Ключевые слова: профориентация, профессиональные предпочтения, факторы выбора профессии, профессиональная направленность, профессиональные интересы учащихся.

Key words: career guidance, professional preferences, factors of choice of profession, professional orientation, professional interests of students.

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Выбор профессии является одним из важных шагов в человеческой жизни. При правильном выборе индивидуальные особенности подростка совпадают с требованиями профессии. Однако, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирование в среде учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному труженику.

Существенным препятствием в развитии профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные, декларативные методы без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и избираемой. Многие города и районы не обеспечены текущей информацией о потребностях в

кадрах; слабо осуществляется подготовка квалифицированных специалистов-профориентаторов.

О низкой результативности профориентационной работы со школьниками свидетельствуют и противоречия, связанные с профессиональным самоопределением учащихся. Между их склонностями, способностями и требованиями к избираемой ими профессии и осознанием уровня своего общего развития и возможностью менее квалифицированной работы; их притязаниями, предпочтениями и реальными возможностями заполнения вакантных мест; склонностью и представлениям о престиже профессии; желанием заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе и ближайшем её окружении; несоответствием здоровья, характера, привычек требованиям, предъявляемым профессией и др.

Изучением особенностей и проблем профориентации детей подросткового возраста в общеобразовательных учреждениях занимались такие отечественные ученые, как А.К. Маркова, Г.С. Прыгин, Е.К. Климов, Н.С. Пряжников, Т.В. Кудрявцев и другие. Зарубежные ученые П.С. Лернер, Л. Хьёлл в своих работах подчеркивали важность профориентационной работы для формирования личности подростка.

Под профессиональными предпочтениями мы понимаем субъективное избирательное отношение личности к профессии, детерминированное совокупностью социально и профессионально значимых показателей личности, определяющих ее личностный и профессиональный потенциалы, и обуславливающее профессиональный выбор субъекта

Профориентация – это не отдельные мероприятия, пусть даже полезные в определенной степени при выборе профессии, это система психолого-педагогических, социальных и медицинских мероприятий, помогающих личности выбрать профессию с учетом её желаний и возможностей, а так же с учетом потребностей общества в кадрах для данной профессии

В 2001 и в 2011–2012 гг. преподавателями и студентами ЛГУ им. А.С. Пушкина проводились исследования по изучению профессиональных предпочтений учащихся старших классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Всего в исследовании приняло участие 180 старшеклассников – учащихся 9-х классов общеобразовательной школы.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Анкета выпускника.
2. 14-факторный личностный опросник Р. Кеттела (юношеский вариант).

3. Методика Л.А. Йовайши «Определение профессиональных интересов».

4. Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова (ДДО).

5. Методика Голланда.

6. Карта интересов А.Е. Голомштока.

Сравнивая 9 классы 2001 и 9 классы 2011 гг., можно заметить, что учащиеся 9-х классов 2001 г. (67,5 %), как и учащиеся 2011 г. (59,1 %) в большей степени направлены на получение традиционного образования, в то время как достаточно большое количество учащихся 9 классов 2011 г. хотели бы учиться в колледже (18,2 %) (для сравнения: всего лишь 1,3 % старшеклассников 2001 г. собирались учиться в колледже). В то же время учиться в ПТУ были намерены 3,29 % девятиклассников 2001 г. и никто в 2011 г. (0 %) (рис. 1).

Учиться в лицее хотят 9,1 % девятиклассников 2011 г. и почти в два раза меньше учащихся 2001 г. (3,94 %) (рис. 1).

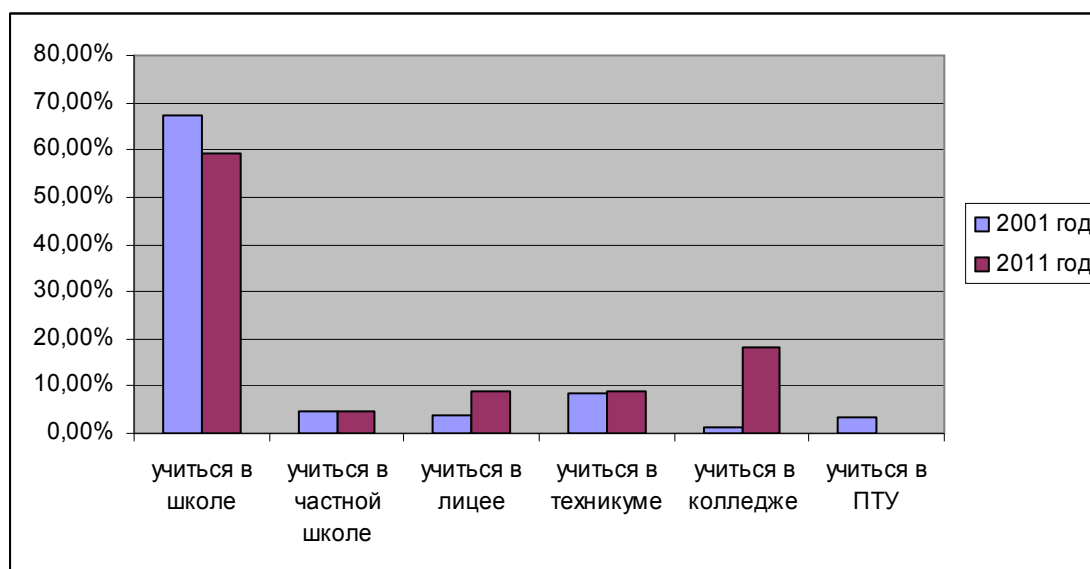


Рис. 1. Основные установки опрошенных школьников в отношении продолжения учебы

По выбору сфер деятельности также существуют достаточно явные различия между учащимися 9-х классов 2001 и 2011 гг.

Интересы девятиклассников 2001 года наиболее были сосредоточены в сфере спорта (27,5 %) и сфере науки и образования (22,5 %), в то время как в этих же сферах хотят проявить себя лишь 13,6 % в сфере спорта и 4,5 % учащихся девятых классов 2011 г. (табл. 1).

Девятиклассников 2011 г. больше всего интересует сфера медицины (27,3 %), тогда как из девятиклассников 2001 г. в этой же сфере хотели бы работать всего 12,5 % (табл. 1).

Примерно одинаковое количество учащихся девятых классов 2001 и 2011 гг. выбрали сферу культуры и искусства (15 и 18,2 % соответственно), сферу транспорта (12,5 и 9,1 %) и социальную сферу (12,5 и 9,1 %) (табл. 1).

Интересно, что довольно большой процент учащихся 2001 г. хотели бы работать в сфере управления (12,5 %) (для сравнения: всего лишь 4,5 % старшеклассников 2011 г. выбрали эту сферу), а вот показатель по сфере Защита Отечества высок только у девятиклассников 2011 г. (9,1 %, девятиклассники 2001 г. – 2,5 %) (табл. 1).

Наименее интересной сферой деятельности для девятиклассников 2001 и 2011 гг. стала сфера сельского хозяйства (0 %) (табл. 1).

Интересен тот факт, что девятиклассники 2011 г. по сравнению с девятиклассниками 2001 г. не выбрали для себя такие сферы как сфера промышленности, сфера связи, строительства, сфера бытового обслуживания, сфера охраны правопорядка и сфера коммерции (табл. 1).

Таблица 1

Анализ наиболее интересных для опрошенных школьников сфер деятельности

Сфера деятельности	Кол-во человек (в % от числа учащихся 9-х классов 2001 г.)	Кол-во человек (в % от числа учащихся 9-х классов 2011 г.)
1. Сфера науки и образования	22,5	4,5
2. Медицина	12,5	27,5
3. Сфера культуры и искусства	15	18,2
4. Сельское хозяйство		
5. Промышленность	7,5	
6. Транспорт	12,5	9,1
7. Связь	12,5	
8. Строительство	12,5	
9. Сфера бытового обслуживания	5	
10. Социальная сфера	12,5	9,1
11. Защита Отечества	2,5	9,1
12. Охрана правопорядка	10	
13. Спорт	27,5	13,6
14. Сфера управления	12,5	4,5
15. Коммерция	17,5	

Больше половины учащихся 9-х классов 2001 г. и 9-х классов 2011 г. заявили о том, что уже выбрали свою будущую профессию (табл. 2).

С проблемой нехватки информации о существующих профессиях в 2001 г. столкнулись 10 % девятиклассников, по сравнению с ними в 2011 г. этот процент снизился примерно в два раза (4,5 %) (табл. 2).

Среди причин, по которым не смогли сделать такой выбор, учащиеся 9 классов 2001 г. наиболее часто называют следующие причины: «пока еще не задумывались над этим» и «надежда на случай», тогда как девятиклассники 2011 г. вообще не отмечают эти причины (табл. 2).

Таблица 2

Анализ причин отсутствия профессионального выбора

	9 класс 2001 г.	9 класс 2011 г.
1. Выбрали профессию	52,5 %	77,3 %
2. Нет, надеюсь на случай	10 %	
3. Нет, так как не задумывался над этим.	15 %	
4. Нет, так как плохо знаю свои возможности.	2,5 %	4,5 %
5. Нет, так как мало знаю о профессиях	10 %	4,5 %
6. Нет, так как не знаю, как выбирать профессию		
7. Нет (укажите другую причину)	7,5 %	13,6 %

Анализ факторов показал, что больше всего на выбор девятиклассников 2001 и 2011 гг. своей будущей профессии оказывают влияние родители (27,3 и 31,82 % соответственно) (рис. 2).

37,2 % опрошенных 2001 г. и 54,5 % 2011 г. указали – «другие причины» (рис. 2). Среди «других причин» чаще всего называют склонности, интересы, собственный выбор, мечта детства, деньги.

24,9 % девятиклассников 2001 г. считают, что в деле решающую роль играют случайные обстоятельства, в то время, как только для 9,1 % девятиклассников 2011 г. этот фактор выполняет ту же роль (рис. 2).

Для 8,1 % учащихся 2001 г. главным фактором при выборе профессии стало материальное положение и почти в два раза меньше у учащихся в 2011 г. (4,3 %) (рис. 2).

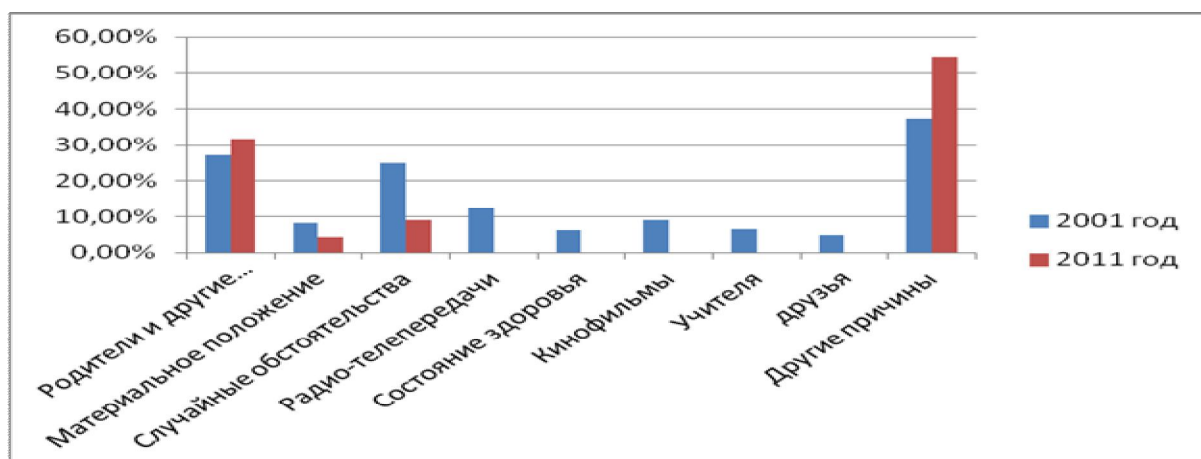


Рис. 2. Анализ факторов, обуславливающих профессиональный выбор

При анализе различий в представлениях о профессии учащихся было выявлено, что 55 % выпускников 9-х классов 2001 г. и 40,9 % – 2011 г. считают, что профессия должна отвечать их интересам (табл. 3).

42,5 % выпускников 9-х классов 2001 года и 45,5 % – 2011 вполне обоснованно считают, что их будущая профессия должна дать хорошее материальное обеспечение (табл. 3).

Большая часть учащихся 9-х классов 2011 г. также считают, что их будущая профессия должна иметь приемлемые условия труда (40,9 %), даст возможность принести людям пользу (72,7 %) и даст возможность стать самостоятельным (45,5 %). В 2001 г. таких учащихся оказалось 35 %, 37,5 % и 32,5 % соответственно (табл. 3).

Наконец, стоит отметить, что примерно 54,5 % опрошенных в 2011 г. думают, что их профессия не будет романтической и, выбирая её, они не ориентировались на людей, которые имеют для них авторитет (63,6 %, 2001 г. 10 и 27,5 % соответственно) (табл. 3).

Таблица 3

Характеристика девятиклассниками своей будущей профессии

Характеристика желаемой профессии	Да		Скорее да		Нечто среднее		Скорее нет		Нет	
	2001 г. (%)	2011 г. (%)	2001 г. (%)	2011 г. (%)	2001 г. (%)	2011 г. (%)	2001 г. (%)	2011 г. (%)	2001 г. (%)	2011 г. (%)
1. Будет романтической	15	4,5	15	0	25	13,6	25	27,3	10	54,5
2. Даст возможность стать самостоятельным	32,5	45,5	32,5	40,9	17,5	13,6	2,5		5	
3. Будет творческой	15	18,2	17,5	9,1	7,5	31,8	22,5	9,1	20	27,3
4. Ее имеет авторитетный для меня человек	15	9,1	7,5	9,1	17,5	9,1	17,5	4,5	27,5	63,6

5. Даст возможность принести людям пользу	7,5	2,7	7,5	9,1	7,5	9,1	12,5	4,5	2,5	4,5
6. Будет легкой в овладении	17,5	9,1	10	13,6	32,5	31,8	22,5	22,7	7,5	18,4
7. Будет отвечать моим интересам	55	40,9	32,5	36,3		13,6				4,5
8. Будет иметь подходящие для меня условия труда	35	40,9	32,5	27,3	20	27,3	5			4,5
9. Даст хорошее материальное обеспечение	42,5	31,8	41,5	45,5	2,5	22,7				
10. Будет иметь хорошие перспективы (профессиональный рост, продвижение)	40	31,8	30	27,3	12,5	27,3	2,5	4,5		4,5
11. Будет соответствовать моим способностям и уровню подготовки	45,1	27,3	22,5	40,9	20	22,7		4,5		
12. Даст возможность получить образование	50	50	20	22,7		18,2	5		2,5	

Из предметов, необходимых для овладения будущей профессией, девятиклассники 2001 г. чаще всего называют иностранный язык (28 %), физика (25,1 %) и русский язык (23 %) (рис. 3).

Девятиклассники 2011 г. называют те же предметы, но процентные показатели несколько иные: на первом месте – русский язык (54,5 %) на втором – иностранный язык (32 %), на третьем – химия (27,3 %), тогда как из девятиклассников 2001 г. этот предмет называли лишь 17,8 % (рис. 3).

Видны существенные различия между девятиклассниками 2001 и 2011 гг. по таким предметам как алгебра (21,2 и 9,1 %), Петербурга и Ленинградской области. Всего в исследовании приняло участие биология (10,1 и 22,7 %), физкультура (5,2 и 18,2 %) и история (5,1 и 22,7 % соответственно) (рис. 3).

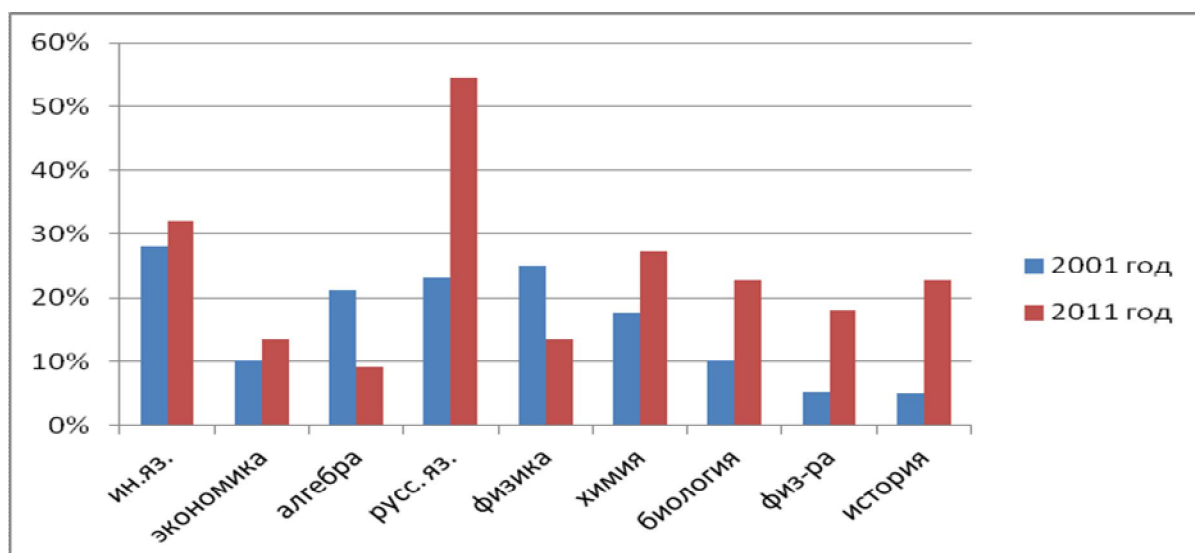


Рис. 3. Предметы, наиболее необходимые для успешного овладения
выбранными профессиями

57,5 % девятиклассников в 2001 г. и 36,4 % девятиклассников в 2011 г., хотели бы получить помощь специалиста по профессиональному консультированию. А 42,5 % девятиклассников в 2001 г. и 63,6 % в 2011 г. предпочитают делать выбор самостоятельно (рис. 4).

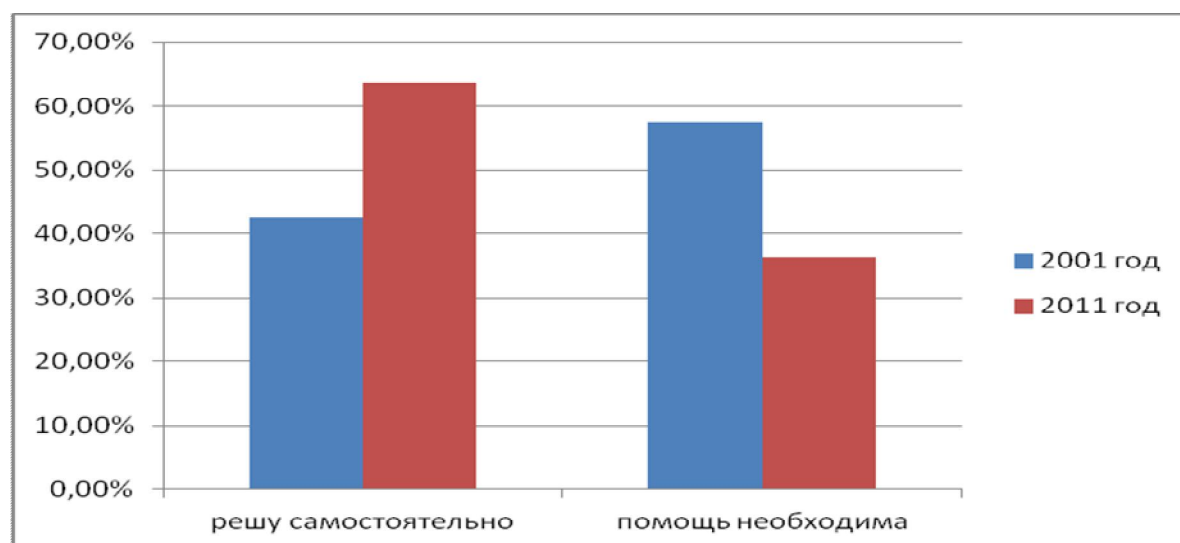


Рис. 4. Мнение девятиклассников 2001 и 2011 гг.
о необходимости профконсультационной помощи при выборе профессии

Большее половины учащихся в 2001 году были уверены, что по их будущей профессии трудоустроиться нелегко, но можно (62,5 %).

15 % считали, что по их профессии найти работу достаточно легко.

В 2011 г. 36,3 % девятиклассников считали, что по выбранной ими профессии трудоустроиться нелегко, но при желании можно и 45,4 % считали, что трудоустроиться достаточно легко.

18,2 % опрошенных в 2011 г. ответили, что по выбранной ими специальности трудоустроиться трудно.

Сравнительный анализ результатов анкетного опроса старшеклассников с использованием критерия Фишера не выявил значимых различий.

При проведении сравнительного анализа отношения старшеклассников 2001 и 2011 гг. к различным типам профессиональной деятельности была выявлена тенденция, что учащиеся 2001 г. были наиболее склонны к предприимчивому типу профессиональной деятельности (рис. 5), что можно объяснить популярностью и престижностью видов деятельности, связанных с предпринимательством и социально-экономической обстановкой того времени. Учащиеся 2011 г. были наиболее склонны к таким типам профессиональной деятельности как артистичный, социальный и интеллектуальный (рис. 5). Это можно объяснить большим влиянием шоу-бизнеса на обычных людей, государственной политикой, общероссийской тенденцией развития сферы науки и преобразованиями в сферах медицины, образования и т. д.

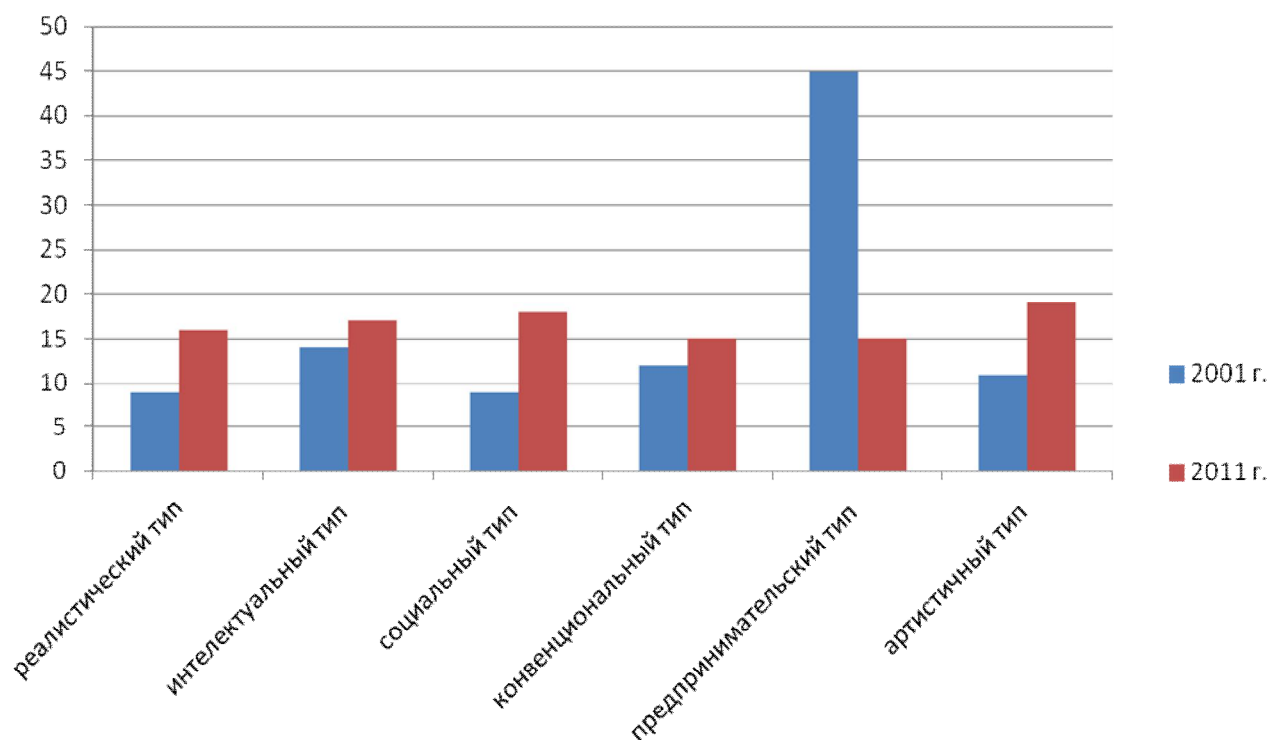


Рис. 5. Наиболее предпочитаемые типы профессиональной направленности старшеклассников 2001 и 2011 гг.

В ходе сравнительного анализа были выявлены определенные различия в отношении к различным типам деятельности девятиклассниц 2001 и 2011 г.

Девочки, обучавшиеся, в 2001 г. предпочитали профессии, относящиеся к социальному типу (рис. 6), что можно объяснить попу-

лярностью профессий данного типа в то время и их распространенностью. По сравнению с ними старшеклассницы 2011 г. более склонны к интеллектуальному, конвенциональному и артистическому типам (рис. 6). Это может быть обусловлено тем, что на девочек в настоящее время оказывает огромное влияние телевидение и реклама, сфера шоу-бизнеса, где активно пропагандируется быстрое достижение славы, получение быстрым путем материальных благ. Также девочки стремятся добиваться профессиональных успехов в сферах управления, науки и т.п., что может свидетельствовать о том, что продолжается процесс «феминимизации» общества.

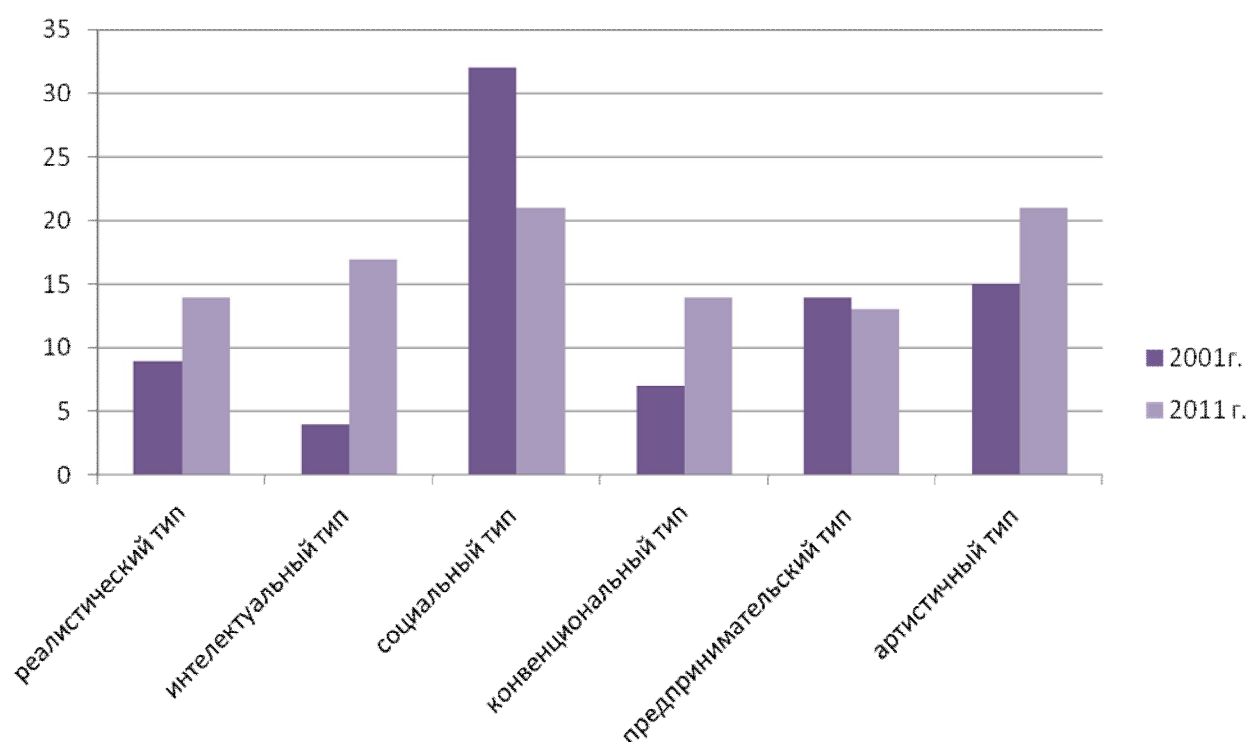


Рис. 6. Наиболее предпочитаемые типы профессиональной направленности девочек, обучавшихся в 2001 г. и обучающихся 2011 г.

При сравнении результатов, полученных с помощью методики Дж. Голланда, у мальчиков, обучавшихся в 2001 г., наиболее предпочитаемым типом профессиональной деятельности является предпринимательский, что могло быть обусловлено социально-экономической обстановкой того времени и престижностью профессий этого типа, а у мальчиков, обучавшихся в 2011 г., реалистичный и конвенциональный типы (рис. 7), что может быть связано с бурным развитием экономики, развитием западной системы. Возможно, это свидетельствует о нарастающей инфантильности подростков, их стремлением к четкому выполнению правил без проявления какой-либо инициативы.

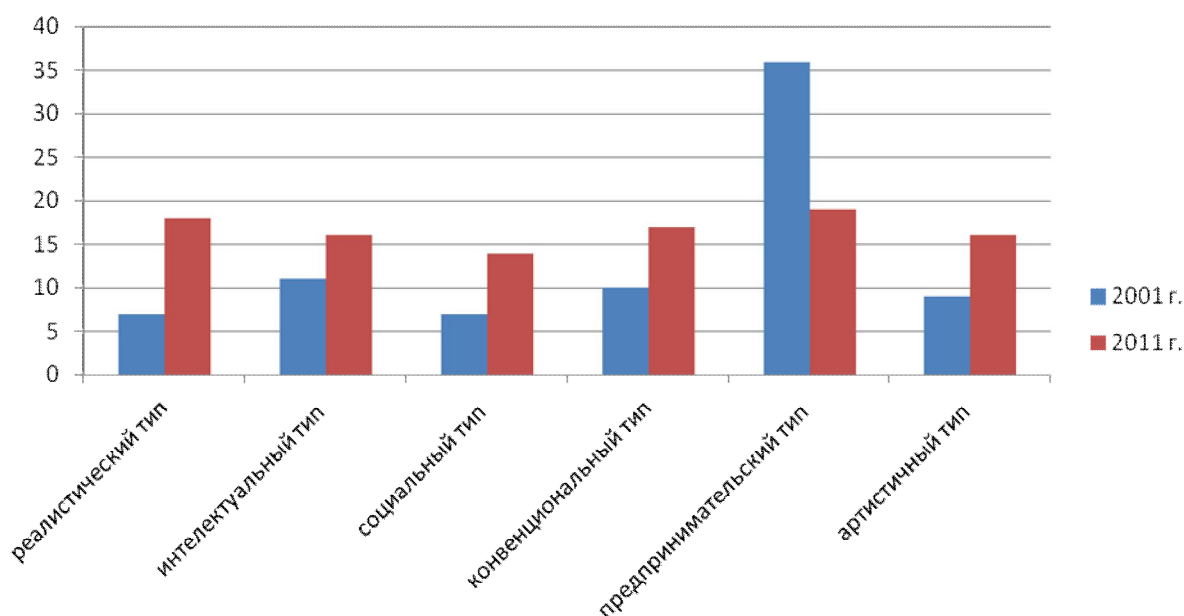


Рис. 7. Наиболее предпочитаемые типы профессиональной направленности мальчиков, обучавшихся в 2001 г. и обучающихся 2011 г.

Интерес к указанным сферам со стороны молодежи 2001 и 2011 гг. может быть обусловлен тем, что данные виды деятельности позволяют достичь целей, которые наиболее соответствуют идеалам распространенных среди подростков: физическое здоровье и красота фигуры (вероятно, это имеет наибольшее значение в данном возрасте), а также государственные программы развития спорта и поддержания физического здоровья – данное явление может быть сформировано средствами массовой информации (в первую очередь, телевидением). В 2001 г. девятиклассников интересовали такие сферы, как биология, сфера обслуживания, торговля, юриспруденция – в то время профессии данных сфер были наиболее популярны и востребованы, что в основном и определяло выбор учащихся (табл. 4). В 2011 г. у старшеклассников появляется интерес к таким сферам, как сценическое искусство, музыка, что может свидетельствовать о культурно-историческом развитии страны, также о влиянии телевидения, СМИ и всей сферы шоу-бизнеса в целом (табл. 4).

Таблица 4

Сферы профессиональных интересов учащихся
9 классов 2001 и 2011 гг.

Ранг	9 класс 2001 г.	9 класс 2011 г.
1	физкультура и спорт	физкультура и спорт
2	биология	сценическое искусство
3	история	история
4	сфера обслуживания, торговля	музыка
5	военные специальности	общественная деятельность

6	право, юриспруденция	изобразительное искусство
7	общественная деятельность	журналистика
8	медицина	иностранные языки
9	авиация, морское дело	литература
10	журналистика	военные специальности

При сравнении профессиональных интересов у девочек, обучавшихся в 2001 и 2011 гг., можно сказать следующее: девятиклассницы, обучавшиеся в 2001 г., предпочитают сферу обслуживания и торговли, что может быть связано с социально-экономической обстановкой того времени, выходом страны из кризиса (табл. 5). В 2011 г. девочки выбирают сферы интересов, в основном связанные с искусством (сценическое искусство, изобразительное искусство, музыка) (табл. 5). Это может быть обусловлено тем, что в настоящее время у молодых людей появилось больше свободы творчества, девушки настроены на быстрый карьерный рост и на высокое материальное положение, чему поспособствовало телевидение с реалити-шоу и различными программами, где простые люди становятся популярными за короткие промежутки времени.

Таблица 5

Различия в проявлении интереса к различным сферам профессиональной деятельности девочек, обучавшихся в 2001 и 2011 гг.

Ранг	9 класс 2001 г.	9 класс 2011 г.
1	сфера обслуживания, торговля	сценическое искусство
2	сценическое искусство	изобразительное искусство
3	журналистика	литература
4	педагогика	музыка
5	легкая и пищевая промышленность	журналистика
6	общественная деятельность	общественная деятельность
7	история	иностранные языки
8	право, юриспруденция	история
9	физкультура и спорт	педагогика
10	медицина	право, юриспруденция

При сравнении профессиональных интересов у мальчиков, обучавшихся в 2001 и 2011 гг., наблюдается стабильность профессионального выбора (табл. 6). В 2011 г. у мальчиков появляются интересы к таким профессиональным сферам, как металлообработка, деревообработка, строительство (табл. 6), что может быть связано с быстрыми темпами развития строительства в России, а также большим материальным доходом в данных сферах.

Таблица 6

Различия в проявлении интереса к различным сферам профессиональной деятельности мальчиков, учащихся в 2001 и 2011 гг.

Ранг	9 класс 2001 г.	9 класс 2011 г.
1	физкультура и спорт	физкультура и спорт
2	военные специальности	военные специальности
3	техника	транспорт
4	транспорт	техника
5	авиация, морское дело	электро- и радиотехника
6	электро- и радиотехника	авиация, морское дело
7	история	история
8	право, юриспруденция	металлообработка
9	экономика	деревообработка
10	физика	строительство

Таким образом, на основании ретроспективного анализа профессиональных предпочтений старшеклассников Ленинградской области можно сделать следующие выводы:

1. Интересы девятиклассников 2001 и 2011 гг. сосредоточены на сфере физкультуры и спорта. Примерно одинаковое количество учащихся 9-х классов 2001 и 2011 гг. выбрали сферу культуры и искусства, сферу транспорта и социальную сферу. Наименее интересной сферой деятельности для девятиклассников 2001 и 2011 гг. стала сфера сельского хозяйства. Интересы девятиклассников 2001 г. были сосредоточены в сфере науки и образования, сфере управления, сфере обслуживания, торговли, права, юриспруденции. Девятиклассников 2011 г. больше всего интересует сфера сценического искусства, музыки, медицины, а также им интересна сфера защиты Отечества. При сравнении профессиональных интересов девятиклассницы, обучавшиеся в 2001 г., предпочитали сферу обслуживания и торговли. В 2011 г. девочки выбирают сферы, связанные с искусством (сценическое искусство, изобразительное искусство, музыка). При сравнении профессиональных интересов у мальчиков, обучавшихся в 2001 и 2011 гг., наблюдается стабильность в профессиональных выборах.

2. Учащиеся 9-х классов 2001 г., как и учащиеся 2011 г. в большей степени направлены на получение традиционного образования. Большое количество учащихся 9-х классов 2011 г. хотели бы учиться в колледже и лицее. В 2001 г. процент по этим показателям был намного меньше. Девятиклассники 2001 г. наиболее склонны к предприимчивому типу профессиональной деятельности. Учащиеся 2011 г. направлены на такие типы профессиональной деятельности, как артистичный, социальный и интеллектуальный. Девочки, обу-

чавшиеся в 2001 г., предпочитают типы профессий, относящиеся к социальному типу. Старшеклассницы 2011 г. более склонны к интеллектуальному, конвенциональному и артистическому типам. Мальчики, обучавшиеся в 2001 г., профессионально направлены на предпринимательский тип, а мальчики, обучавшиеся в 2011 г., – на реалистичный и конвенциальный типы.

3. Анализ факторов выбора профессии показал, что больше всего на выбор будущей профессии девятиклассников 2001 и 2011 гг. оказывают влияние родители. Также высокий процент старшеклассников 2001 и 2011 гг. указали другие причины. Среди «других причин» чаще всего называют склонности, интересы, собственный выбор, мечта детства, деньги. Девятиклассники 2001 г. считают, что в деле решающую роль играют случайные обстоятельства, в то время как для учащихся 2011 г. одним из главных факторов при выборе профессии стало материальное положение.

Профессиональные предпочтения ассоциируются с приданием большей ценности одним профессиям по сравнению с другими и в целом отражают некую динамику профессионального самоопределения старшеклассников, их профессионального выбора. Очевидно, что процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека – от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости. На протяжении этого периода происходит не только собственно профессиональное, но и социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности на основании той или иной системы ценностей.

С социально-экономической точки зрения общество и сам субъект самоопределения крайне заинтересованы в том, чтобы еще в школе подростки умели правильно выбрать наиболее соответствующий им профиль обучения и, как следствие, саму профессию. Этот выбор должен отвечать потребностям общества в тех или иных специалистах, а также профессиональным предпочтениям и возможностям учащихся. Профорентация как социальное регулирование профессиональной направленности может быть эффективной только при учете интересов и индивидуально-психологических качеств каждого человека. Поэтому решение профорентационной проблемы, и особенно ее психологической составляющей, является наиважнейшим делом не только с точки зрения экономической значимости, но и в социальном плане, как утверждение гуманистической направленности развития и здоровья общества.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1999. – 362 с.
2. Земечко А.И. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора – М.: Просвещение, 2000. – 274 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Пряжников Н.С. Профессиональная ориентация. – М.: Академия, 2005. – 496 с.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996. – 256 с.
7. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в юности. – М., 1981. – 276 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 473 с.

УДК 159.922.8:159.943

И. И. Мамайчук, А. С. Тысячнюк

Особенности психической адаптации депривированных подростков и основные направления психологической коррекции

В статье представлены особенности психической адаптации депривированных подростков. На основе анализа взаимосвязи структурных компонентов личности и особенностей реагирования на фрустрацию определены системообразующие факторы, влияющие на особенности поведения депривированных подростков в ситуации фрустрации в сравнении с контрольной группой. Выделены уровни психической дезадаптации и предложены основные направления психокоррекционной работы.

The article presents characteristics of psychological adaptation of deprived adolescents. The systematic factors of the behavior of deprived adolescents in the frustration situation are defined on a base of analysis of interrelation of structural components of personality and specifics of frustration reactions. The differences of those with a control group are pointed out. Levels of psychological disadaptation are defined and the main areas of their psychological correction are proposed.

Ключевые слова: депривация, психологическая коррекция, психическая адаптация, уровни аффективной регуляции, фрустрация, психокоррекционные техники.

Key words: deprivation, psychological correction, psychological adaptation affective regulation levels, frustration, psychological correction techniques

В настоящее время широко изучается проблема психической депривации, отражающая ситуацию развития ребенка в условиях социальной, эмоциональной и психической изоляции.

Понятие депривации (от английского deprivation – лишение) в психологии связано с именем английского психоаналитика и психиатра Джона Боулби. На основании многолетней практической работы с детьми в социозащитных и медицинских учреждениях Лондона в 30–40-х гг. XX в., он пришёл к выводу, что центральными точками развития каждого ребёнка можно считать два фактора: а) наличие

или отсутствие матери или периодов длительного расставания с нею; б) эмоциональную установку матери по отношению к ребёнку.

Своё эмпирическое подтверждение данная позиция нашла в исследовании Боулби, посвящённом изучению психологических причин делинквентного поведения у детей и подростков. В группе делинквентных подростков, в отличие от контрольной группы, имелась значительная часть подростков, обладающих специфически пониженными показателями эмоционального развития, названных им «безэмоциональным характером». Анализ анамнестических данных показал, что у большинства таких подростков наблюдался длительный период разлуки с матерью в возрасте от рождения до 5 лет [29]. Достаточную, для возникновения патогенных последствий ситуацию отсутствия или прерывания эмоциональных связей с матерью Боулби назвал «материнской депривацией» [30]. Патогенная роль ранней разлуки с матерью в развитии психики ребенка была раскрыта в тот же период в исследованиях Шпица [34], Голдфарба [32; 33], А. Фрейд и Д. Бурлингэм [31]. Чешские исследователи Й. Лангмейер и З. Матейчек выступили в роли систематизаторов исследований проблемы депривации. Они описали четыре основные формы психической депривации: сенсорная депривация; когнитивная депривация; депривация идентичности (ограничение потребности в возможностях для усвоения самостоятельной социальной роли); депривация эмоционального отношения (характеризуется невозможностью установления интимных эмоциональных отношений с другим лицом) [10, с. 20]. Многоуровневая концепция психической депривации Лангмейера и Матейчека раскрывается в дальнейших исследованиях отечественных психологов [2; 8; 19; 24; 28].

Возникновение состояния психической депривации зависит от широкого круга факторов, включающих как внешние факторы депривации (госпитализм, депривация в семье в силу тех или иных причин психологического характера, воспитание в закрытых детских учреждениях, депривация в общественной среде, экстремальные жизненные ситуации), так и внутренние условия (различия по полу, конституциональные различия, наличие или отсутствие стойких эмоциональных привязанностей в прошлом, расстройства психических функций и т. д.). У детей, воспитывающихся в одинаковых депривационных условиях, могут возникать различные формы депривационных последствий. Некоторые авторы выделяют типы личности депривированного ребенка [7; 10], или варианты «депривационного развития» [5; 28]. В. И. Брутман с соавторами выделили обобщенные признаки психической депривации, к которым относятся: эмоциональные расстройства, волевые нарушения, расстройства инстинктивной сферы и функциональные соматовегетативные проявления [4].

Несмотря на широкий интерес психологов к данной проблеме существует множество неразрешенных вопросов влияния депривации на психическое развитие ребенка, процесс его социализации. Выделение особенностей психической депривации должно осуществляться с учётом специфики депривационных факторов, а также клинико-психологических характеристик ребенка и подростка. Кроме того, практически не разработана проблема психологической помощи детям и подросткам с психической депривацией.

Решение этих проблем требует четкого теоретико-методологического подхода и эмпирических исследований, в том числе с использованием лонгитюдного анализа и наблюдений за ребенком в процессе направленной психологической коррекции. При клинико-психологическом анализе личности депривированного ребёнка или подростка большое значение имеет изучение таких характеристик, как структура личности и особенности системы психической адаптации.

Понятие «адаптация» в своём наиболее широком понимании обозначает приспособление к изменяющимся внутренним и внешним условиям среды, достигаемое с помощью оптимизации функционирования организма. Более дифференцированный взгляд предлагают концепции, рассматривающие взаимоотношения индивида и среды как процессы гомеостатического взаимодействия [3; 13; 18]. Целью психической адаптации, согласно Ю. А. Александровскому, является поддержание оперативного покоя – такого состояния психики, в котором индивид может не только выдерживать изменяющиеся условия среды, но также активно и целенаправленно преобразовывать их [1].

Другой отечественный автор Ф. Б. Березин видит цель психической адаптации в построении оптимальных отношений между личностью и окружающей средой, позволяющих человеку «удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели» [3, с. 5]. От успешности психической адаптации напрямую зависит социальная адаптация индивида, которая понимается как результирующая процессов приспособления психики человека к условиям и требованиям социальной среды [9].

В отечественной литературе распространён подход к изучению психической адаптации на основе системной биопсихосоциальной модели [1; 3; 6; 9]. По мнению авторов, психическая адаптация является целостной, самоуправляемой многоуровневой системой, состоящей из подсистем, которые реализуют психологические, биологические и социально-психологические механизмы жизнедеятельности.

Особенности психической адаптации у депривированных подростков изучались на базе Социально-реабилитационного центра в

Санкт-Петербурге. Было обследовано 55 воспитанников центра в возрасте от 13 до 15 лет. Причиной пребывания подростков в центре являлась констатация органами опеки и попечительства неспособности родителей выполнять свои родительские обязанности в связи алкоголизацией, жестоким обращением с ребенком, отказом от выполнения своих родительских обязанностей. Анализ анамнестических данных показал, что у всех обследуемых подростков наблюдался недостаток родительского участия в воспитании еще в раннем детстве, в связи с чем их семьи находились под наблюдением органов опеки и попечительства. В контрольную группу вошли 32 подростка, учащиеся двух 10-х классов специализированной гимназии из благополучных семей.

Таблица 1

Половозрастные характеристики изучаемых групп

Изучаемая группа	Пол	Количество (N)	Возраст (M)
Экспериментальная группа	Мальчики	32	14,03 ± 0,8
	Девочки	23	13,9 ± 0,9
Контрольная группа	Мальчики	17	15,3 ± 0,5
	Девочки	15	15,4 ± 0,4

В исследовании использовались следующие методы:

1. Направленное клинико-психологическое и психолого-педагогическое наблюдение за подростками в процессе их жизнедеятельности в условиях центра.

2. Клинико-психологическое интервью с целью анализа особенностей поведения подростков, их ценностных ориентаций и семейных отношений.

3. Психодиагностические методики:

а) подростковый вариант многофакторного личностного опросника Кеттелла (HSPQ) (Cattell, 1950) – для анализа структуры личности подростков;

б) метод изучения фрустрационных реакций Розенцвейга (Rozenzweig, 1945);

в) рисуночные тесты с целью получения дополнительной информации об особенностях системы семейных отношений ребенка.

Достоверность различий проверялась с помощью параметрического критерия t-Стьюдента для независимых выборок. Для оценки связи между двумя переменными (средние значения результатов экспериментальной и контрольной групп) использовался коэффициент корреляции r-Пирсона для метрических данных.

Анализ экспериментальных данных выявил некоторую дисгармоничность структуры личности у депривированных подростков по

сравнению с контрольной группой. Это проявлялось в достоверно низких показателях по фактору общительности (А-), экспансивности (F-), в высоких показателях по фактору доминантности (Е+) и индивидуализма (J+), низкой динамике мыслительных операций (В-). Содержательный анализ средних данных показал, что для депривированных подростков характерна сниженная способность к поддержанию живого, эмоционально насыщенного общения, сниженная активность в социальном взаимодействии, замкнутость, прохладное отношение к групповым нормам.

С целью более качественной оценки полученных данных мы проанализировали показатели совокупности факторов и их взаимосвязи в выделенных нами блоках:

- эмоциональная устойчивость (факторы С, G, I, O, Q3, Q4);
- коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы А, Н, Е, F);
- эмоциональные переживания и контроль над эмоциями (факторы Н, O, Q4, С, Q3).

Анализ показал, что у депривированных подростков достоверно более высокий уровень эмоциональных переживаний сочетается с достоверно более низким уровнем контроля над эмоциями. Это проявляется в переживаниях неопределенности, беспредметной опасности, внутреннем беспокойстве, в раздражительности, эмоциональной неустойчивости. Уровень потребности в общении, а также показатели способности реализовать эту потребность у депривированных подростков достоверно ниже. Корреляционный анализ в экспериментальной группе обнаружил достоверную корреляцию низких показателей коммуникативной сферы личности (А- и Н-) с низкой эмоциональной устойчивостью (С-), а в контрольной группе с такими факторами, как: сдержанность (F-) и тенденция к избеганию групповой деятельности (J+). Эти данные подчеркивают, что эмоциональные проблемы у депривированных подростков негативно отражаются на коммуникативном потенциале их личности.

Особенности реагирования на фрустрацию у депривированных подростков исследовались с помощью методики Розенцвейга. Реагирование в ситуациях препятствия или обвинения, вызывающих фрустрационное напряжение, говорит о различии моделей поведения у депривированных подростков и подростков контрольной группы.

В контрольной группе отмечается преобладание импунитивного направления поведенческих реакций (М). Это свидетельствует о том, что чаще всего ситуация препятствия не вызывает напряжения или конфликта, подростки отрицают возникающие трудности или

воспринимают фрустрирующую ситуацию как нечто, что может быть исправлено, стоит только подождать и подумать. В поведении подростков контрольной группы проявляется потребность разрешить возникшую проблемную ситуацию, стремление преодолеть трудности наиболее рациональным способом. В группе депривированных подростков было выявлено достоверно высокое преобладание экстрапунитивного направления поведенческих реакций E+ ($p \leq 0,01$) с доминированием фиксации на самозащите ED+. Реже отмечалось импунитивное направление реагирования M+ ($p \leq 0,05$) в ситуациях фрустрации с фиксацией на препятствии OD+ ($p \leq 0,05$). Это указывает на преобладание агрессивных реакций в поведении подростков, вовлеченных во фрустрацию, когда личность встречает более или менее непреодолимые препятствия на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности.

Характерной чертой способов реагирования депривированных подростков является крайне редкое проявление реакций необходимо-упорствующего типа (NP-). Это подтверждается устойчивым преобладанием самозащитных реакций с низкой потребностью в устранении, разрешении конфликта или в преодолении препятствий. Значение коэффициента групповой конформности в группе депривированных подростков ($GCR = 31,7 \pm 2,03$) достоверно ниже значений в контрольной группе подростков ($GCR = 48,2 \pm 1,93$).

Итак, у депривированных подростков наблюдаются следующие особенности поведения в ситуации фрустрации. В способах реагирования и поведенческих моделях во фрустрирующих ситуациях преобладают самозащитные реакции гетероагрессивного характера. Выявлены тенденции фиксирования на препятствиях, переоценке их значимости, восприятия ситуации как непреодолимой. Во фрустрирующих обстоятельствах депривированные подростки не проявляют потребности в устранении, разрешении конфликта или в преодолении препятствий. Отрицательные эмоции, вызванные фрустрирующими обстоятельствами, подростки склонны направлять вовне (на кого-либо или что-либо в окружении).

Данные, полученные в результате проведенного исследования структуры личности и поведенческих реакций, позволяют определить уровни психической дезадаптации (ПД) обследуемых подростков. Для количественного анализа уровня психической дезадаптации И. И. Мамайчук была предложена следующая формула, которая была апробирована в ряде исследований [16; 21; 22; 23; 25].

$$ПД = (OD) + (M) + Q^4/C, \text{ где}$$

ПД – показатель психической адаптации;

OD – показатель реакций с фиксацией на препятствии;

M – показатель импунитивного реагирования на конфликт;

Q⁴ – показатель фрустрационной напряженности;

C – показатель интеграции поведения.

Чем выше итоговая оценка, тем выше показатель психической дезадаптации. На основании экспертного анализа были выделены нормативные шкалы значений уровня психической адаптации:

- нормальный уровень адаптации – от 0 до 3 баллов;
- неустойчивая адаптация – от 3 до 7 баллов;
- стойкое нарушение адаптации – свыше 7 баллов.

Анализ выявил достоверно-статистические различия в уровнях психической дезадаптации в изучаемых группах: контрольная группа (4,2 + 0,44), экспериментальная (5,7 + 1,1).

Корреляционный анализ позволил выявить связи показателей уровня ПД в изучаемых группах. В контрольной группе подростков индекс психической дезадаптации (ПД) достоверно коррелирует с показателями эмоциональной возбудимости (D) ($r = + 0,42$; $p < 0,05$), независимостью и отказом от помощи (Q2) ($r = + 0,43$; $p < 0,05$) и отрицательно коррелирует с самоконтролем поведения (Q3) ($r = - 0,40$; $p < 0,05$). Интерпретация данных корреляционного анализа позволяет утверждать, что нормальный уровень психической адаптации у подростков контрольной группы связан с эмоциональной уравновешенностью, общительностью и открытостью, социальной смелостью. В группе депривированных подростков уровень психической дезадаптации находится в прямой связи с показателями эмоциональной возбудимости (D) ($r = + 0,48$; $p < 0,05$), отражающей неспособность личности управлять своей эмоциональной активностью, ранимости (I) ($r = + 0,43$; $p < 0,05$), высоким уровнем тревожности (O) ($r = + 0,73$; $p < 0,01$), а также с обособленностью и негативизмом (A) ($r = - 0,41$; $p < 0,05$), беспокойством, ожиданием неудач и несчастий (F) ($r = - 0,43$; $p < 0,05$).

Достоверная связь с факторами тревожности и общительности указывает на неспособность справляться с неудачами, доминирование тревожно-депрессивного фона настроения, обособленность и негативизм. Уровень дезинтеграции поведения у депривированных подростков обнаруживает выраженную взаимосвязь с эмоционально-волевыми и коммуникативными особенностями их личности в сравнении со здоровыми подростками. Эти данные свидетельствуют о высокой значимости эмоционально-волевых характеристик личности и уровня понимания собственного социального поведения для эффективности психической адаптации подростков.

Учитывая высокую значимость эмоционально-волевых характеристик личности у депривированных подростков в интеграции их поведения и эффективности психической адаптации, основным направлением психокоррекционных воздействия можно считать формирование эмоционально-смысловой регуляции поведения.

Теоретической основой психологической коррекции эмоциональных нарушений у депривированных подростков является *онтогенетически-ориентированный подход*, впервые предложенный В. В. Лебединским с соавторами [11] и широко используемый в работах Ю. С. Шевченко и И. И. Мамайчук [15; 26; 27]. Основной целью данного подхода является гармонизация личностной структуры подростка, системы его взаимоотношений, решение актуальных психотравмирующих проблем. Это достигается использованием разнонаправленных подходов, а именно:

- оживление онтогенетически ранних (в том числе безречевых) форм общения, саморегуляции, мышления, деятельности с помощью метода ранних детских воспоминаний и включение их в процесс адаптивной перестройки психики;
- стимуляции освоения подростком и его ближайшим окружением более зрелых индивидуально- и социально-психологических уровней функционирования с помощью специальных методов группового воздействия;
- формирование рефлексии и самоконтроля поведения в ситуации конфликта.

Для решения поставленных психокоррекционных задач мы опирались структурно-уровневый подход к анализу эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе, разработанный В. В. Лебединским и его коллегами [11]. Базовая аффективная регуляция представлена в виде структуры, состоящей из четырех уровней.

1. Уровень полевой реактивности (аффективной пластичности).
2. Уровень аффективных стереотипов.
3. Уровень аффективной экспансии.
4. Уровень аффективного (эмоционального) контроля.

Ослабление или повреждение одного из уровней приводит к общей аффективной дезадаптации ребенка (подростка), а чрезмерное усиление какого-либо уровня может быть причиной эмоциональной дефицитарности [17]. Например, тенденция к усилению первого уровня аффективной регуляции может проявляться в выраженной потребности у подростка к эмоциональному комфорту, гармонии, что, как правило, наблюдается у депривированных подростков. Дети и подростки с акцентуированным вторым уровнем имеют глубокие эмоциональные связи с окружающим миром, сильную аффективную память, устойчивы в своих привычках. Мощный третий уровень делает людей раскованными, смелыми, легко берущими на себя ответственность в разрешении напряженной ситуации, особенно в ситуациях риска, азарта. Подростки с особенно сильным четвертым уровнем сверхсосредоточены на человеческих отношениях. Они сострадательны, склонны к общению, соблюдению

норм и правил, но могут испытывать дискомфорт в нестабильных, напряженных ситуациях, которые чаще доставляют удовольствие лицам с сильно развитым третьим уровнем.

Как справедливо отмечают Н. Я. и М. М. Семаго, каждый уровень имеет свою смысловую задачу, свои механизмы регуляции, вносит свой вклад в общую тонизацию всей психической деятельности. Эти уровни являются в своем роде «единицами» эмоционально-аффективной сферы [20]. На каждом из уровней решаются качественно различные задачи адаптации личности и ослабление или усиление функционирования какого-либо из них может привести к общей дезадаптации системы эмоциональной регуляции в целом. Учет каждого уровня позволяет дифференцированно подойти к психологической коррекции депривированных подростков.

1. *Уровень полевой реактивности (аффективной пластичности)*. Исходно связан с наиболее примитивными, пассивными формами психической адаптации. Аффективные переживания на этом уровне еще не содержат положительной или отрицательной оценки, они связаны лишь с общим ощущением комфорта или дискомфорта. У старших детей и у взрослых этот уровень выполняет фоновые функции в осуществлении эмоционально-смысловой адаптации к окружающему. Он обеспечивает тоническую реакцию аффективных процессов. Значение этого уровня эмоциональной регуляции чрезвычайно велико, и недооценка его влечет за собой существенные издержки в психокоррекционном процессе. Тоническая эмоциональная регуляция, осуществляемая с помощью специальных ежедневных психотехнических приемов, позитивно воздействует на другие уровни базальной аффективности. Нами разработаны основные психокоррекционные приемы, используемые с учетом данного уровня:

- проведение психокоррекционных занятий в постоянном, правильно оборудованном помещении с удобной мебелью, соответствующим цветом стен и освещением;
- использование звуковых и цветовых стимулов во время проведения занятий.

Как показывает опыт, психорегулирующие тренировки с использованием сенсорных стимулов (звук, цвет, свет, тактильные ощущения) создают благоприятный эмоциональный фон, улучшают контакт психолога с подростком и повышают эффективность психокоррекционных воздействий.

2. *Уровень аффективных стереотипов* играет важнейшую роль в эмоциональной регуляции поведения ребенка первых месяцев жизни, в отработке его приспособительных реакций (пищевых, оборонительных), в установлении физического контакта с матерью.

На этом уровне аффективно оцениваются ощущения всех модальностей: слуховых, зрительных, тактильных вкусовых и др. Типом поведения, характерным для этого уровня аффективной адаптации, являются стереотипные реакции.

Аффективные стереотипы служат необходимым фоном для обеспечения самых сложных форм поведения человека и занимают особое место в психокоррекционном процессе. Активизация этого уровня эмоциональной регуляции достигается следующими психотехническими приемами:

- сосредоточение внимания подростка на чувственных ощущениях (мышечных, вкусовых, тактильных и пр.), что имеет важное значение в формировании процессов саморегуляции и используется в психорегулирующих тренировках;

- сосредоточение внимания подростка на восприятии и воспроизведении простых ритмических стимулов, что особенно важно на первых этапах психокоррекционных занятий, особенно в процессе группового взаимодействия.

Опыт нашей работы показал, что разнообразные психотехнические приемы, такие как ритмические повторы, ритуальные действия, прыжки, раскачивания и пр., способствуют не только расслаблению подростка, но и его мобилизации, а также способствует формированию позитивной установки на продолжение занятий [14].

3. *Уровень аффективной экспансии* связан не с самим удовлетворением потребности, как это было на втором уровне, а с достижением желаемого. Если на втором уровне нестабильность ситуации, неизвестность, опасность, неудовлетворенное желание вызывают тревогу, страх, то на третьем они мобилизуют субъекта на преодоление трудностей [11]. В процессе психокоррекционной работы уровень аффективной экспансии стимулируется следующими психотехническими приемами:

- организация таких занятий, где подросток переживает чувства соперничества, соревновательности, риска;

- организации занятий, направленных на преодоление трудных конфликтных ситуаций;

- разыгрывание с подростками аффективно значимых для них устрашающих сюжетов с перспективой успешного разрешения проблемы и пр.

4. *Уровень аффективного (эмоционального) контроля* (высший уровень системы базальной эмоциональной регуляции) формируется на основе субординации, взаимодополнения и социализации всех предыдущих уровней. На этом уровне происходит совершенствование аффективной ориентировки в себе, что является важной предпосылкой развития самооценки как важного

фактора саморегуляции поведения [11]. Коррекция эмоционально-смысловой организации поведения требует включения следующих психотехнических приемов:

- формирование сотрудничества, партнерства, которые успешно реализуются в процессе группового взаимодействия подростков;
- развитие рефлексии, которая, в свою очередь, способствует развитию гуманизма, сопереживания, самоконтроля, что достигается в процессе групповых и индивидуальных психокоррекционных занятий.

Представленный уровневый подход к психологической коррекции является чрезвычайно важным методологическим и методическим направлением в психокоррекционной работе с депривированными подростками.

При разработке психокоррекционных программ необходимо учитывать три основных вида психологической коррекции: общая, специальная и дифференцированная [12]. Каждый из них имеет свою специфическую направленность и зависит от степени тяжести и формы депривации. Например, депривация идентичности, обусловленная ограничением потребности в усвоении социальной роли, требует разработки методов в рамках специальной психокоррекции, а эмоциональная депривация, проявляющаяся в невозможности или в затруднениях у подростка в установлении эмоционально-доверительных отношений, требует психокоррекционных воздействий в рамках дифференцированных видов.

Задачи и специфика каждого вида психологической коррекции депривированных подростков представлены в таблице.

Таблица 2

Виды психологической коррекции и их особенности

Вид психологической коррекции	Стратегические задачи	Тактические задачи	Психотехники
Общая психокоррекция	Оптимальное возрастное развитие личности депривированного подростка	Организация жизнедеятельности подростка в социуме (в школе, в семье и пр.) с учетом его реальных и потенциальных возможностей	Знакомство психолога с социальным окружением подростка. Рекомендации педагогам, направленные на охранительно-стимулирующий режим для ребенка подростка, оптимизацию его

			коммуникативного и эмоционального потенциала
Специальная психокоррекция	Организация конкретных психокоррекционных воздействий с учетом возрастных, клинико-психологических особенностей депривированного подростка	Разработка и использование различных психокоррекционных методов: игротерапия, арттерапия, психорегулирующая тренировка, психогимнастика гимнастика и пр. с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка (подростка)	Различные ролевые игры, арттерапия, музыкотерапия и пр. в форме семейных, групповых или индивидуальных занятий с подростком
Дифференцированная психокоррекция	Ориентация на коррекцию конкретных проблем у депривированных подростков с учетом индивидуально-типологических, клинико-психологических особенностей	Разработка индивидуальных психокоррекционных программ, направленных на коррекцию конкретных нарушений подростка. Например, аффективность, агрессивность, некоммуникабельность и пр.	Специальные игры, занятия в рамках индивидуальных занятий с психологом

Особое внимание следует обратить на разработку психокоррекционных программ, которая направлена на гармонизацию их личностной структуры и эмоционально-волевой сферы подростка, межличностных отношений, конструктивное решение актуальных психотравмирующих проблем подростка.

При составлении психокоррекционной программы необходимо выполнить следующие методические требования:

1. Четко сформулировать основные цели психокоррекционной программы.
2. Выделить круг задач, которые конкретизируют поставленную цель.
3. Определить содержание занятий с учетом специфики эмоциональных и поведенческих нарушений, их структуры и степени тяжести.
4. Выбрать форму психокоррекционной работы с подростком (индивидуальную, групповую).
5. Определить формы и направления профессиональных контактов с другими специалистами, работающими с подростком (врач-

психиатр, врач-невропатолог, педагог, социальный педагог, учитель, родители или другие члены семьи).

6. Отобрать соответствующие психокоррекционные методы с учетом возраста, психологических особенностей и конкретных проблем подростка.

7. Предварительно разработать методы анализа и оценки динамики психокоррекционного процесса.

Опыт нашей работы показывает, что выделенные нами направления, теоретические и методические подходы в психологической коррекции способствуют гармонизации личности депривированных подростков, формированию у них эмоционального контроля и конструктивных способов психологической защиты.

Список литературы

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. – М., 1993. – 400 с.
2. Алексеенкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации. – СПб., 2009. – 96 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.
4. Брутман В., Каган В., Скобло Г. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – СПб., 1999. 752 с.
5. Буторин Г. Г. Психические состояния депривационного генеза в структуре школьной дезадаптации: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2005. – 363 с.
6. Вассерман Л.И., Беребин М.А., Косенков Н.И. О системном подходе к оценке психической адаптации // Обозрение психиатрии и мед. Психологии им. В.М. Бехтерева. – 1994. – №3 – С. 16–25.
7. Денисевич Н.Н. Проявление самостоятельности младшими школьниками в условиях психической депривации: дис. ... канд. псих. наук. – СПб., 1992. – 124 с.
8. Золотарёва О.С. Влияние материнской депривации на развитие Я-концепции детей подросткового возраста: дис. ... канд. псих. наук. – Астрахань, 2007. 183 с.
9. Коцюбинский А. П., Скорик А. И., Аксенова И. О. и др. Шизофрения: уязвимость – диатез – стресс – заболевание. – СПб., 2004. 336 с.
10. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984. – 335 с.
11. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 197 с.
12. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб., 2003. – 400 с.
13. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб., 2000.
14. Мамайчук И.И., Смирнова М.И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. – СПб., 2010. – 384 с.
15. Мамайчук И.И. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии. – СПб., 1997. – 52 с.

16. Мендоса Х. Психологические особенности у детей с вялыми параличами верхних конечностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1990. – 24 с.
17. Павлий Т. Н. Исследование особенностей аффективной сферы детей с задержкой психического развития: метод. пособие. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во гос. пед. ин-та, 1997. – 99 с.
18. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / пер. с франц. – М., 1969. – 659 с.
19. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – М., 2007. – 414 с.
20. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2003. – 208 с.
21. Смирнова М.И. Семейная психологическая коррекция детей и подростков с расстройствами поведения: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 204 с.
22. Сырцев А.В. Клинико-психологические механизмы деструктивного поведения у подростков с дисгармонией психического развития: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 246 с.
23. Трошихина Е.Г. Влияние ранней социальной депривации на развитие личности и психическую адаптацию детей с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1997. – 212 с.
24. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов. – М., 2004. – 219 с.
25. Чавес Вега С. И. Социально-психологические особенности семейного воспитания детей с церебральным параличом: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 138 с.
26. Шевченко Ю.С. Онтогенетически ориентированная психотерапия детей и подростков (на модели лечения заикания) // Психокоррекция: теория и практика / под ред. Ю.С. Шевченко и др. – М., 1995. – С. 66–93.
27. Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически ориентированная психотерапия: практ. пособие. – М., 1998. – 157 с.
28. Ярославцева И.В. Депривированный подросток. Личностные и психофизиологические особенности развития: дис. ... д-ра психол. наук. – Иркутск, 2003. 364 с.
29. Bowlby J. Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life. // International Journal of Psychoanalysis, 1944. – № 25. – P. 19–52.
30. Bowlby J. Maternal Care and Mental Health. – Geneva, 1951. – 179 p.
31. Freud Anna and Dorothy Burlingham. Infants without Families. Reports on the Hampstead Nurseries. 1939 – 1945 // The Writings of Anna Freud. V. III. – New York, 1973. – P. 681.
32. Goldfarb W. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. American Experimental Education, 1943. – V. 14. – P. 441–447.
33. Goldfarb W. The effects of early institutional care on adolescent personality. Journal of Orthopsychiatry, 1945. – V. 15. – P. 247–255.
34. Spitz R.A. Hospitalism-An Inquiry Into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood // Psychoanalytic Study of the Child, 1945. – Vol. I. – P. 53–74.

**Психологические особенности младших школьников
с хроническими заболеваниями органов дыхания
неаллергенного характера**

В статье рассматриваются некоторые личностные характеристики детей младшего школьного возраста с заболеваниями органов дыхания неаллергенного характера (хронический бронхит, хронический гайморит, хронический ринит). Приведены результаты лонгитюдного исследования детей с указанным диагнозом.

The article discussed some personal characteristics of primary school-age children non-allergic respiratory diseases (chronic bronchitis, chronic sinusitis, chronic rhinitis). The results of longitudinal studies of children with this diagnosis are presented.

Ключевые слова: образ «Я»; самооценка; тревожность; боязливость; неуверенность в себе; стремление к самоутверждению; хроническая болезнь заболевания неаллергенного характера; хронический бронхит; хронический гайморит; хронический ринит.

Key words: image of the 'I', self-esteem, anxiety, fearfulness, self-doubt, the desire for self-assertion; chronic disease allergenic nature of the disease, diseases of allergic nature, chronic bronchitis, chronic sinusitis, chronic rhinitis sky.

Рассматриваемые в данной статье болезни являются широко распространёнными заболеваниями системы дыхания, и в последние годы отмечается тенденция к увеличению заболеваемости.

Изучение психических и психологических особенностей хронически больных детей остаётся одним из актуальных направлений отечественной психологии, что связано с отсутствием положительной динамики в вопросах улучшения здоровья детей. Уже к 2004 г. официальная статистика показывала снижение числа абсолютно здоровых детей до 10 %, увеличение количества часто и длительно болеющих до 70–75 %, имеющих хронические заболевания до 15–20 %. Больные дети по-прежнему вызывают повышенное внимание со стороны специалистов, что обосновывает потребность в дальнейшей разработке и реализации системного медико-психолого-педагогического сопровождения и поддержки данной категории [1].

Болезни органов дыхания занимают первое место в структуре заболеваемости как у детей, так и у взрослых, и составляют у детей до 14 лет 68–72 %, а до 4 лет – 76–82 %; протекают с сезонными

обострениями. Несмотря на обширный арсенал лекарственных средств, их терапия не всегда оказывается эффективной [2]. К наиболее распространённым заболеваниям органов дыхания относят бронхит, ринит, гайморит. Все эти заболевания могут быть как острыми, так и хроническими.

Хроническая болезнь – это заболевание, которое длится дольше трёх месяцев в году или требует госпитализации более чем на месяц. Хронические болезненные состояния – это целый ряд осложнений, связанных с физическим ростом, функционированием и развитием, например: ухудшение зрения и слуха, что составляет часть картины в целом.

В психологической литературе приводятся некоторые данные, указывающие на отличия болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду индивидуально-психологических характеристик. Так, для них характерны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, зависимость от мнения окружающих (прежде всего от мнения мамы) [4]. При адекватной и даже несколько завышенной вербализованной осознанной самооценке у часто болеющих детей существует негативное эмоциональное самоотношение, иногда достигающее до аутоагрессии. Для большинства часто болеющих детей характерно приписывание себе отрицательных эмоций, таких как горе (печаль), страх (злость), чувство вины.

В целом же отношение ребёнка к болезни зависит от его возраста, характерологических особенностей, личного опыта, восприятия заболевания и его тяжести, во многом определяется представлениями родителей и других членов семьи о его болезни [5].

Исследование проводилось на базе УЗ «Тихвинская центральная районная больница (ЦРБ). На протяжении 2009–2011 гг. обследовались группы мальчиков и девочек 7–10 лет, имеющих хронические заболевания органов дыхания: хронический бронхит, хронический ринит, хронический гайморит.

Предполагалось, что формирование личностных особенностей (самооценки, тревожности, агрессивности, интересов и ценностей), межличностных отношений детей со сверстниками и взрослыми имеет свои особенности и возможную специфическую динамику развития.

В процессе проведенных обследований использовались: методика Дембо-Рубинштейн, шкала явной тревожности в адаптации А. М. Прихожан, методика диагностики школьной тревожности Филипса, методика «Какой я?», исследование отношения к прошлому, настоящему, будущему, методика Баса-Дарки, детский вариант теста Кетелла; регламентированная клиническая беседа, а также методы математической статистики для анализа полученных результатов.

Исследование проводилось в три этапа. Первый этап: август – сентябрь 2009 г.; второй этап: август – сентябрь 2010 г.; третий этап: август – сентябрь 2011 г. Полученные в ходе лонгитюдного исследования результаты по этапам сравнивались между собой.

Сравнительный анализ исследуемых психических характеристик на 1 и 2, 2 и 3 этапах исследования статистически значимых различий не выявил. Однако сравнение результатов, полученных в 2009 г. (1 этап) и 2011 г. (3 этап) показывает положительную динамику в развитии ряда личностных характеристик младших школьников, страдающих хроническими заболеваниями органов дыхания.

Определенный интерес представляет динамика личностных характеристик девочек с заболеваниями неаллергенного характера (хронический бронхит, хронический ринит, хронический гайморит), результаты которого приведены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка достоверности отличий детей младшего школьного возраста с заболеваниями неаллергенного характера (девочки) по уровню выраженности некоторых личностных характеристик по этапам исследования

Психологический признак	1 этап (n=93)		3 этап (n=93)		t-St	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Методика «Какой я?»						
1. Самооценка	5,57±0,316	3,052	6,624±0,238	2,298	2,66	p<0,01
Методика Кетелла						
2. Аффектотимия-шизотимия	5,71±0,272	2,628	6,581±0,227	2,193	2,45	p<0,05
3. Интеллект	5,376±0,272	2,625	6,129±0,221	2,128	2,115	p<0,05
4. Доминантность-конфорность	4,688±0,249	2,405	5,72±0,213	2,05	3,15	p<0,01
5. Сургенсия-десургенсия	5,258±0,292	2,813	6,108±0,271	2,615	2,13	p<0,01
6. Пармия-тректя	4,871±0,238	2,295	5,634±0,233	2,25	2,29	p<0,05

Как видно из приведенных данных, у девочек с заболеваниями неаллергенного характера более выражены по сравнению с первым этапом исследования следующие признаки: самооценка, доминантность – конфорность, интеллект, сургенсия – десургенсия (p<0,01); аффектотимия – шизотимия (p<0,05). Это позволяет говорить о том, что у девочек с заболеваниями неаллергенного характера повышается самооценка, они становятся более уверенными в себе, настойчивыми, независимыми, эмоционально устойчивыми, энергичными, добрыми, более успешными в учебной деятельности.

Также представляет интерес динамика личностных характеристик мальчиков с заболеваниями неаллергенного характера (хронический бронхит, хронический ринит, хронический гайморит), результаты которой приведены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение средних значений для детей, с заболеваниями неаллергенного характера (хронический бронхит, хронический гайморит, хронический ринит) (мальчики)

Психологический признак	1 этап (n=69)		3 этап (n=69)		t-St	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Методика «Какой я?»						
1. Самооценка	5,464±0,347	2,883	6,971±0,247	2,051	3,54	p<0,001
Методика Кетелла						
2. Аффектотимия-шизотимия	5,449±0,309	2,564	6,439±0,231	1,922	2,7	p<0,01
3. Интеллект	5,522±0,299	2,483	6,406±0,264	2,192	2,22	p<0,05
4. Доминантность-конфорность	5,275±0,249	2,064	6,014±0,21	1,745	2,27	p<0,05
5. Пармия-тректия	5,159±0,27	2,247	6,058±0,253	2,1	2,43	p<0,05
6. Контроль желаний – импульсивность	5,652±0,315	2,617	6,609±0,273	2,264	2,3	p<0,05
Методика Филиппса						
7. Общий балл	47,68±1,626	13,51	38,46±1,326	11,02	4,392	p<0,001
8. Общая тревожность в школе	13,97±0,764	6,343	10,32±0,615	5,106	3,726	p<0,001
9. Переживание социального стресса	7,159±0,274	2,279	6,319±0,28	2,323	2,145	p<0,05
10. Фрустрация потребности в достижении успеха	6,768±0,266	2,211	5,594±0,258	2,144	3,166	p<0,01
11. Страх самовыражения	4,348±0,156	1,293	3,797±0,151	1,255	2,593	p<0,05
12. Страх ситуации проверки знаний	3,826±0,168	1,393	3,319±0,167	1,388	2,143	p<0,05
13. Страх несоответствия ожиданиям окружающих	3,609±0,145	1,203	3,043±0,136	1,13	2,844	p<0,01
14. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	2,87±0,221	1,838	2,232±0,186	1,545	2,206	p<0,05
15. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	5,188±0,238	1,98	4,275±0,222	1,846	2,802	p<0,01

Для мальчиков на статистически значимом уровне были выявлены различия по следующим психологическим признакам: самооценка, общая тревожность в школе ($p < 0,001$); аффектотимия – шизотимия ($p < 0,01$); интеллект, доминантность – конформность, пармия – тректия, контроль желаний – импульсивность, переживание социального стресса, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ($p < 0,05$); фрустрация потребности в достижении успеха, страх несоответствия ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями ($p < 0,01$). В этом случае мы можем говорить, что мальчики стали более доброжелательными, открытыми, общительными, смелыми, более уверенными в себе при установлении контактов со сверстниками и общении со сверстниками; эмоционально устойчивыми; более настойчивыми, оптимистичными, менее тревожными в учебной деятельности по сравнению с первым этапом исследования. Также повысилась самооценка.

Таким образом, выявленные в группе неаллергенных заболеваний различия в динамике психического развития позволяют говорить о том, что со временем девочки демонстрируют меньшую тревожность в учебной деятельности по сравнению с мальчиками. Для них более значимы такие характеристики, как настойчивость, независимость, эмоциональная устойчивость, по которым также наблюдается положительная динамика. В отличие от них мальчики быстрее становятся более уверенными в себе при установлении контактов и общении со сверстниками, а также в ситуации проверки знаний.

Результаты динамики личностных характеристик здоровых детей, принимавших участие в исследовании, приведены в табл. 3, 4.

Таблица 3

Сравнение средних значений для здоровых детей (девочки)

Психологический признак	1 этап (n=35)		3 этап (n=35)		t-St	p
	M±m	σ	M±m	σ		
Методика «Какой я?»						
1. Самооценка	2,298±0,687	6,624	6,625±0,455	1,821	5,25	p<0,001
2. Явная тревожность	1,539±0,728	7,022	7,188±0,34	1,601	6,8	p<0,001
Методика Кетелла						
3. Аффектотимия-шизотимия	2,193±0,682	6,581	7,938±0,382	1,526	7,35	p<0,001
4. Интеллект	2,128±0,636	6,129	7,625±0,375	1,5	7,45	p<0,001
5. Тревожность-самоуверенность	1,764±0,65	6,269	4,625±0,455	1,821	3,6	p<0,001

Методика Басса-Дарки						
6. Косвенная агрессия	1,99±0,646	6,226	6,313±0,53	2,12	5,17	p<0,001
Методика Филипса						
7. Фрустрация потребности в достижении успеха	1,736±0,705	6,796	5,875±0,407	1,628	5,09	p<0,001
8. Страх несоответствия ожиданиям окружающих	1,005±0,426	4,108	3,875±0,272	1,088	5,68	p<0,001

Как видно из приведенных данных, для здоровых девочек более выраженными по сравнению с первым этапом исследования становятся следующие признаки: интеллект, самооценка, явная тревожность, тревожность – самоуверенность, косвенная агрессия, аффектотимия – шизотимия, страх несоответствия ожиданиям окружающих (p<0,001). Это позволяет говорить о том, что здоровые девочки становятся более уверенными в себе в школе, но тревожность возрастает в межличностных отношениях.

Таблица 4

Сравнение средних значений для здоровых детей по этапам исследования (мальчики)

Психологический признак	1 этап (n=43)		3 этап (n=35)		t-St	p
	M±m	δ	M±m	δ		
Методика Кетелла						
1. Премсия-харрия	4,465±0,374	2,453	5,571±0,385	2,118	2,14	p<0,05
Методика Филипса						
2. Страх самовыражения	4,605±0,258	1,692	6,143±0,496	2,932	2,75	p<0,01
3. Несоответствие ожиданиям окружающих	4,326±0,14	0,919	6,371±0,374	2,211	5,13	p<0,001

Для мальчиков на статистически значимом уровне были выявлены различия по следующим психологическим признакам: премсия – харрия (p<0,05), страх самовыражения (p<0,01) несоответствие ожиданиям окружающих (p<0,001). Мы можем говорить в этом случае, что мальчики стали более сдержанными, у них более выражены такие характеристики, как страх самовыражения и несоответствия ожиданиям окружающих.

Выявленные различия в динамике психического развития позволяют говорить о том, что для здоровых детей большее значение имеет построение отношений в коллективе сверстников, поэтому возможно появление проблем в учебной деятельности, так как для них очень важно мнение одноклассников.

Сравнивая результаты обследования здоровых детей и детей с неаллергическими заболеваниями, мы можем заключить, что для больных детей достаточно значимы личностные характеристики, которые помогают войти в школьный коллектив и успешно учиться.

Проведение факторного анализа позволило выделить три основных фактора, влияющих на личностное развитие младших школьников. Переменные, находящиеся в каждом факторе, были отсортированы в порядке убывания факторных нагрузок, причём был запрещён вывод факторных нагрузок ниже 0,4.

Первый фактор собрал все пункты, описывающие отношение к себе. Эти пункты описывают самооценку человека, уровень самоконтроля, уровень тревожности, интеллект. Фактор был обозначен меткой «Принятие себя» (ПрС).

Второй фактор собрал все пункты, описывающие отношение к другим. Это уровень открытости, уверенность в установлении контактов с другими людьми, доминантность – конформность, добросовестность – недобросовестность. Этому фактору была присвоена метка: «Принятие других» (ПрД).

Третий фактор объединяет все пункты, описывающие агрессивные реакции, состояние напряжённости – расслабленности, отношение детей к прошлому, настоящему и будущему. Фактор был назван «Защитные реакции» (Зр).

При сравнении результатов первого и третьего этапов исследования было выявлено, что на первом этапе для девочек с заболеваниями неаллергического характера наиболее значимым является принятие себя, т. е. понимание того, что они несколько отличаются от здоровых одноклассниц. На втором месте – защитные реакции, что вызвано тем, что они из-за болезни боятся, что к ним будут относиться иначе, чем к здоровым, на третьем месте – принятие других, т. е. установление контактов с соучениками, которое проходит более стабильно, если есть определённая устойчивость в новом социальном статусе – ученика (ПрС – Зр – ПрД).

Для девочек с заболеваниями неаллергического характера на третьем этапе исследования более значимым является фактор «защитные реакции», затем «принятие себя» и «принятие других» (Зр – ПрС – ПрД). Для мальчиков с неаллергическими заболеваниями после фактора «принятие себя» располагаются факторы «защитные реакции» и «принятие других» (ПрС – Зр – ПрД).

Это свидетельствует о том, что младшие школьники с заболеваниями неаллергического характера более болезненно реагируют на отношение к ним как к больным детям, считая свои заболевания менее значимыми.

На третьем этапе исследования для мальчиков с неаллергическими заболеваниями на первое место выходит фактор «принятие

себя», затем «защитные реакции» и «принятие других» (ПрД – ЗрС – ПрС). Это свидетельствует о том, что проблема первого этапа остаётся, и дети испытывают затруднения в учебной деятельности и в общении.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что для младших школьников с хроническими заболеваниями органов дыхания, обучающихся вместе со здоровыми детьми, более важно принятие себя как учащегося, отличающегося от сверстников. Ведь в результате связанных с заболеванием ограничений они не могут в полную силу осваивать учебную программу. Более болезненно реагируют на это различие дети с заболеваниями неаллергенного характера, которые недооценивают себя, более склонны к чувству вины. Высокая тревожность в ситуации общения может быть связана с неуверенностью в своих силах, ощущением отличия от сверстников.

Данные проведённого исследования могут способствовать разработке рекомендаций по формированию адекватных условий воспитания детей с хроническими заболеваниями органов дыхания неаллергенного характера для родителей и педагогов.

Список литературы

1. Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути выздоровления. – Саратов, 2003.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991.
3. Ершов Ф. И., Гаращенко Т. И. Актуальные вопросы оториноларингологии детского возраста и фармакотерапия болезней ЛОР-органов. Юбилейный сборник научных трудов. – М., 2001.
4. Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи»: в 3 ч. – Ч. I / под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – М., 2005.
5. Мосина Н.А. Особенности развития самосознания часто болеющего младшего школьника. – Красноярск, 2007.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.621:316.346.32-053.8/9

А. А. Благинин, И. В. Ольховая

Сравнительный анализ особенностей социально-психологической адаптации неработающих пенсионеров южного и северного регионов России (на примере Таганрога и Нижневартовска)

В статье представлен сравнительный анализ особенностей социально-психологической адаптации неработающих пенсионеров южного и северного регионов России, в частности, в Нижневартовске и Таганроге. Выявляются и анализируются факторы, повлиявшие на различия в уровне адаптации испытуемых.

In the article the comparative analysis of non-working retirees' features of social and psychological adaptation in the southern and northern regions of Russia, in particular, in the towns Nizhnevartovsk and Taganrog is presented. The factors influencing the difference in the level of adaptation are investigated and analyzed.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, неработающие пенсионеры, адаптивность, дезадаптивность, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию.

Key words: social and psychological adaptation, non-working retirees, adaptability, disadaptation, self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internal and external locus of control, tendency to domination.

В связи с увеличением доли пожилых людей в современном обществе вопросы старости и старения населения во многих странах становятся глобальными. На сегодняшний день около 23 % населения – пожилые люди. По шкале ООН население считается старым, если удельный вес данного возраста превышает 7 %. В современной России, по данным РАН, этот показатель превышен на 6 %, т. е. доля людей в возрасте 65 лет и старше составляет 13 % от населения в целом, а к 2016 г. эта цифра достигнет 20%.

Изменение социального статуса человека в старости в связи с прекращением трудовой деятельности, трансформацией образа жизни и ценностных ориентаций, возникновением трудностей в социально-бытовой и психологической адаптации к новым услови-

ям, порождает большое количество социальных и экономических проблем.

И.Е. Левченко связывает трудности психолого-социальной адаптации пенсионеров в России с понятием «социальной смерти» [3], инициируемой современным социумом, когда люди, окончившие трудовую деятельность, переживают состояние невостребованности, неудовлетворенности и одиночества. Сегодня критерием успешной и продуктивной жизни является молодость. Между тем, возрастает противоречие между общественными установками и сложившейся демографической ситуацией увеличения доли пожилых людей в обществе, что ведет к дополнительной нагрузке в экономике и социальной политике.

Поэтому в последние десятилетия усилиями ученых-геронтологов активно решаются проблемы стареющего населения с точки зрения физиологического, медицинского, социального, психологического и других аспектов науки. Однако следует отметить, что большинство исследований в области гуманитарных дисциплин носят обобщающий характер, то есть не учитывают региональной специфики процессов психолого-социальной адаптации, отражающей территориальные, культурные, экономические и другие особенности данного вопроса.

Целью данного исследования является сравнительный анализ особенностей социально-психологической адаптации неработающих пенсионеров южного и северного регионов России на примере г. Таганрога (Ростовская область) и Нижневартовска (ХМАО-Югра).

В исследовании приняли участие 243 неработающих пенсионера в возрасте от 51 до 70 лет, 118 из которых являются жителями г. Таганрога (80 женщин и 38 мужчин), а 125 (81 женщина и 44 мужчины) – г. Нижневартовска.

Для определения уровня адаптации испытуемых в пожилом возрасте использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [7], позволяющая выявить интегральный показатель на основе результатов по двум шкалам: адаптивность и дезадаптивность. Кроме того, данная методика включает в себя следующие шкалы: самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию, что дает возможность определить некоторые особенности самосознания и эмоциональной сферы испытуемых. Для проверки гипотезы о достоверности разницы средних при анализе количественных данных в выборах использовался t-критерий Стьюдента (табл. 1).

Таблица 1

Интегральный показатель социально-психологической адаптации пенсионеров г. Нижневартовска и Таганрога

Шкалы, баллы	г. Нижневартовск n=125	г. Таганрог n=118	Достоверность различий
Адаптивность	55,6 ±5,6	60,8 ±11,7	p<0,01
Самопринятие	50,9 ±13,6	66,9 ±20,2	p<0,01
Принятие других	57,0 ±9,2	59,7 ±12,7	-
Эмоциональный комфорт	50,7±12,8	52,7 ±11,9	-
Интернальность	56,5 ±10,7	64,2 ±13,9	p<0,01
Стремление к доминированию	42,4 ±14	44,1 ±15,7	-

В результате анализа полученных данных и подсчета интегрального показателя адаптации испытуемые были условно разделены на три группы: пенсионеры с высоким уровнем адаптации, группа среднего уровня и испытуемые с низким уровнем адаптации. Результаты, полученные в каждом отдельном городе, выявили соотношение, представленное на рис. 1.

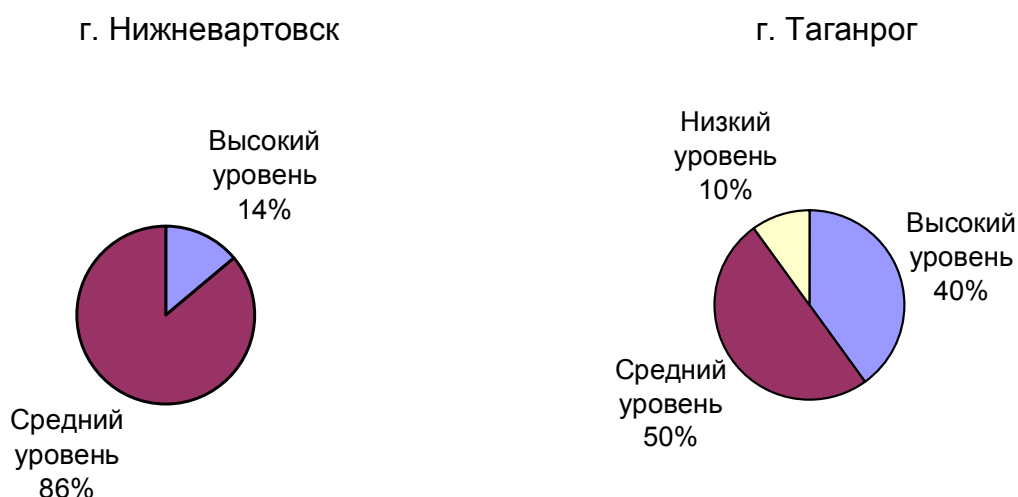


Рис. 1. Процентное соотношение испытуемых по уровням адаптации

Так, основной процент пенсионеров Нижневартовска (86 %) составил группу среднего уровня адаптации, в то время как группа с высоким показателем оказалась весьма малочисленной (14 %). Жи-

тели Таганрога, напротив, разделились по группам высокого и среднего уровня практически равномерно (40 и 50 %), но 4 человека (10 %) все-таки пополнили группу с низким уровнем адаптации.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что неработающие пенсионеры г. Нижневартовска в целом характеризуются средним уровнем психолого-социальной адаптации, а их сверстники из г. Таганрога – высоким и средним уровнями.

Гендерные различия в степени адаптированности представлены в табл. 2, где за 100 % принималось отдельное количество мужчин и женщин в каждом городе.

Таблица 2

Гендерное соотношение испытуемых по уровням адаптации

Уровень адаптации	г. Нижневартовск		г. Таганрог	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Высокий	28,5 %	7 %	86 %	15,5 %
Средний	71,5 %	93 %	14 %	69 %
Низкий	0 %	0 %	0 %	15,5 %

Как видно, мужчины пенсионного возраста отличаются более высоким уровнем адаптации по сравнению с женщинами (28,5 и 86 % против 7 и 15 % соответственно). Однако количество мужчин южного региона, попавших в группу с очень высоким уровнем адаптации, близится к абсолютному большинству (86 %), в то время как мужчины из Нижневартовска в группе высокого уровня составляют примерно треть от общего числа.

Что касается женщин, то их абсолютное большинство в обоих городах составило группу среднего уровня адаптации (93 и 69 %). Тем не менее, если количество женщин Нижневартовска в этой группе близится к 100 % от общего количества испытуемых, то примерно треть жительниц Таганрога, не попавших в группу среднего уровня, в равной степени разделилась по группам высокого и низкого уровня исследуемого показателя.

С целью выявления факторов, повлиявших на различия в приведенных выше результатах, был проведен анализ интегральных показателей по пяти оставшимся шкалам используемой методики: «самопринятие», «принятие других», «эмоциональный комфорт», «интернальность», стремление к доминированию».

Так, было установлено, что высокий уровень самопринятия свойственен примерно равному количеству опрошенных в обоих го-

родах (32 и 35 %), в то время как процентное соотношение испытуемых с низким уровнем исследуемого качества демонстрирует существенную разницу – 40% в Нижневартовске и 5% в Таганроге.



Рис. 2. Процентное соотношение испытуемых по уровням самопринятия

Полученные данные по шкале «Принятие других» не позволяют делать выводов о значительном влиянии данного качества на успешность адаптации опрошенных пенсионеров Таганрога, поскольку группы с высоким, средним и низким уровнем принятия окружающих получили приблизительно равное процентное соотношение: 35 %, 30 и 35 %, в то время как в группу с высоким уровнем исследуемого качества попал очень низкий процент жителей севера – лишь 9 %. Более половины опрошенных жителей Нижневартовска составили сектор среднего уровня диаграммы – 64 %; 27 % пенсионеров выборки северного города продемонстрировали низкий уровень принятия других людей.

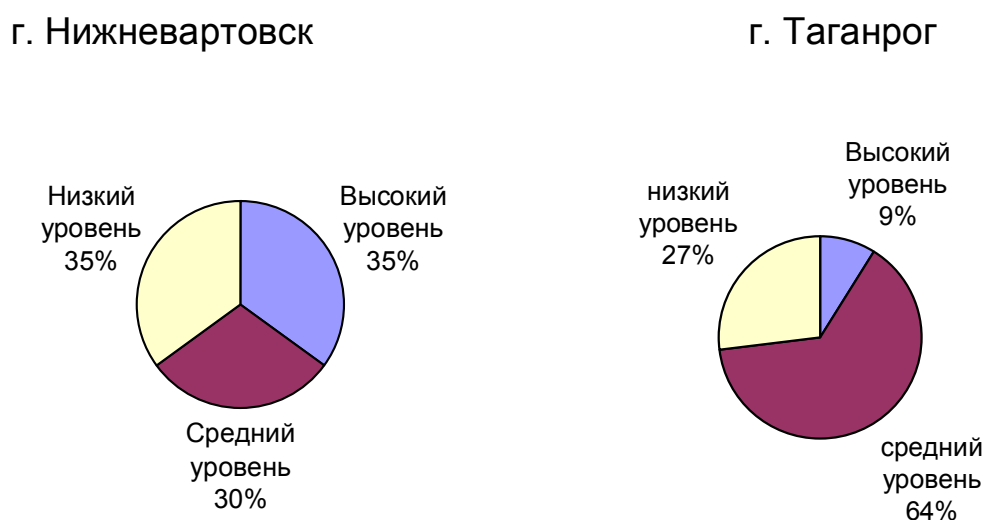


Рис. 3. Процентное соотношение испытуемых по уровням принятия других

При оценке уровня эмоционального комфорта в обеих выборках были получены следующие результаты: низкий уровень по данной шкале продемонстрировала значительная часть пенсионеров – более 50 % опрошенных в Нижневартовске и 45% жителей Таганрога. Сектор диаграммы со средним уровнем эмоционального комфорта г. Таганрога превысил аналогичный в Нижневартовске почти вдвое – 40 и 23 % соответственно. В то же время процент опрошенных с высоким уровнем комфорта среди населения Нижневартовска оказался выше пенсионеров Таганрога на 8 % (23 и 15 %).

Исследование локуса контроля неработающих пенсионеров северного и южного регионов показало, что последние в большей степени склонны принимать на себя ответственность за события, происходящие в жизни, чем их сверстники, проживающие в ХМАО: высокий уровень интернальности присущ 40 % опрошенных жителей Таганрога (против 23 % в Нижневартовске). Низкий уровень по данной шкале также продемонстрировал меньший процент пенсионеров Таганрога – 10 % против 14 % в Нижневартовске.

Таблица 3

Процентное соотношение испытуемых по уровням локуса контроля

Уровень интернальности	г. Нижневартовск	г. Таганрог
Высокий	23 %	40 %
Средний	63 %	50 %
Низкий	14 %	10 %

Результаты по шкале «Стремление к доминированию» в обеих выборках оказались практически идентичными: более чем у половины (60 и 63 %) испытуемых данный показатель был определен как низкий, треть каждой выборки попала в сектор среднего уровня (30 и 32 %), оставшиеся респонденты (10 и 5 %) показали высокий уровень данного качества.

г. Нижневартовск

г. Таганрог

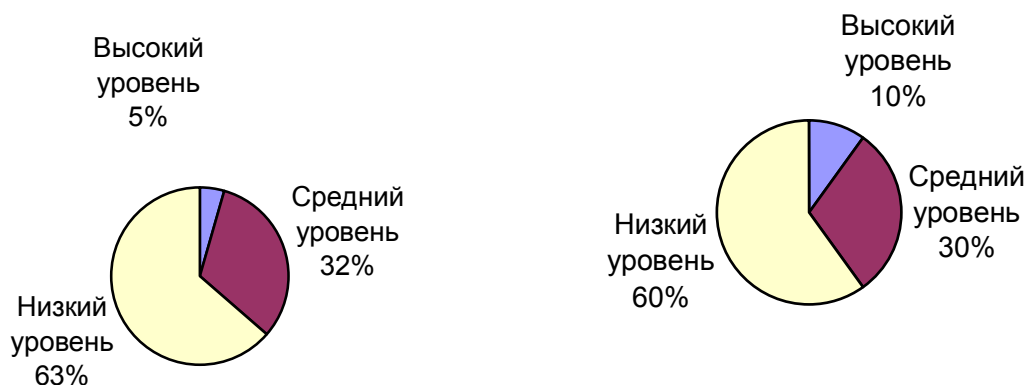


Рис. 4. Процентное соотношение испытуемых по уровням стремления к доминированию

Таким образом, на основании сопоставительного анализа интегральных показателей шкал выбранной методики условно можно сделать следующие выводы: неработающие пенсионеры, проживающие на юге нашей страны, обладают более высоким уровнем самопринятия, или, по К. Роджерсу, способностью принимать себя в целом вне зависимости от своих свойств и достоинств. Аналогичное повышенно терпимое отношение у пенсионеров Ростовской области распространяется и на окружающих их людей. Пенсионеры ХМАО в меньшей степени, чем их сверстники в Ростовской области, способны принимать ответственность за свою жизнь и происходящие события на себя, но, тем не менее, испытывают больший эмоциональный комфорт в период посттрудовой адаптации. Однако, это не влияет на успешность обозначенного процесса: пенсионеры г. Таганрога в целом демонстрируют средний и высокий уровень социально-психологической адаптации, подавляющее же число пенсионеров Нижневартовска – лишь средний.

Безусловно, данное исследование не способно сформировать целостной картины о процессе социально-психологической адаптации неработающих пенсионеров в Ростовской области и ХМАО, но позволило выявить его некоторые специфические особенности.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.
2. Завьялова Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб., 2001. – Вып. 40. – 195 с.
3. Левченко И.Е. Феномен социальной смерти // СОЦИС. – М., 2001. – № 6. – С. 22–30.
4. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: в 2 т. Т.1. – М., 1983. – 392 с.
5. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.
6. Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики: Тематический сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Беребин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 155 с.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С.193–197.
8. URL:
http://ru.wikipedia.org/wiki/Демографическая_ситуация_в_Российской_Федерации

Я-концепция современного руководителя

Исследование Я-концепции современного руководителя проводилось с помощью опроса, в котором приняли участие представители разного возраста, пола, уровня образования и управления, стажа управленческой деятельности, по-разному оценивающие степень своей обеспеченности, работающие в компаниях разных размеров и отраслевой принадлежности.

The article presents the results of psychological research of modern managers of different ages, welfare, educational levels, levels of management, work experience, of both sexes, working in companies of different sizes and economic sectors. They were asked to fill in a questionnaire and psychological tests to obtain their psychological portrait.

Ключевые слова: Я-концепция, самосознание, самооценка, психологические черты руководителей, опрос, анкета, тесты, психологические исследования.

Key words: self-concept, self-rating, psychological traits of managers, polling, questionnaire, psychological tests, psychological research.

Многие ученые говорят о том, какими чертами должны обладать руководители [1, 2]. Нас же интересует их Я-концепция. Р. Бернс предложил рассматривать Я-концепцию как совокупность установок «на себя». Традиционно выделяются три элемента установки (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Как подчеркивает С.Р. Пантилеев, они могут быть конкретизированы следующим образом [3]:

1. Образ «Я» – представление индивида о самом себе.
2. Самооценка – аффективная оценка этого представления.
3. Потенциальная поведенческая реакция, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

По мнению Т. Шибутани, Я-концепция формируется в процессе участия в социальных группах [3]. Кроме того, поскольку отношение к человеку в известной мере зависит от его физических качеств, они оказываются важной основой для формирования Я-концепции. Следует отметить, однако, что отношение человека к своему телу зависит от избирательности восприятия.

Как отмечает И.С. Кон, человек не просто «узнает», «открывает», но и активно формирует себя [3]. Осознание каких-то своих способностей меняет его самооценку и уровень притязаний, да и сами эти способности не только проявляются, но и формируются в деятельности.

Цель исследования: изучить Я-концепцию современного успешного руководителя.

Объект исследования: руководители мужского и женского пола всех уровней управления (высший уровень, средний уровень, линейные руководители).

Предмет исследования: личностные особенности руководителей, которые способствуют / препятствуют делегированию полномочий.

Общая гипотеза. У руководителей есть психологические черты, которые препятствуют делегированию полномочий, что, в свою очередь, негативно сказывается на эффективности их деятельности.

Частные гипотезы:

1. Существует взаимосвязь между чертами личности руководителей и делегированием полномочий.

2. Существует взаимосвязь между делегированием полномочий и эффективностью работы руководителей.

Задачи исследования:

1. Выявить наличие связи между чертами личности руководителей и делегированием полномочий.

2. Выявить наличие связи между делегированием полномочий и эффективностью работы руководителей.

Методы исследования:

1. Опросный метод, в частности, анкетирование;

2. Специализированные методы (тесты):

- Тест «Кто Я?» на изучение самовосприятия человека [5];
- Методика личностного дифференциала [4];
- Методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина [4];
- Методика диагностики личности с помощью психометрического теста С. Деллингер [4].

Анкета представляет собой перечень вопросов и ответов, составленных в соответствии с исследовательской программой [6]. Разработанная нами анкета использовалась для сбора информации о психологических чертах руководителей, степени делегирования ими полномочий и эффективности их работы. Анкета начинается с введения, в котором содержится обращение к респондентам с указанием цели проводимого исследования и просьбой указать электронный адрес для обратной связи. Далее следуют вступительные, настроенные вопросы к руководителям о сфере деятельности, размере компаний, в которых они работают, об уровне управления, к которому они относятся, о количестве их непосредственных подчиненных.

Основа анкеты – это наиболее важные и сложные с содержательной точки зрения вопросы, направленные на выяснение сути изучаемых явлений. В частности, нас интересовали взаимоотношения руководителей с подчиненными, оценка эффективности управленческой деятельности.

В конце анкеты сформированы менее сложные вопросы, направленные на создание атмосферы безопасности. Нас интересовало, какой этап развития проходит организация, нравится ли руководителям их работа, хотели бы они изменить место работы, кем они являются по своим взглядам на жизнь (оптимисты, пессимисты, реалисты).

Заканчивается психологическая анкета так называемой «паспортичкой», которая дает нам представление о социально-демографических характеристиках респондентов. Мы попросили руководителей указать их пол, возраст, стаж управленческой деятельности, образование, а также отнести себя к определенной категории людей по степени обеспеченности.

Описание выборки респондентов

Нами был проведен опрос руководителей (128 чел.) мужского (60 чел.) и женского (68 чел.) пола, разных уровней управления: высший уровень (59 чел.), средний уровень (43 чел.), линейные руководители (26 чел.). В сфере материального производства занято 62 человека, в непромышленной сфере – 66 чел. Минимальная численность персонала компании, в которой работают руководители, составила 4 чел., максимальная – 2 млн чел., средняя – 32563 чел. В компании с численностью от 4 до 50 чел. работает 45 руководителей, от 51 до 300 чел. – 23, от 301 до 600 чел. – 11, от 601 до 900 – 7, от 901 до 2 млн чел. – 11 руководителей. Минимальная численность непосредственных подчиненных у руководителей составила 2 чел., максимальная – 1000 чел., средняя – 48 чел. В непосредственном подчинении у 53 руководителей находится от 2 до 10 чел., у 43 – от 11 до 50 чел., у 10 – от 51 до 100 либо от 101 до 1000 чел. Среднее специальное образование имеют 14 чел., высшее образование – 89 чел., несколько высших, МВА или курсы переподготовки – 21 чел., научную степень – 3 человека. Минимальный возраст руководителей – 18 лет, максимальный – 60 лет, средний – 39 лет. Минимальный стаж управленческой деятельности – 0,5 года, максимальный – 37 лет, средний – 10 лет. К категории высокообеспеченных отнесло себя 30 чел., среднеобеспеченных – 90 чел., малообеспеченных – 7 чел.

Результаты эмпирического исследования

В следующей таблице приведены общие и личностные характеристики опрошенных руководителей (табл. 1).

Таблица 1

Общие и личностные характеристики современных руководителей

Показатели	N	Минимум	Максимум	Среднее	Мода	Медиана	Стандартное отклонение
Числ	97	4	2000000	32563,32	10	75	226219,976
Кол.П	116	2	1000	48,51	4	12	127,585
Страт	127	0	100%	38,46%	40	40	23,428%
Такт	127	0	100%	60,79%	60	60	23,768%
Возраст	109	18	60	39,29	49	41	9,885
Стаж	110	0,5	37	10,24	3	7	8,703
О	124	-6	21	14,63	17	15	4,466
С	124	-5	21	10,68	14	11	5,255
А	124	-7	19	8,50	6	9	4,943
ЛТ	122	20	67	38,08	32	37,5	8,452
Сущ	116	0	15	4,39	0	4	3,320
Прил	116	0	11	2,80	0	2	3,188
Глаг	116	0	8	0,76	0	0	1,613
Кол.В	116	1	16	6,79	6	6	2,944
Плюс	90	1	16	5,92	7	6	2,793
Минус	90	0	3	0,43	0	0	0,735
ПМ	90	0	5	0,70	0	0	1,086
Вопрос	90	0	4	0,23	0	0	0,601
Общая оценка_Я	116	1	3	1,47	1	1	0,519
Место_Я	116	0	10	2,44	0	2	2,338
Качества_Я	116	0	11	3,98	4	4	2,859
Оценки_Я	116	0	2	0,10	0	0	0,358
Цель_Я	116	0	7	2,48	3	2	1,618
Цель_О	116	0	7	2,08	2	2	1,487
Цель_Д	116	0	8	1,97	2	2	1,331
N валидных (целиком)	61						

Примечание к таблице:

Числ – численность персонала компании;

Кол.П – количество непосредственных подчиненных у руководителя;

Страт – время, которое руководители тратят на решение стратегических вопросов;

Такт – время, которое руководители тратят на решение тактических вопросов;

Возраст – возраст руководителя;

Стаж – стаж управленческой деятельности;

О – оценка уровня самоуважения в методике личностного дифференциала;

С – оценка силы воли в методике личностного дифференциала;

А – оценка активности в методике личностного дифференциала;

ЛТ – личностная тревожность;

Сущ – количество существительных в самоописании руководителя;

Прил – количество прилагательных в самоописании руководителя;

Глаг – количество глаголов в самоописании руководителя;

Кол.В – количество высказываний в самоописании руководителя;

Плюс – количество высказываний в самоописании, которые руководитель оценивает положительно;

Минус – количество высказываний в самоописании, которые руководитель оценивает отрицательно;

ПМ – количество высказываний в самоописании, которые руководитель оценивает одновременно положительно и отрицательно;

Вопрос – количество высказываний в самоописании, которым руководитель затрудняется дать оценку;

Общая_оценка_Я – наша субъективная оценка того, как относится к себе руководитель, по характеру его высказываний в самоописаниях (она может быть позитивной, сверхпозитивной, нейтральной, негативной);

Место_Я – количество высказываний в самоописаниях руководителей, в которых указывается на их место в отношениях с другими людьми;

Качества_Я – количество высказываний в самоописаниях руководителей, в которых указывается на качества, которыми они наделяют себя;

Оценки_Я – количество высказываний в самоописаниях руководителей, в которых они дают самооценки;

Цель_Я – количество высказываний в самоописаниях руководителей, в которых проявляется их направленность на себя;

Цель_О – количество высказываний в самоописаниях руководителей, в которых проявляется их направленность на общение;

Цель_Д – количество высказываний в самоописаниях руководителей, в которых проявляется их направленность на дело;

N валидных (целиком) – количество опрошенных, которые дали о себе полную информацию.

В результате изучения черт личности руководителей с применением методики личностного дифференциала было выявлено, что средние значения факторов оценки (О), силы (С) и активности (А) положительные. Это говорит о высоком уровне самоуважения, о принятии себя (О = 15), о развитии волевых сторон личности (С = 11), о высокой активности, общительности, импульсивности руководителей (А = 9).

Изучение личностной тревожности руководителей показало, что ее среднее значение (38 баллов) соответствует умеренной тревожности.

Особо хотелось бы отметить тест «Кто Я?», который позволяет почувствовать индивидуальность каждого управленца, оживляет сухую статистику, получаемую с помощью прочих формализованных методик. Приведем некоторые примеры самоописания руководителей, которые подверглись нами контент-анализу с целью выявить закономерности в ответах современных менеджеров. Так, на, казалось бы, простой вопрос «Кто Я?» были получены самые разнообразные ответы:

- сын родителей, отец детей, голова семьи, руководитель организации;
- ответственный, общительный, нерешительный, склонен к оптимизации работы, компанейский;
- юрист, женщина, руководитель отдела, мать-одиночка, старший ребенок в семье, спортсменка, водитель, требовательная, верный друг, порядочный человек;
- я по образованию инженер-механик, по второму образованию инженер-строитель, по занимаемой должности главный экономист филиала;

- перечисление ФИО, даты рождения, образования и стажа работы;
- лидер, успешный человек, трудоголик, эгоист, начальник, упрямый;
- человек на Земле, профессионал в своей сфере, потенциал для творчества, радость для семьи; тот, кто должен делать полезные вещи для мира и получать от этого удовольствие;
- ответственный специалист, увлекающаяся личность (к новым познаниям), думающий человек, обаятельная женщина, умница жена; хороший друг, сочувствующий, помогающий; интересная личность;
- независимый, энергичный, добросовестный, сильный, деятельный;
- целеустремленный человек, оптимист, трудоголик, хороший семьянин, надежный друг; человек, на которого можно положиться;
- человек, умеющий сочувствовать, любящий отец, хороший отец, оптимист;
- умный, ответственный, коммуникабельный, добрый, с чувством юмора, надежный, исполнительный, принципиальный, открытый, рассеянный, раздражительный;
- руководитель (демократичный, требовательный, раздражительный, эгоистичный), специалист (высокопрофессиональный, добросовестный, требовательный, ответственный), коллега (внимательный, общительный, дружелюбный);
- хороший человек, успешная, уверенная, независимая, красивая, с хорошим чувством юмора, ответственная, коммуникабельная, отзывчивая;
- трудоголик, изобретатель, активный, целеустремленный, обязательный, честный, добрый, справедливый, любознательный, вспыльчивый;
- любознательная, веселая, доброжелательная, изобретательная, справедливая, увлекающаяся, иногда ленивая, общительная;
- требовательный, справедливый, люблю свою семью, люблю заниматься стройкой на даче, много советуюсь со знающими людьми и сам принимаю какое-либо решение, люблю ходить за грибами, очень много общаюсь с людьми по работе, я очень деятельный человек, не могу сидеть и ничего не делать;
- хороший человек, уникальный специалист, оптимистка, отличная мать, внимательная дочь, целеустремленная личность, прекрасный собеседник, умелая хозяйка, интересная женщина и т. д.

Тест Куна дал следующие результаты. В самоописании руководители наиболее часто использовали существительные (максимум – 15 раз, минимум – 0 раз, в среднем – 4 раза, мода – 0 раз, медиана – 4 раза), на втором месте по частоте использования оказались прилагательные (максимум – 11 раз, минимум – 0 раз, в среднем – 3 раза, мода – 0 раз, медиана – 2 раза), очень мало использовалось глаголов (максимум – 8 раз, минимум – 0 раз, в среднем – 1 раз, мода – 0 раз, медиана – 0 раз). Преобладание в самоописаниях существительных говорит о потребности руководителей в определенности, постоянстве. Чуть в меньшей степени (применение прилагательных) у них выражена демонстративность, эмоциональность. У еще меньшего количества руководителей (применение глаголов) доминирует активность и самостоятельность.

Число используемых высказываний колеблется от 1 до 14 [5]. В самоописании руководителей встречается максимум – 16, минимум – 1, в среднем – 7 высказываний, мода и медиана – 6 высказываний. В результате можно сказать, что в среднем у них наблюдается достаточно высокий уровень общительности, самоконтроля, уверенности в себе.

В нашем случае положительная оценка себя руководителями в среднем составляет 6 высказываний (мода – 7, медиана – 6 высказываний), отрицательная – 1 (мода и медиана – по 0 высказываний), т.е. у руководителей в целом наблюдается высокая самооценка.

В среднем в самоописаниях руководителей встречалось одно высказывание с оценкой «±», минимум – 0, максимум – 5, мода и медиана – по 0 высказываний. Следовательно, чаще всего среди руководителей можно встретить эмоционально-полярный тип личности.

Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о его способности к изменениям, готовности к переменам [5]. В среднем в самоописании встречалось одно высказывание с оценкой «?», минимум – 0, максимум – 4, мода и медиана – нет высказываний. Делаем вывод о склонности к стабильности основной части руководителей.

В самоописаниях руководителей чаще всего встречались позитивные высказывания, реже нейтральные, иногда сверхпозитивные. Негативных высказываний не было.

В высказываниях руководителей о самих себе больше всего было указаний на качества, которыми они себя наделяют (максимум – 11, минимум – 0, в среднем – 4 высказывания, мода и медиана – по 4 высказывания), немного реже руководители говорят о своем месте в отношениях с другими людьми (максимум – 10, минимум – 0, в среднем – 2 высказывания, мода – 0, медиана – 2 высказывания), меньше всего руководители дают самооценки (максимум – 2, минимум – 0, в среднем – 1 высказывание, мода и медиана – по 0 высказываний). Это, по нашему мнению, говорит о достаточно высоком уровне знания руководителями своих черт, о важности для них социального взаимодействия, осознания своего места в обществе.

Из качественного анализа высказываний руководителей можно сделать вывод о том, что в среднем у них преобладает ориентация на себя (максимум – 7, минимум – 0, в среднем – 3 высказывания, мода – 3, медиана – 2 высказывания), в меньшей степени – на общество (максимум – 7, минимум – 0, в среднем – 2 высказывания, мода и медиана – по 2 высказывания), еще меньше – на дело (максимум – 8, минимум – 0, в среднем – 2 высказывания, мода и медиана – по 2 высказывания). В то же время максимум высказываний наблюдается в направленности на дело.

Данные анкет и психологических тестов были обработаны с помощью программы SPSS. Анализ, проведенный с помощью методики «*Хи-квадрат Пирсона*», не показал значимых различий в делегировании полномочий у руководителей по полу, сферам деятельности, уровню управления (табл. 2).

Таблица 2

Оценка различий в делегировании полномочий у руководителей по полу, сферам деятельности, уровню управления

	Значение	Значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона (пол*делеги́рование)	2,450	0,654
Хи-квадрат Пирсона (сфера деятельности*делеги́рование)	2,485	0,647
Хи-квадрат Пирсона (уровень управления*делеги́рование)	6,707	0,569

Показатели, измеренные с помощью различных методик, подверглись корреляционному анализу. В дальнейшем речь пойдет только о тех показателях, между которыми была установлена достоверная линейная связь.



Рис. 1. Корреляционная плеяда с ядром в делегировании полномочий

Из корреляционной плеяды, изображенной на рис. 1, видно, что наблюдается значимая (на уровне 5%) положительная связь между делегированием полномочий руководителями и такими показателями, как численность персонала компании, количество их непосредственных подчиненных и частота выбора руководителями квадрата как наиболее привлекательной геометрической фигуры (для людей, выбирающих квадрат, характерны трудолюбие, усердие, потребность доводить начатое дело до конца, упорство).

Далее посмотрим, какие показатели связаны с оценкой управляющими работы своего подразделения, которую будем использовать в качестве индикатора эффективности деятельности руководителей (рис. 2).

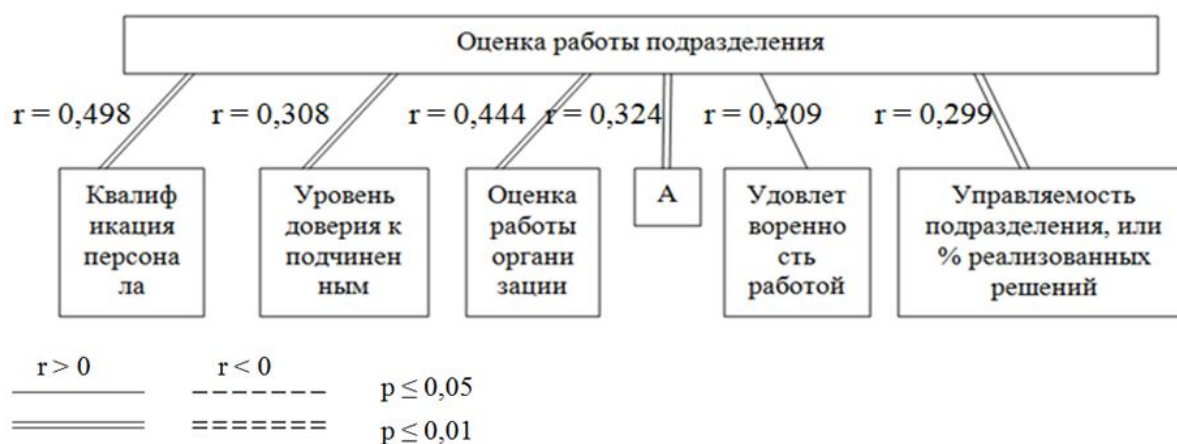


Рис. 2. Корреляционная плеяда с ядром в оценке работы подразделения

Из корреляционной плеяды, изображенной на рис. 2, видим значимую линейную связь между оценкой работы подразделения, которую используем в качестве индикатора эффективности деятельности руководителей, и рядом показателей, среди которых фактор А из методики личностного дифференциала.

Таким образом, современного руководителя можно охарактеризовать следующим образом. В среднем ему 39 лет. Чаще всего встречаются управленцы в возрасте 49 лет, работающие в небольшой компании непромышленной сферы деятельности, численность которой составляет 10 чел. В непосредственном подчинении управляющего преимущественно находятся 4 чел. Средний стаж управленческой деятельности – 10 лет, наиболее часто встречающийся – 3 года. Чаще всего на решение стратегических вопросов управленцы тратят 40 % рабочего времени, тактических – 60 %.

В среднем для руководителей характерен высокий уровень самоуважения, принятие себя (высокая самооценка), развитие волевых сторон личности, высокая активность, импульсивность, умеренная тревожность. В среднем у них наблюдается достаточно высокий уровень общительности, самоконтроля, уверенности в себе. Они оптимистично смотрят на жизнь. Для них характерна потребность в определенности, постоянстве. Руководители хорошо знают свои качества.

Математическая обработка результатов исследования показала, что с делегированием полномочий значимо (на уровне 5 %), линейно связаны такие черты личности руководителей, как трудолюбие, усердие, потребность доводить начатое дело до конца, упорство. Достоверной линейной связи между делегированием и успешностью работы подразделения, по которой косвенно судим об эффективности деятельности руководителей, не обнаружено. С высокой эффективностью работы руководителей значимо (на уровне 1 %), линейно связана такая их черта, как активность, общительность, импульсивность (фактор А из методики личностного дифференциала).

Список литературы

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учеб. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2008. – 670 с.
2. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учеб. пособие. – СПб., 2002. – 298 с.
3. Психология самосознания: хрестоматия. – Самара, 2007. – 672 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара, 2011. – 672 с.
5. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. – 176 с.
6. Чикер В.А. Методология и методы социально-психологических исследований: учеб. пособие. – СПб., 2010. – 135 с.

Экспертная оценка межличностного общения молодых футболистов с умеренной умственной отсталостью

В статье описана методика оценки межличностного общения молодых футболистов с умеренной умственной отсталостью: направленность экспертной оценки, подробный план её проведения и результаты, на основе которых выявлено положительное влияние тренировочных занятий и соревнований по мини-футболу на коммуникативные умения молодых людей с умеренной умственной отсталостью.

In this article author describes the methodology of expert assessment of interpersonal communication of young football players with moderate mental retardation. Also presented focus of peer review and a detailed plan for its implementation and the results, based on which the positive impact of the training sessions and competitions in communicative skills of young mini-football players with moderate mental retardation are exist.

Ключевые слова: межличностное общение, молодые люди с умеренной умственной отсталостью, экспертная оценка, мини-футбол.

Key words: interpersonal communication, young people with moderate mental retardation, expert evaluation, mini-football.

Общение людей – специфический вид коммуникации, связанный с психическим контактом между реальными субъектами и приводящий к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию [4].

У молодых людей с умеренной умственной отсталостью межличностное общение весьма ограничено и примитивно, что объясняется особенностями их психического развития: несформированностью познавательных процессов, косноязычностью, аграмматичностью и общим недоразвитием речи, чрезвычайно низким словарным запасом и т. п. [3].

Об ограниченности межличностного общения данного контингента свидетельствует и их социальный статус. Как показывают личный опыт и практика, лица с умеренной умственной отсталостью, достигнув совершеннолетия, становятся воспитанниками либо центров реабилитации, либо психоневрологических интернатов, либо живут дома под опекой родителей. Замкнутость пространства усложняет возможности развития межличностного общения.

Тем не менее, эта категория людей нуждается в приобретении и освоении основных коммуникативных умений, так как живёт в нашем обществе, где общение является необходимым атрибутом повседневной жизни. Найти способы научения общению молодых людей с умственной отсталостью – одна из важнейших социальных и психолого-педагогических задач.

Исследование посвящено диагностике формирования межличностных отношений молодых людей с умеренной умственной отсталостью.

Одной из основных проблем исследования является способ оценки уровня развитости межличностного общения молодых людей с умеренной умственной отсталостью.

Даже при целенаправленном развитии коммуникативных умений данного контингента их трудно измерить. Рекомендуемые проективные и субъективные методики очень часто бывают сложными для данного контингента: молодые люди не всегда понимают обращённую речь, задаваемые вопросы, не могут объяснить содержание картинок, быстро утомляются, теряют интерес к заданиям, что приводит к неточным суждениям и неверным обобщениям об уровне развития межличностного общения.

Нами было выдвинуто предположение, что для оценки межличностного общения молодых людей с умеренной умственной отсталостью нужны более объективные методы, отражающие реальный уровень развития коммуникативных умений.

Исследование межличностного общения молодых людей с умеренной умственной отсталостью проходило в течение полутора лет на базе Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Калининского района Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие две группы молодых людей – опытная и контрольная – по 15 человек в каждой.

В качестве экспериментальной модели для формирования межличностного общения среди молодых людей с умеренной умственной отсталостью была выбрана игровая деятельность, а именно мини-футбол. Предполагалось, что данный вид деятельности может наладить межличностные отношения, объединить занимающихся общей целью, сблизить интересы и установить контакты в процессе тренировочных занятий и непосредственно во время игры в мини-футбол.

Средства и методы программы начального обучения мини-футболу подбирались таким образом, чтобы решать одновременно две задачи: освоение основных умений игры в мини-футбол и формирование межличностных взаимодействий. Все упражнения строились по принципу создания вынужденных условий коммуникаций занимающихся.

Если оценка освоения мини-футбола проводилась с помощью специальных тестов, то решение второй задачи оказалось достаточно сложным. Для оценки межличностного общения в контрольной и опытной группах до и после эксперимента использовались методики социометрического исследования и субъективно-проективная методика Рене Жилия [8].

Благодаря данным методикам была выявлена положительная динамика в опытной группе таких показателей, как потребность и стремление к общению со сверстниками, воспитателями, любознательность, снизились показатели отгороженности.

По нашему мнению, полученных данных оказалось недостаточно: они лишь частично подтвердили успешность исследования, но не отразили специального влияния занятий мини-футболом.

Для полной картины воздействия эксперимента необходимо доказать не только появление потребности в общении, но и коммуникативных навыков и умений у молодых людей путём анализа их поведения в условиях тренировочных занятий, двусторонней игры в мини-футбол, других ситуациях совместной деятельности.

Процесс межличностного общения молодых людей с умеренной умственной отсталостью является очень тонким и сложным для измерения, так как каждая деталь поведения может служить важным показателем проявления коммуникативных умений. К таким деталям можно отнести как вербальные, так невербальные средства взаимодействия.

Поэтому специально для опытной группы после исследования была проведена экспертная оценка межличностного общения с целью определения уровня развитости коммуникативных умений молодых людей с умеренной умственной отсталостью опытной группы в условиях тренировочных занятий по мини-футболу, соревнований, других ситуациях.

Экспертная оценка проходила в несколько этапов.

I этап. Разработка процедуры экспертизы. Специально для экспертной комиссии была составлена программа педагогического наблюдения. Она включала:

- наблюдение за проявлением вербального общения (обращения, возгласы, слова, реплики, разговоры, обсуждения и т. п.);
- наблюдение за невербальными взаимодействиями (прикосновения, рукопожатия, улыбка, жесты одобрения, помощь);
- наблюдение за поведением на тренировке и в других ситуациях.

Программа являлась субъективно-оценочной и была представлена в виде тридцати показателей, отражающих конкретный уровень межличностного общения. Он выставлялся по субъективному

мнению экспертов в ходе тренировок, матчей по мини-футболу и других различных ситуациях вне тренировки. Каждый показатель оценивался от одного до пяти баллов.

Все показатели по своей направленности были разделены на четыре группы.

Первая – вербальное и невербальное общение в процессе тренировочной деятельности. В данную группу вошли показатели, которые оценивают умения вербально и невербально взаимодействовать в ходе двусторонней игры в мини-футбол и на тренировочных занятиях:

- реагирует на подсказки, замечания, просьбы тренера;
- реагирует на подсказки, замечания, просьбы игроков;
- использует тактильный контакт (пожимает руку);
- использует жесты (одобрения, подбадривания, подсказки и т.п.);
- использует мимику (улыбается, смеётся, выражает чувство вины, когда ошибается и т. п.);
- зрительный контакт с партнёрами;
- подсказывает партнёрам, просит передать мяч в нужную точку;
- хвалит, одобряет действия партнёров;
- подбадривает партнёров.

Вторая – технико-тактическое поведение на поле в ходе двусторонней игры в мини-футбол. Данная группа показателей оценивает технико-тактические умения, знания и поведение конкретного футболиста в ходе двусторонней игры в мини-футбол.

Умение тактически правильно строить игру, взаимодействовать с партнёрами, проявлять инициативу в ходе матча и показывать хорошую техническую подготовку напрямую связаны с коммуникативными умениями.

В группу входят следующие показатели:

- соблюдает правила игры;
- выполняет свою функцию на поле (защитник, нападающий, вратарь);
- проявляет самостоятельность при решении технико-тактических задач (уверен в себе, инициативен, берёт на себя ответственность перед командой);
- использует партнёров для решения общекомандных задач (делает пасы);
- использует выученные на тренировках комбинации в ходе игры;
- способен продолжать эффективно действовать при неудачном ходе матча или утомлении.

Третья – проявление коммуникативных умений в ходе тренировки.

Во время тренировки по мини-футболу, так же как и в игре, можно создавать модели межличностных отношений и общения. Давая упражнения с совместной деятельностью (в команде, в парах, в тройках и т. д.), отработывая игровые ситуации, разбирая правила и некоторые моменты в мини-футболе, можно проверить и оценить по определённым показателям коммуникативные навыки занимающихся.

Группа представлена следующими показателями:

- проявляет устойчивый интерес к тренировке;
- просит проверки или подсказки тренера;
- с лёгкостью называет по именам всех партнёров по команде в ходе соответствующих заданий (пасы в круге, в парах, в тройках);
- сам выбирает партнёра для выполнения совместного задания;
- помогает партнёру выполнить задание (сам ведёт счёт количеству выполненных повторений упражнения, корректирует выполнение партнёра, указывает на ошибки);
- подбадривает партнёра в ходе выполнения задания;
- болеет за своих товарищей в ходе командных заданий (эстафет, подвижных игр) – аплодирует, подбадривает и т. п.;
- руководит (подсказывает, указывает) партнёрами в ходе выполнения командных заданий (построения, перестроения и т. п.);
- свободный тактильный контакт в ходе выполнения совместных упражнений (доверяет партнёру).

Четвертая – проявление межличностных отношений участников команды вне тренировки. Группа представлена показателями, которые оценивают межличностные отношения занимающихся вне тренировки:

- инициатива в общении (начинает разговор первым, проявляет интерес к собеседнику);
- общается с партнёрами по команде вне тренировки на свободные темы;
- обсуждает с партнёрами по команде содержание прошедших тренировок, матчей (высказывает своё мнение о тренировках, о матчах);
- подружился с кем-то из партнёров по команде (называет его своим другом);
- рассказывает другим людям (родителям, родственникам, воспитателям и т. д.) о тренировках и соревнованиях;
- посещает с партнёрами по команде различные мероприятия (походы в кино, на прогулки, в центры развлечений и т. п.).

II этап. Отбор, проверка компетентности экспертной комиссии.

Отбор членов экспертной комиссии проводился среди практикующих специалистов коррекционных заведений – тренеров-преподавателей и учителей по адаптивной физической культуре (в частности, тренеров по мини-футболу Специального Олимпийского движения), специальных психологов и педагогов. При отборе экспертов учитывались: должность, стаж работы в изучаемой сфере деятельности, уровень развития профессионально-значимых качеств (компетенций), категория.

В экспертную комиссию вошли восемь экспертов – два специальных психолога, два тренера-преподавателя по АФК и четыре тренера по мини-футболу Специального Олимпийского движения.

III этап. Проведение экспертизы.

Всем экспертам были выданы бланки протоколов на каждого футболиста опытной группы и проведён предварительный инструктаж по схеме их заполнения.

Экспертиза проходила в два этапа. На первом этапе эксперты посещали центр реабилитации в течение нескольких дней, где наблюдали за молодыми людьми опытной группы на тренировках, занятиях и других различных ситуациях.

Второй этап проходил в рамках трёхдневного турнира по мини-футболу SeniCup в РЦ «Радуга» (пос. Шапки), где выступала команда опытной группы.

Формализация полученных результатов, их обработка и анализ.

По окончании экспертной оценки были получены средние оценки по четырём группам показателей, а также общий средний балл.

Подсчёт проводился в следующей последовательности:

- суммировались оценки экспертов показателей в четырёх группах каждого футболиста;
- выводился средний балл оценок восьми экспертов каждого футболиста;
- выводился средние баллы в четырёх группах.

В результате было получено пять шкал: четыре демонстрировали оценки по группам направленности показателей, пятая – общий средний результат всей экспертной оценки.

Результаты экспертной оценки показаны на рис. 1, 2 и 3.



Рис. 1. Средние показатели экспертной оценки по шкалам «Вербальное и невербальное общение в процессе тренировочной деятельности» и «Проявление коммуникативных умений в ходе тренировки» опытной группы



Рис. 2. Средние показатели экспертной оценки по шкалам «Технико-тактическое поведение на поле в ходе двусторонней игры в мини-футбол» и «Проявление межличностных отношений участников команды вне тренировки» опытной группы

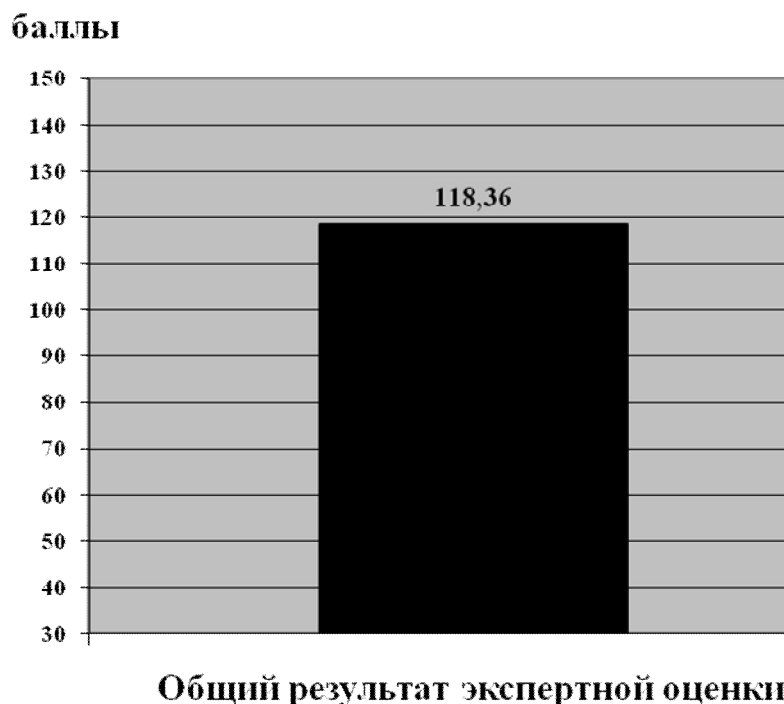


Рис. 3. Общие средние показатели экспертной оценки межличностного общения

На рисунках 1, 2 и 3 представлены результаты экспертной оценки. По всем показателям получены высокие баллы:

- вербальное и невербальное общение в процессе тренировочной деятельности – 34,34 балла (средняя оценка по всем девяти показателям – 3,82 балла из 5);
- проявление коммуникативных умений в ходе тренировки – 34,63 балла (средняя оценка по всем девяти показателям – 3,85 балла из 5);
- технико-тактическое поведение на поле в ходе двусторонней игры в мини-футбол – 24,13 балла (средняя оценка по всем шести показателям – 4,02 балла из 5);
- проявление межличностных отношений участников команды вне тренировки – 25,26 балла (средняя оценка по всем шести показателям – 4,21 балла из 5).

Эти результаты соответствуют баллам, полученным по методикам Рене Жилия и социометрического исследования.

Важность результатов экспертной оценки заключается в том, что они показывают не только уровень потребности в общении, как в методике Рене Жилия и социометрическом исследовании, но и уровень приобретённых в ходе тренировочных занятий коммуникативных умений. Каждый показатель количественно отразил степень развитости умения взаимодействовать в различных ситуациях.

Все эксперты отметили высокий уровень социализации участников опытной группы, в частности, уровень развитости коммуникативных навыков в условиях реабилитационного центра, тренировочных занятий и матчей по мини-футболу.

Таким образом, методика экспертной оценки межличностного общения подтвердила положительное влияние тренировочных занятий по мини-футболу на развитие коммуникативных умений молодых людей с умеренной умственной отсталостью. Только оценка независимых экспертов в совокупности с социометрическим исследованием и методикой Рене Жилия позволили всесторонне доказать положительное влияние разработанной экспериментальной программы на качество межличностного общения молодых людей с умеренной умственной отсталостью.

Список литературы

1. Веневцев С.И. Адаптивный спорт для лиц с нарушением интеллекта: метод. пособие. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 96 с.
2. Виноградова Н.Л., Коновалова Н.Л., Михаленкова И.А., Посохова С.Т., Хилько А.А., Шипицина Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: метод. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2008. – 48 с.
3. Иванов Е.С., Исаев Д.Н. Что такое умственная отсталость? Руководство для родителей. – СПб., 2000.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2007. – 391с., ил.
6. Луценко С.А. Физическая культура и физкультурное образование в России: состояние и перспективы развития. Теоретические предпосылки применения метода экспертных оценок в научных исследованиях по физической культуре. – СПб.: «Копи-Р Групп», 2012. – 188 с.
7. Шипицина Л.М., Защирина О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет). – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1998. – 384 с.
8. Шипицина Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребёнка: учеб. пособие. – СПб.: ВЛАДОС Северо-Запад, 2010. – 279 с.: ил.

Детерминанты состязательных форм соактивности людей

В статье изложена авторская концептуальная схема анализа состязательности как формы соактивности людей, рассмотрены основные тенденции изменения видов состязательности в современном российском обществе за последние тридцать лет, а также детерминанты формирования и развития каждого из видов состязательности (конкурентности, альтруистичности, индивидуалистичности, сотрудничества).

The article considers the author's socio-psychological concept of rivalry as a form of human coactivity, describing the basic tendencies of a change of the forms of rivalry in the contemporary Russian society in the last thirty years, and also the determinants of formation and development of each of the forms of rivalry (competitiveness, altruisticity, individualicity, cooperation).

Ключевые слова: состязательность, соактивность, конкурентность, альтруистичность, индивидуалистичность, сотрудничество, детерминанты состязательности.

Key words: rivalry, coactivity, competitiveness, altruisticity, individualisticity, cooperation, determinants of the rivalry.

Функционирование и развитие общества, связанное с кардинальными преобразованиями условий функционирования человека, новыми формами его действия и взаимодействия, обусловлено во многом динамикой человеческой активности, ее усложнением, углублением, что в свою очередь определяет необходимость не только расширения сферы проявления активности человека, но и целенаправленной ее организации. Состязательность как форма активности людей во все большей степени становится действенным фактором в определении и росте субъектных возможностей человека, в преобразовании им действительности и самого себя. Состязательность представляет собой как один из основных внутренних источников возникновения дополнительной активности у субъекта взаимодействия, так и во многом определяет качественное своеобразие развития социальной интеракции. Именно поэтому представляется актуальным выделение состязательности как особого предмета исследования, познания – только как важного качества в характеристике личности, ее измерения и направленности, но и как сущностного свойства социального субъекта, образующего и обеспечивающего реальность социальной эволюции.

При этом необходимо отметить, что несмотря на многочисленные исследования, описания и определения существенных характеристик и проявлений отдельных видов и форм состязательности, осуществленных за последнее столетие в социальной психологии, отсутствует целостность охвата данного феномена. Этим и определяется новизна нашего исследования, заключающаяся в том, что впервые разработана социально-психологическая концепция состязательности, отличающаяся от традиционной конкурентно-кооперативной схемы анализа выделением более полного набора параметров рассматриваемого явления, поддающихся измерению (сотрудничество, конкурентность, индивидуалистичность, альтруистичность), целостностью, развернутостью. В исследовании раскрывается социально-психологическая основа изменения активности субъектов совместной деятельности и качественного своеобразия развития социальной и межличностной интеракции. Это значительно расширяет традиционные рамки социально-психологического анализа состязательности как формы соактивности людей, развития социальной группы.

Предлагаемая концепция состязательности вносит определенную системную упорядоченность в изучение данной проблемы, что обеспечивает не только объемность и конкретизацию понятия состязательности, но и дает возможность сравнить результаты конкретных эмпирических исследований данного явления, осуществленных с различных методологических, теоретических и методических позиций. В своем анализе мы опираемся на более чем пятидесятилетний опыт изучения данной проблемы как за рубежом, так и в отечественной социальной психологии и социологии.

Прежде всего, уточним основные дефиниции данного явления, охватывающие весь спектр определений и видов состязательности, использовавшиеся различными авторами на протяжении последних ста пятидесяти лет и укладываемые в теоретическую схему анализа состязательности, предлагаемую в настоящем исследовании.

Состязательность понимается как особая форма соактивности людей, осуществляющаяся благодаря реализации механизмов сравнения, валидизации и регуляции субъектом своей деятельности в процессе обмена с окружающей средой, которая является основой изменения его активности и качества взаимосвязанности с другими субъектами и представляет собой следствие двух амбивалентных свойств, изначально присущих социальному субъекту: свойства, выражающегося в стремлении к выделению, себя и свойства, проявляющегося в тенденции к взаимодействию.

Состязательность обладает основными сущностными характеристиками соактивности, имеет общие с активностью характеристики. При анализе состязательных форм соактивности в качестве

базовых характеристик за основу были взяты *интенсивность* и *направленность* как одни из главных свойств активности как всеобщего свойства всех живых организмов. Кроме того, имеются специфические свойства состязательности как формы соактивности субъекта: спонтанность, произвольность, надситуативность, действительность, эмоциональность [2; 3]. Свойство *интенсивности* проявляется в изменении этих специфических характеристик. *Направленность* в субъект-субъектных отношениях выражается в наличии нескольких векторов процесса состязания («на себя», «на других», «на себя и на других», «ни на кого»).

В разрабатываемой нами теоретической схеме предлагается выделять четыре основных вида состязательности (*конкурентность*, *альтруистичность*, *сотрудничество*, *индивидуалистичность*):

- *конкурентность* является выражением одной из двух тенденций, присущих субъекту, – демонстрацией частного интереса субъекта (когда субъект преследует индивидуальные цели, обычно в ущерб интересам других субъектов) в процессе сравнения, оценивания и регуляции своей деятельности;

- противоположный по направленности вид состязательности, который представляет собой также одностороннее проявление, но уже второй тенденции, присущей субъекту (тенденции к интеграции, подчинению группе, нередко в ущерб себе и своим интересам), можно условно обозначить как *альтруистичность*;

- теоретически оптимальным видом состязательности выступает *сотрудничество*, которое представляет собой механизм взаимного стимулирования активности субъектов в процессе сравнения, оценивания и регуляции ими своей деятельности, когда происходит максимально возможная (но не обязательно одинаковая) одновременная реализация двух противоположных тенденций, присущих субъекту в отношениях состязания: самореализация субъекта и реализация общих интересов. Другими словами, субъекты достигают своих целей только когда другие участники также их добиваются, при этом имеет место максимизация обоюдных выигрышей, а не их равенство;

- еще одним видом состязательности выступает *индивидуалистичность*, когда субъект достигает своих целей без связи с достижениями других [6].

Формирование того или иного вида состязательности зависит от целого ряда личностных и ситуационных факторов, а переход от одного вида состязательности к другому всегда протекает в форме диалектического отрицания и является относительно длительным процессом, при этом отрицаемое всегда входит в снятом и преобразованном виде в отрицающее.

Таким образом, в разрабатываемой нами теоретической схеме с опорой на характеристики направленности и интенсивности предлагается выделять по направленности четыре основных вида состязательности (*конкурентность, индивидуалистичность, альтруистичность, сотрудничество*) с регистрацией в каждом из них, в зависимости от степени их *интенсивности*, диапазона видов состязательности от нулевого состояния (потенциал состязательных возможностей), через промежуточные, реактивные состояния, до высшей произвольной стадии интенсивности того или иного вида состязательности. Появляется возможность дифференцированно описывать феномен состязательности, выделяя 12 вариаций ее проявления: 1 – «*потенциальная конкурентность*» – выраженная направленность субъекта на себя при практически нулевой его интенсивности (т. е. состояние ожидания субъекта, что его «вовлекут» в отношения конкурентности); 2 – «*реактивная конкурентность*» – вступление субъекта в отношения конкурентности после внешнего по отношению к нему подталкивания; 3 – «*активная конкурентность*» – произвольное и интенсивное вступление в отношения конкурентности и участие в них; 4 – «*потенциальная индивидуалистичность*»; 5 – «*реактивная индивидуалистичность*»; 6 – «*активная индивидуалистичность*»; 7 – «*потенциальная альтруистичность*»; 8 – «*реактивная альтруистичность*»; 9 – «*активная альтруистичность*»; 10 – «*потенциальное сотрудничество*»; 11 – «*реактивное сотрудничество*»; 12 – «*активное сотрудничество*».

Почти тридцатилетний опыт исследования состязательности в естественных условиях (исследованиями, проводившимися на базе кафедры и лаборатории социологии ПермГТУ регулярно с 1979 по 2008 гг., было охвачено более 12000 человек) позволил в значительной степени уточнить и раскрыть закономерности развития видов состязательности в современном российском обществе (по крайней мере, тенденции развития, характерные для Уральского региона России на протяжении последних трех десятилетий):

- постепенное снижение доли доминирующих на протяжении всего времени изучения конкурентных видов состязательности, прежде всего – снижение пассивных видов конкурентности;
- сокращение альтруистических видов состязательности;
- значительный рост активных форм различных видов состязательности;
- существенное увеличение роли индивидуалистических подвидов состязательности, что естественно для любого переходного состояния социальных отношений;
- стабильный, хотя и относительно медленный, рост такого вида состязательности, как сотрудничество [5].

В современных исследованиях состязательности достаточно большое внимание практически всеми авторами, интересующимися кооперативно-конкурентной проблематикой, уделяется анализу различных детерминант данного социально-психологического процесса. Традиция повышенного внимания к данной проблематике была заложена еще М. Дойчем, который отмечал, что его теоретические обобщения, в первую очередь обеспечивают понимание условий и факторов, детерминирующих конкурентно-кооперативные процессы. Именно М. Дойч подвергает жесточайшей критике длительное время доминировавший в науке интрапсихический подход, который стремился объяснить состязательное поведение в терминах относительно стабильных черт, диспозиций и других склонностей, присущих индивиду [1, с. 177]. Сейчас в объяснении состязательного поведения доминирует подход, в рамках которого закономерности этого поведения рассматриваются в терминах взаимодействия, реципрокного влияния, субъективного восприятия этих процессов, вклада и ситуационных, и диспозиционных детерминант. Традиционно эти факторы разделяются на несколько основных блоков: факторы макросреды; факторы микросреды; индивидуально-психологические, индивидные (в том числе генетические) факторы. Результаты многочисленных исследований влияния различных факторов на отдельные виды состязательности постоянно фиксировали их детерминирующий эффект, но при этом нередко эти воздействия оказывались противоречивыми (более подробно см. [4, с. 70–90]).

Осуществленный в наших исследованиях анализ влияния различных факторов (индивидно-личностных, микро- и макросреды) также позволил в значительной степени уточнить систему основных детерминант для каждого из видов состязательности: влияние формы собственности (государственной, акционерной, частной), содержания труда, социально-демографических факторов (пола, возраста, образования, семейного положения), социально-профессионального статуса, участия в управлении, жизненных ценностей, политической активности респондентов, личностных качеств субъектов (общительности, застенчивости, типа психической деятельности, потребности в достижении, раздражительности, невротичности, спонтанной агрессивности, реактивной агрессивности, ригидности – пластичности, уравновешенности и др.), материального положения респондентов. В частности, было установлено, что *конкурентность* наиболее интенсивно формируется и развивается у работников организаций государственной собственности (в сравнении с другими формами собственности), у женщин (в сравнении с мужчинами), у молодежи (в сравнении с более возрастными группами), у работников с общим средним образованием (в сравнении с более высоким образованием), у респондентов с неблагоприятным семейным положением (разведенных, неполные семьи и т. п.), при преобладании таких жизненных ценностей как «карьера» и «личные

деловые качества», у респондентов с радикальными формами политической активности и такими свойствами личности как высокая «раздражительность», высокая «общительность», высокий уровень «уравновешенности», отсутствие «застенчивости», высокий уровень «потребности в достижении». Негативно влияют на развитие конкурентности акционерная форма собственности, профессиональная принадлежность к группе специалистов или руководителей, преобладание ориентации на работу или профессию, традиционные легитимные формы политической активности, и такое свойство личности, как «маскулинность».

На формирование *индивидуалистичности* положительное воздействие оказывают: государственная собственность, неопределенная позиция участия в управлении (по месту деятельности), принадлежность к группе женщин-рабочих со средним общим образованием, повышенная ориентация «на помощь государства нуждающимся», аполитичность, низкий уровень «спонтанной агрессивности». Негативно влияют на развитие индивидуалистичности: принадлежность к профессиональной группе специалистов или руководителей, радикальные формы политической активности, высокий уровень «потребности в достижении».

Для *альтруистичности* положительный эффект имеют: акционерная форма собственности, участие в управлении, принадлежность к группе мужчин старшего возраста со средним общим или высшим образованием служащих или руководителей, преобладание ориентаций на «работу, профессию» или «карьеру», легитимные формы политической активности, ярко выраженная «маскулинность», низкий уровень «невротичности» и «раздражительности». Негативно влияют на формирование альтруистичности: государственная форма собственности, молодой возраст (до 30 лет), принадлежность к профессиональной группе рабочих, политическая пассивность, некоторые свойства личности (высокая «реактивная агрессивность», «раздражительность», «общительность»).

На развитие *конструктивного сотрудничества* положительно влияют: акционерная форма собственности, участие в управлении своей организации, принадлежность к социальной группе мужчин, специалистов или руководителей с высшим образованием, ориентация на «работу, профессию», «культуру, воспитание», «личные деловые качества», «на свои собственные силы (а не на помощь государства)», легитимные формы политической активности, высокий уровень таких свойств личности как «уравновешенность», «маскулинность», «потребность в достижении», низкий уровень «невротичности», «раздражительности». Негативное воздействие на формирование сотрудничества оказывают следующие факторы: государственная форма собственности, принадлежность к профессиональной группе служащих, радикальные формы политической

активности, высокий уровень «реактивной агрессивности», «общительности».

Установленные закономерности влияния отдельных факторов на развитие состоятельности позволяют оптимизировать процессы прогнозирования, управления и коррекции данного феномена (состоятельности).

Анализ развития состоятельности в различных социальных группах (в частности, в социально-профессиональных группах рабочих, служащих, специалистов, руководителей, или, например, в социальной группе учителей в сравнении с другими социальными группами, включенными, как и учителя, в образовательный процесс) позволяет сделать вывод о том, что состоятельность можно рассматривать в качестве значимого и достаточно чувствительного к влиянию различных факторов (от факторов макросреды до внутриличностных) дифференцирующего критерия внутригруппового структурирования. Но этот дифференцирующий эффект состоятельности увеличивается при использовании данного критерия для сравнительного анализа различных социальных групп. Причем необходимо отметить, что наиболее существенное влияние на формирование состоятельности оказывают такие объективные и субъективные факторы, как: состояние широкого социального окружения на уровне общества в целом, форма собственности, социально-профессиональный статус (содержание труда, профессия), уровень образования, включенность во властные отношения (участие в управлении, политическая активность и т. п.), ценностные ориентации субъектов, свойства личности и некоторые другие.

В целом напрашивается вывод о том, что индивидуально-личностные факторы, факторы микро- и макросреды оказывают существенное многозначное влияние на состоятельные отношения, требующее постоянного пристального внимания для оптимизации социального поведения в каждом конкретном случае.

Список литературы

1. Дойч М. Конструктивное разрешение конфликтов: принципы, обучение и исследования // Психология конфликта. – СПб., 2001.
2. Ершов А.А. Психология соактивности людей. – СПб., 1992.
3. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – № 5.
4. Левченко В.В. Психология состоятельности. – Пермь, 2005.
5. Левченко В.В. Состоятельные формы соактивности людей // Вестник Государственного университета управления. – 2010. – № 17.
6. Левченко В.В. Феномен состоятельности: сущность, структура, особенности и детерминанты развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2010. – №2.

Сведения об авторах

Авдиенко Геннадий Юрьевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
e-mail: gen_avdienko@mail.ru

Благинин Андрей Александрович – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
e-mail: blaginin@sertolovo.ru

Головешкина Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
e-mail: goloveshkina.n@mail.ru

Заграновская Анна Васильевна – кандидат экономических наук, Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов
e-mail: zagranet@rambler.ru

Казанская Валентина Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
e-mail: sachsen@list.ru

Карандашев Виктор Николаевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
e-mail: goloveshkina.n@mail.ru

Карасёв Егор Сергеевич – аспирант, Институт специальной педагогики и психологии, Санкт-Петербург
e-mail: egorik1987@gmail.com

Калёных Евгения Владимировна – ассистент кафедры английского языка, Бурятский государственный университет
e-mail: gwzhenya@mail.ru

Левченко Валерий Витальевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и политологии, Пермский национальный исследовательский политехнический университет
e-mail: levv66@mail.ru

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
e-mail: mag304@mail.ru

Малова Ольга Владимировна – юрисконсульт, некоммерческое партнерство «Саморегулируемая организация арбитражных управляющих «Северная Столица» (НП «СРО АУСС») филиал в Вологодской области
e-mail: o_malova@mail.ru

Мамайчук Ирина Ивановна – доктор психологических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: mauki@mail.ru

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

Ольховая Ирина Владимировна – аспирант кафедры психологии
образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный
университет
e-mail: erbis86@mail.ru

Сербина Любовь Федоровна – доктор педагогических наук, профессор,
Сочинский государственный университет
e-mail: serbinalf@mail.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профес-
сор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
e-mail: vestniklengu@mail.ru

Тельнюк Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский государственный
медицинский университет имени академика И. П. Павлова
e-mail: telnuk@mail.ru

Трошина Евгения Александровна – ассистент кафедры истории и гума-
нитарных наук, Ленинградский государственный университет имени
А.С. Пушкина (Бокситогорский филиал)
e-mail: tammilla71@mail.ru

Тысячинюк Андрей Сергеевич – аспирант, Санкт-Петербургский
государственный университет
e-mail: andretys@mail.ru

Худик Владимир Александрович – доктор психологических наук,
профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии,
Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
e-mail: vkhudik@mail.ru

Требования к научным статьям

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

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

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

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

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

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

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

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

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

2. Автореферат

Автореферат содержит:

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

3. Сведения об авторе

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

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

Статьи принимаются в течение года.

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

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

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-34

E-mail: vestniklengu@mail.ru

Для заметок

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 4**

**Том 5
Психология**

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

Подписано в печать 26.12.2012. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,5. Тираж 500 экз. Заказ № 855

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

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