

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 4

Т. 5. Психология

Санкт-Петербург
2014

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

Научный журнал

№ 4 (Том 5) 2014
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
Е. С. Нарышкина, кандидат психологических наук, доцент

Редакционный совет:

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

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

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

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

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

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2014
© Авторы, 2014

Содержание

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин

Психологические особенности
профессионального самоопределения старшеклассников
общеобразовательных учреждений Ленинградской области 5

В. Г. Казанская

Наркозависимость подростков в контексте их кризисов 19

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова

Особенности психического развития старших школьников 33

А. С. Скороход

Особенности организации
производственной практики студентов с позиции
психологической безопасности образовательной среды 45

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В. В. Левченко, А. В. Карпов

Метасистемный подход к анализу состязательности 57

Е. А. Васина

Ценностные ориентации как фактор
коммуникативного благополучия студенческой молодежи 66

Е. А. Юмкина

Внутрисемейное общение
в пространственно-временном аспекте 78

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

К. Г. Дорошко

Смена деятельности
как критерий изменения состояния сознания 88

Ю. И. Лобанова

Вождение как деятельность,
поведение и стилевая характеристика 97

Сведения об авторах 108

Contents

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Maklakov A. G., Chermyanin S. V.

Psychological particularities of seniors'
professional self-identification
in the Leningrad Region's general education institutions 5

Kazanskaya V. G.

Addiction adolescents in the context of their crisis 19

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Maklakov A. G., Sidorova A. A.

High-school children's particularities of mental development 33

Skorokhod A. S.

The peculiarities of organization students practical
training from the standpoint of psychological safety
of educational environment 45

SOCIAL PSYCHOLOGY

Levchenko V. V., Karpov A. V.

Metasistem approach to the analysis of rivalry 57

Vasina E. A.

Value orientations
as a factor of the communicative well-being of students 66

Yumkina Ye. A.

Family communication in spatiotemporal aspect 78

GENERAL PSYCHOLOGY and PSYCHOLOGY OF LABOR

Doroshko K. G.

The change of activity
as criterion for state of consciousness change 88

Lobanova Ju. I.

Driving as activity, behavior and style characteristic 97

Information about authors 108

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.22 : 37.047

А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин

Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников общеобразовательных учреждений Ленинградской области

В статье представлены материалы опроса старшеклассников Ленинградской области и Санкт-Петербурга, проведенного с целью изучения особенностей их профессионального выбора. Показаны факторы, оказывающие влияние на выбор будущей профессии старшеклассниками. Описаны различия в профессиональном самоопределении школьников Ленинградской области по сравнению с их сверстниками из Санкт-Петербурга.

The seniors from Saint-Petersburg and the Leningrad Region interview's data are given in the article. The goal of the interview was to study the particularities of seniors' career choice. Determinants of seniors' future career choice are shown in the article. The differences of professional self-identification between seniors from the Leningrad Region and seniors from Saint-Petersburg are described.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, факторы, обуславливающие профессиональный выбор, социальное окружение.

Key words: professional self-identification, determinates of career choice, social environment.

В настоящее время в профессиональном сообществе широко обсуждается проблема поиска максимально успешной модели образования, результатом функционирования которой был бы успешно действующий человек.

Сегодня принято говорить о кризисе образования и, в том числе, о кризисе системы высшего профессионального образования. Однако первые кризисные явления в образовании, проявились еще в 10–20 гг. XX столетия, охватив при этом страны Европы, США и Россию. Но только в 1967 г. на международной конференции по проблемам образования, состоявшейся в Виллиасберге (США), было впервые заявлено о мировом характере кризиса в образовании.

По мнению Ю.В. Яковца, кризисные явления в образовании лишь отражали черты нарастающего уже в XX в. кризиса общенаучной индустриальной парадигмы, что отражало «состояние всеобщего кризиса, неустойчивости и противоречивости общества» и определило необходимость смены господствующей парадигмы. Краеугольным камнем постиндустриальной парадигмы Ю.В. Яковец считает «примат человека, его сознания в системе источников саморазвития общества», из чего вытекает лидирующая роль гуманитарных и общественных дисциплин в системе научного познания. Иными словами, в гуманистическом постиндустриальном обществе на передний план выдвигаются науки о человеке и обществе. По мнению автора, новая образовательная парадигма «переживает фазу становления, которая займет, вероятно, еще 10–15 лет».

На принципиальные изменения общенаучной парадигмы указывают также и зарубежные исследователи. Так, П.Ф. Дракер полагает, что сегодня в развитии общества ключевым ресурсом становится не труд, капитал или сырье, но знание, определяющее военную и экономическую силу нации. Поэтому первостепенной задачей становится переосмысление процесса образования – его целей, ценностей и содержания. На необходимость смены концепции технологического детерминизма на концепцию культурного детерминизма указывает П. Козловски. Суть культурного подхода, по его мнению, состоит в том, что в его рамках учитываются не только цели объекта, но и потребности субъекта, а также побочные действия производимые им.

Итак, в центре новой постиндустриальной парадигмы оказывается человек, идеалы его развития – психического, нравственного, духовного. Следовательно, содержание частной парадигмы высшего образования должно быть ориентировано на человека, его качества. Однако ориентация на человека в образовании предполагает всесторонний учет психологических знаний о человеке при организации образовательного процесса в вузе. Для того чтобы обеспечить данное требование необходимо ответить на следующие вопросы.

1. Каковы социально-психологические и демографические особенности выпускников средних общеобразовательных учреждений? Каковы их желания и возможности приобрести высшее профессиональное образование?

2. Как изменяются интеллектуальные и личностные особенности студентов в процессе их обучения в вузе? Что происходит с их желанием получить высшее образование за время обучения?

3. Какие факторы снижают учебную мотивацию студентов?

4. Как личностные особенности студентов влияют на успешность обучения?

5. Какова роль личности современного преподавателя в подготовке будущих специалистов?

6. Какую цену «платят» студенты за успешное обучение?

7. На каких принципах и по каким направлениям должно быть организовано психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в вузе.

Эффективность деятельности вузов неразрывно связана с результатами деятельности средних общеобразовательных учреждений, поскольку обучение в вузе является следующим этапом профессионального становления. Известно, что чем выше уровень школьного образования, тем выше вероятность качественного комплектования вуза. Однако комплектование вуза зависит не только от качества общеобразовательной подготовленности выпускников школ, но и их жизненных установок, в том числе профессиональных. Следует отметить, что к профессиональным установкам необходимо относить не только желание заниматься какой-то конкретной специальностью, но и желание достичь определенного профессионального мастерства, иметь определенный уровень профессиональной подготовленности.

Какова специфика профессиональных установок выпускников школ Северо-Запада России в начале XXI в.? Каковы особенности психического развития юношей и девушек, планирующих поступать в вузы страны после окончания средних общеобразовательных учреждений?

Для того чтобы ответить на вопрос о специфике профессиональных установок учащихся средних общеобразовательных учреждений Северо-Запада России, был проведен мониторинг профессиональных интересов выпускников школ, представляющий собой опрос выпускников девярых и одиннадцатых классов общеобразовательных школ Ленинградской области.

Опрос учащихся проводился дважды. В первом анкетировании приняли участие 460 чел. из 13 населенных пунктов, из них учеников 9 класса – 193 чел., учеников 11 класса – 267 чел. Через полтора года было проведено второе анкетирование учеников 11, 9 и 8 клас-

сов школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Всего в анкетировании приняли участие 452 чел., из них учеников 11 класса – 172 чел., учеников 9 класса – 280 чел., в том числе 160 учеников школ Санкт-Петербурга и 192 учеников Ленинградской области. Всего в двух опросах было опрошено 912 человек.

Анкетирование учащихся старших классов проводилось с целью выяснить следующие вопросы:

а) собираются ли учащиеся продолжать обучение после окончания учебного года; какие учебные заведения с их точки зрения наилучшим образом подходят для этого;

б) выбрали ли они свою будущую профессию; какие возможные факторы повлияли на их решение;

в) нуждаются ли учащиеся в профконсультации при выборе профессии.

г) насколько обоснован ими выбор жизненного пути и профессионального развития.

Анкета представляла собой список вопросов, на которые было предложено от двух до шестнадцати вариантов ответов, причем варианты ответов на первый вопрос («Чем бы вы хотели заняться после окончания этого учебного года?») несколько различались для учеников 9 классов и учеников 11 классов. В некоторых случаях ученики выбирали до трех вариантов ответов на один вопрос.

Результаты первого опроса показали, что 63,69 % всех опрошенных учеников намерены продолжать обучение.

Так, 52,85 % учеников 9 классов намерены продолжать обучение в школе. Из числа выпускников 11 класса 71,53 % собираются поступать в высшие учебные заведения (институты, университеты). Из них изъявили желание обучаться в техникуме лишь 7,82 % одиннадцатиклассников; в лицее – 8,04 % опрошенных; столько же учащихся выразили желание обучаться в колледже.

Среди учеников девятого класса 11,4 %, решили после завершения обучения в девятом классе решили поступать в образовательные учреждения позволяющие получить какую-либо профессию. При этом наименьшей популярностью у девятиклассников пользуется перспектива продолжить обучение в частной школе – всего 1,03 %.

Среди выпускников одиннадцатых классов 11,61 % хотят учиться и работать одновременно; идти работать после окончания школы или получать специальность на курсах практически никто не пожелал (по 0,37 %). Более подробные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Результаты анализа жизненных планов и профессиональных установок выпускников школ Ленинградской области
(результаты первого опроса)*

Вариант ответа	9 класс (в % от кол-ва учащихся 9 кл.)	11 класс (в % от кол-ва учащихся 11 кл.)	Всего (в % от общего кол-ва учащихся)
1. Традиционный путь (9 кл. – продолжить учебу в школе, 11 кл. – учиться в институте, университете)	52,85	71,53	63,69
2. Учиться в частной школе (9 кл.)	1,03	–	–
3. Учиться в лицее	17,1	1,5	7,82
4. Учиться в техникуме	10,36	5,99	7,82
5. Учиться в ПТУ (9 кл.)	11,4	–	–
6. Учиться в колледже	6,22	9,36	8,04
7. Учиться и работать (11 кл.)	–	11,61	–
8. Служить в армии (11 кл.)	–	0,37	–
9. Работать (11 кл.)	–	0,37	–
10. Получить специальность на курсах (11 кл.)	–	0,37	–
11. Другой вариант ответа	1,03	0	0,43

Результаты аналогичного исследования, проведенного через полтора года, показали, что 65,78 % всех опрошенных учеников намерены продолжать традиционное образование, т. е. приблизительно 70,8 % выпускников 11 классов намерены поступать в высшие учебные заведения, а 67,5 % учеников девятых классов намерены продолжить обучение в общеобразовательной школе.

Таким образом, в последние годы отмечается устойчивая тенденция, выражающаяся в желании учащихся получить дальнейшее образование. Подобное обстоятельство говорит о том, что в настоящее время весьма высока престижность образования и большинство выпускников понимают его необходимость для дальнейшей жизни и деятельности. При этом следует отметить, что по-прежнему наиболее популярным среди выпускников (11 и 9 классы) оказывается традиционное образование. Предпочтение оказывается также получению базового профессионального образования в колледжах и средних специальных учебных заведениях (никто из принимавших участие в анкетировании не выбрал получение специальности на курсах).

На вопрос: «в какой сфере деятельности вы бы хотели себя проявить?», 14,78 % опрошенных в ходе первого опроса выбрали сферу коммерции, на втором месте по предпочтениям стоит сфера

управления (12,17 %). Третье место занимает промышленность (11,52 %), четвертое – сфера науки и образования. Пятое место разделяют сфера культуры и искусства и сфера медицины (9,56 и 9,34 % соответственно). В целом, 8,26 и 7,82 % опрошенных хотели бы проявить себя в охране правопорядка и транспортной сфере. Наименьшим предпочтением пользуется сфера сельского хозяйства (всего 1,74 %). Более подробно приоритеты выбора сферы профессиональной деятельности представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты анализа выборы сферы профессиональной деятельности выпускниками школ Ленинградской области (результаты первого опроса)

Выбранная сфера	Кол-во человек (в % от общего числа)
1. Сфера науки и образования	10,43
2. Медицина	9,34
3. Сфера культуры и искусства	9,56
4. Сельское хозяйство	1,74
5. Промышленность	11,52
6. Транспорт	7,82
7. Связь	2,39
8. Строительство	2,39
9. Сфера бытового обслуживания	4,78
10. Социальная сфера	6,74
11. Защита Отечества	2,39
12. Охрана правопорядка	8,26
13. Спорт	5,21
14. Сфера управления	12,17
15. Коммерция	14,78
16. Другие сферы общественной жизни	3,26
– экономика;	0,21
–техническая сфера;	0,21
– бухгалтерская сфера;	0,65
– юриспруденция;	0,21
– защита прав человека и общества;	0,21
– сфера международных отношений;	0,21
– защита окружающей среды	0,21

На вопрос: «в какой сфере деятельности вы бы хотели себя проявить?», 23,03 % опрошенных через полтора года выбрали спорт, на втором месте по предпочтениям стоит сфера коммерции (17,11 %). Третье место занимает сфера науки и образования (16,45 %), четвертое – сфера управления (15,13 %). Наименьшим предпочтением пользуется сфера сельского хозяйства (всего 0,66 %).

Необходимо отметить, что почти половина учащихся выбрала более чем один вариант ответа, что свидетельствует о неопределенности сферы интересов, или о предпочтении будущей профессии. Также следует обратить внимание на то, что сфера интересов у старшеклассников весьма неустойчива. Весьма проблематично прогнозировать профессиональные предпочтения старшеклассников. Однако обращает внимание на себя тот факт, что из года в год менее предпочитаемой сферой профессиональной деятельности была и остается сфера сельского хозяйства, что требует отдельного исследования причин данного обстоятельства.

Более половины учащихся, принявших участие в анкетировании, ответили утвердительно на вопрос о том, выбрали ли они свою будущую профессию. Всего ими было названо около 70 различных профессий. По предмету взаимодействия человека и объекта, выбранные профессии можно условно разделить на четыре группы (по Е. Климову):

- 1) «человек – человек» (54,11 %);
- 2) «человек – техника» (19,48 %);
- 3) «человек – знак» (13,42 %);
- 4) «человек – природа» (0,86 %).

То есть более половины всех учащихся выбрали профессию, связанную с общением с другими людьми и практически никто не захотел связывать свою будущую профессию с природой. Наиболее престижными оказались такие профессии, как программист, экономист, юрист, врач. Многие опрошенные выбрали профессию техника-технолога, менеджера, инженера, бухгалтера и преподавателя.

Весьма интересны ответы учащихся на вопрос о том, какие факторы влияют на их выбор профессии. В результате опроса было установлено, что 33,04 % всех опрошенных, при ответе на этот вопрос, отметили: «родители или другие родственники». Для 16,52 % главным фактором при выборе профессии стало материальное положение в семье. Около 15 % считают, что в выборе профессии решающую роль играют случайные обстоятельства. Более 5 % опрошенных признали влияние радио- и телепередач на их выбор, а влияние кинофильмов отметили лишь 4,13 %. Фактор здоровья стал решающим фактором при выборе будущей профессии для 5,65 %.

Многие учащиеся отмечали несколько вариантов ответа, так как решение может приниматься под влиянием не одного, а целого комплекса факторов. Более подробные данные опроса представлены в табл. 3.

Таблица 3

Анализ факторов обуславливающих профессиональный выбор выпускниками школ Ленинградской области в 2012–2013 гг.

Вариант ответа	Кол-во человек (в % от общего числа)
1. Родители или другие родственники	33,04
2. Материальное положение	16,52
3. Случайные обстоятельства	15,21
4. Радио- и телепередачи	5,65
5. Состояние здоровья	5,65
6. Кинофильмы	4,13
7. Друзья	3,47
8. Учителя	3,26
9. Другие причины	26,3
– собственный выбор (мое желание, мои интересы, мои увлечения, зов сердца)	16,74
– не знаю, что выбрать	0,43
– деньги, зарплата	0,43
– нравится профессия	3,7
– мечта детства	0,21
– информация от университетов	0,21
– знания, способности	1,74
– трудоустройство	0,21
– никто не влияет	0,43
– обстановка в мире	0,21
– надеюсь только на себя	2,39
– не знаю	0,21
– перспективы профессии	0,21

Какой видят учащиеся свою будущую профессию? Что ожидают учащиеся от выбранной ими профессии?

Больше половины учащихся считают, что будущая профессия должна отвечать их интересам (63,47 %), даст возможность стать самостоятельным (59,78 %); даст возможность принести пользу людям (48,91 %) и будет иметь подходящие условия труда (48,91 %). Для 46,74 % важным кажется также и хорошее материальное обеспечение.

Примечательно, что среди отвечавших очень многие не могли сформулировать, какими характеристиками должна обладать их будущая профессия и поэтому давали ответы неполные («скорее да», «скорее нет», «нечто среднее»), или не давали ответа совсем. Оценки школьников в отношении основных характеристик будущей профессии, а также перспективы, связанные с предполагаемой профессией представлены в табл. 4.

Таблица 4

Оценки школьников основных характеристик будущей профессии

Характеристика желаемой профессии	Да (%)	Скорее да (%)	Нечто среднее (%)	Скорее нет (%)	Нет (%)
1. Будет романтической	7,39	9,13	29,91	25,43	26,3
2. Даст возможность стать самостоятельным	59,78	21,3	7,39	2,6	1,95
3. Будет творческой	19,34	11,52	21,3	17,82	21,74
4. Ее имеет авторитетный для меня человек	17,6	6,95	9,34	13,47	42,17
5. Даст возможность принести людям пользу	48,91	20,43	16,3	3,47	2,6
6. Будет легкой в овладении	17,6	10,21	25,87	23,91	12,82
7. Будет отвечать моим интересам	63,47	17,17	8,04	1,52	0,43
8. Будет иметь подходящие для меня условия труда	48,91	25,43	13,47	2,39	1,52
9. Даст хорошее материальное обеспечение	46,74	26,08	14,56	2,6	0,87
10. Будет иметь хорошие перспек- тивы (профессиональный рост, продвижение)	45,87	28,91	15,43	1,74	0,43
11. Будет соответствовать моим способностям и уровню подготовки	46,08	26,95	16,52	1,3	0,43
12. Даст возможность получить образование	75	7,6	4,78	2,85	0,87
– высшее	58,69%				
– среднее	3,04%				
– среднее-специальное	20%				

Из результатов опроса, приведенного в табл. 4, можно сделать вывод о том, что выпускники современных общеобразовательных учреждений весьма прагматичны, поскольку ориентируются на достижение определенного социального благополучия и соответствующего социального статуса. Вероятно, именно этим объясняется тот факт, что многие социально важные, но не престижные в настоящее время профессии остаются вне поля зрения учащихся выпускных классов.

Таким образом, проведенный опрос показал, что в настоящее время получение высшего образования является весьма престижным. Более половины опрошенных учащихся 11 классов говорят о своем желании поступать в высшие учебные заведения. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что выбор будущей профессии весьма прагматичен. Учащиеся ориентируются на ее престижность. При этом существенное влияние на выбор выпускника оказывают его родители, т. е. люди, имеющие жизненный опыт и сложившееся мнение о целесообразности занятия той или иной де-

тельностью. Проводимые исследования позволили установить, что между учащимися 11 классов Санкт-Петербурга и Ленинградской области существуют определенные различия. Так, обращает на себя внимание тот факт, что учащиеся Ленинградской области более нацелены на продолжение обучения в вузах, а учащиеся выпускных классов Санкт-Петербурга намерены продолжать обучение не только в вузах, но и в колледжах (рис. 1).

Вероятно, данное обстоятельство может быть обусловлено рядом факторов. С одной стороны, школьники Санкт-Петербурга, вероятно, более реально оценивают свои возможности. С другой стороны, вполне возможно, что школьники Ленинградской области испытывают более серьезные проблемы материального плана и поэтому видят в получении высшего образования единственную возможность сделать профессиональную карьеру или «устроить свою жизнь». Это подтверждается и тем, что одиннадцатиклассники Ленинградской области, в отличие от сверстников из Санкт-Петербурга, чаще всего хотели бы одновременно учиться и работать. Никто из учащихся одиннадцатых классов не высказал желания продолжать обучение в лицее.

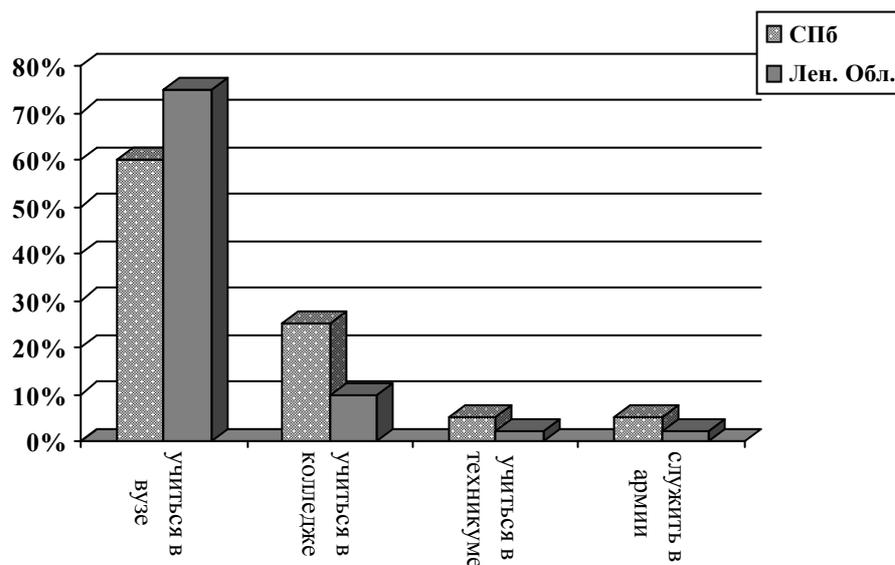


Рис. 1. Различие в установках на продолжение обучения школьников Ленинградской области и Санкт-Петербурга

Интересы учащихся Ленинградской области несколько больше сосредоточены в сфере управления, в то время как интересы учащихся Санкт-Петербурга более равномерно распределены по сферам (табл. 5). Никто из учащихся не выбрал профессии из сфер сельского хозяйства. Учащиеся Санкт-Петербурга также не выбрали для себя такие сферы профессиональной деятельности как транспорт и связь, а учащиеся Ленинградской области не выбрали – сферу строительства.

Таблица 5

*Сферы деятельности, в которых бы хотели себя проявить
учащиеся 11 классов*

Сферы деятельности	СПб. (%)	Ленинградская область, (%)
1. Сфера науки и образования	10	5,76
2. Медицина	15	3,84
3. Сфера культуры и искусства	10	1,92
4. Промышленность	5	13,44
5. Транспорт		1,92
6. Связь		1,92
7. Строительство	10	
8. Сфера бытового обслуживания	5	3,84
9. Социальная сфера	15	11,52
10. Защита Отечества	5	3,84
11. Охрана правопорядка	5	5,76
12. Спорт	5	7,68
13. Сфера управления	5	49,92
14. Коммерция		15,36

Среди учащихся Санкт-Петербурга свою будущую профессию выбрало большее количество учеников (75 %), чем среди учащихся Ленинградской области (53,76 %). В качестве основных факторов, препятствующих выбору профессии, назывались: плохое знание собственных возможностей и случайный выбор. Однако, следует отметить, что ни один из учащихся Санкт-Петербурга не назвал такие причины, как нехватка знаний о профессии и нехватка знаний о том как выбирать профессию, в то время, как учащиеся Ленинградской области назвали эти причины основными (табл. 6).

Данное обстоятельство говорит о том, что организация профориентационной работы в Ленинградской области нуждается в пересмотре существующей методологии и требует поиска новых практических подходов к ее осуществлению. Учитывая данное обстоятельство, вуз, ориентированный на подготовку жителей области, должен сам проявлять активность в проведении профориентационных мероприятий с выпускниками общеобразовательных учреждений расположенных на территории области.

Среди факторов, оказывающих влияние на выбор будущей профессии, достаточно часто называют мнение родителей и других родственников. Следует отметить, что учащиеся Ленинградской области, отмечают еще такие факторы как случайные обстоятельства (21,12 %) и материальное положение в семье (17,28 %). Достаточно большое количество учащихся и Санкт-Петербурга и Ленинградской области выбрали вариант ответа «другие причины», среди которых наиболее часто встречаются интерес, собственные возможности,

желание, способности. Причем следует отметить, что выбор свободного варианта ответа среди учащихся Санкт-Петербурга (65 %) встречается чаще, чем среди учащихся Ленинградской области (26,88 %), что, вероятно, в первую очередь обусловлено различиям в социальных характеристиках подростковой среды города и области.

Таблица 6

Анализ факторов влияющих на выбор профессии школьниками Ленинградской области и Санкт-Петербурга

Факторы, влияющие на выбор профессии	СПб, (%)	Ленинградская область, (%)
1. Кинофильмы	10	1,92
2. Радио-телепередачи	15	9,6
3. Состояние здоровья	5	1,92
4. Родители и другие родственники	30	28,88
5. Учителя	10	9,6
6. Материальное положение в семье	15	17,28
7. Друзья	10	11,52
8. Случайные обстоятельства	15	21,12
9. Другой вариант ответа	65	26,88
10. Больше одного выбора	75	28,64

Возможность трудоустройства в настоящее время по выбранной профессии одиннадцатиклассники Санкт-Петербурга и Ленинградской области оценивают примерно одинаково (рис. 2). Около 40 % оценивают возможность трудоустройства как «легко», приблизительно половина – как «нелегко, но при желании можно».

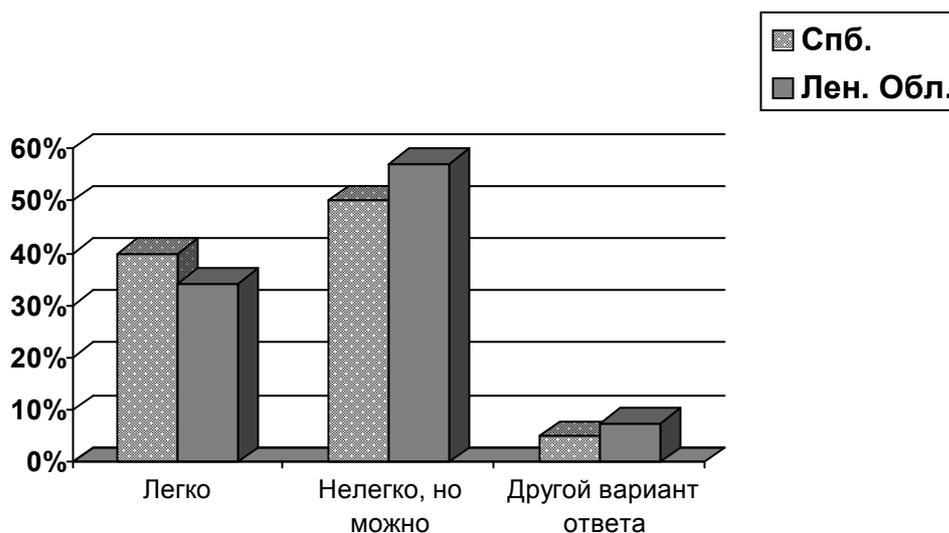


Рис. 2. Мнение школьников о возможности трудоустроится по выбранной профессии

В ходе анализа результатов полученных в ходе проведения обследования, были выявлены существенные различия между одиннадцатиклассниками Санкт-Петербурга и Ленинградской области, которые затрагивают вопросы о необходимости помощи специалиста по профессиональному консультированию (рис. 3).

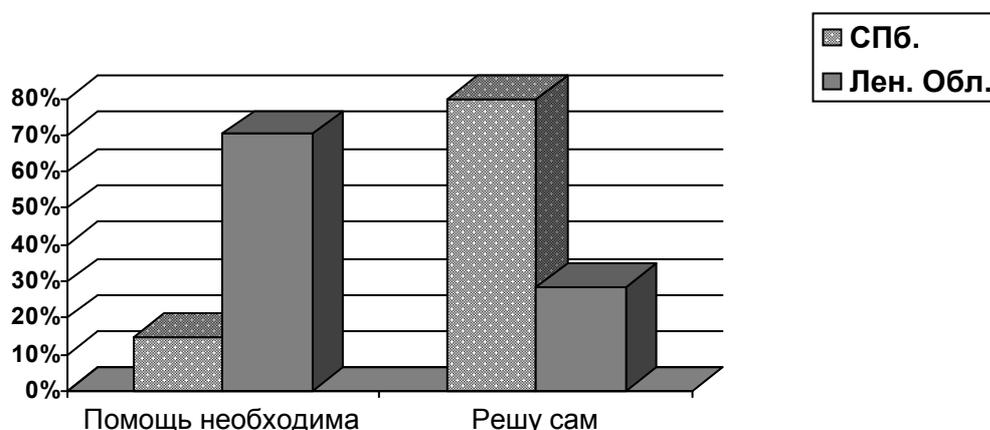


Рис. 3. Мнение школьников о необходимости профконсультационной помощи при выборе профессии

Большинство учащихся Санкт-Петербурга считают, что они решат все самостоятельно, в то время как учащиеся Ленинградской области хотели бы получить профконсультационную помощь. Приведенные на рис. 3 данные убедительно свидетельствуют о том, что потребность в профконсультационной помощи значительно больше испытывают школьники области нежели города. Вероятно это связано с целым рядом причин, одна из которых заключается в удаленности значительной части жителей Ленинградской области от центров занятости. При этом школьные областные психологи в этом направлении работают пока недостаточно эффективно.

Таким образом, проведенный опрос говорит о том, что большинство выпускников средних общеобразовательных учреждений Ленинградской области ориентированы на продолжение обучения в высших учебных заведениях. Однако возникает вопрос о том каковы их шансы успешно обучаться в вузе. Каковы их интеллектуальные и личностные возможности, каков уровень их общеобразовательной подготовленности? Ответы на эти вопросы определяют необходимость проведения отдельного самостоятельного исследования.

Проведенные исследования позволяют сделать несколько выводов. Во-первых, с полной уверенностью можно говорить о том, что социальное окружение и социальные условия, в которых находятся учащиеся, в значительной степени определяют их профессиональный выбор. Об этом, например, свидетельствует сравнение профессиональных выборов старшеклассников Ленинградской области и города Санкт-Петербурга.

Во-вторых, у большинства современной молодежи преобладает интерес к так называемым «престижным» профессиям. Причем в большинстве случаев старшеклассники затрудняются объяснить, почему та или иная профессия является престижной. В своем выборе профессии они чаще всего ориентируются на наиболее распространенное общественное мнение. Однако на их выбор влияет и мнение родителей. Как показал опрос, для значительного количества выпускников, независимо от их места проживания, мнение родителей являются определяющим. В-третьих, как показало проведенное обследование, старшеклассники, обучающиеся в школах Ленинградской области, в большей степени, по сравнению со своими сверстниками из Санкт-Петербурга, нуждаются в профконсультационной помощи. Данный факт говорит о необходимости развития профориентационной работы со старшеклассниками Ленинградской области.

Список литературы

1. Баимбетов А.А., Кабакович Г.А. Молодёжь в кризисном социуме / под ред. Р.Т. Насибуллина. – М., 2000.
2. Казанцева Г.Н., Белицкая Н.В. Профессион. Самоопределение старшеклассников и их индивидуально-психологических особенности. – Ижевск, 2000.
3. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск, 1993.
4. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития / пер. с нем. – М., 1997.
5. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М., 1999.
6. Яковец Ю.В. Циклы. Кризисы. Прогнозы. – М., 1999.
7. Drucker P.F. Post-Capitalist Society. N.Y., Harper-Collins Publishers, 1995.

Наркозависимость подростков в контексте их кризисов

В статье рассматриваются причины наркозависимости подростков. На основе конкретных примеров показаны ситуации, спровоцированные участием взрослых. Предложены методики определения наркозависимости подростков.

This article discusses the causes of drug addiction adolescents. On the basis of case studies showing the situation involving adults. The methods for determining drug addiction among teenagers are shown.

Ключевые слова: подросток, наркозависимость, наркотики, одиночество и депрессии и кризисы как причина появления наркозависимости.

Key words: teenagers, addiction, drugs, loneliness and depression and crises as a cause of drug addiction.

Подростки и юноши традиционно привлекали к себе внимание ученых в связи с бурными возрастными и психическими изменениями. Однако в настоящее время интерес к этим возрастам усилился в связи с ростом в их среде наркозависимости. Об этом свидетельствуют социологические исследования: почти пятая часть подростков и юношей время от времени употребляют наркотики или являются наркоманами. Именно такая ситуация побудила ученых к обсуждению проблемы контроля за психоактивными средствами и психотропными веществами на специализированных форумах и конференциях. Если психология обычных подростков и юношей привлекает внимание психологов, изучающих развитие личности этих субъектов учебной деятельности, то появляющиеся изменения в их личности необходимо изучать и для ответа на вопросы: почему подросток из обычной нормальной семьи стал интересоваться спайсами и другими психотропными веществами, почему в ранней юности молодой человек «хочет испытать себя», когда уговаривают «попробовать курнуть»? Появляется психология наркодевиаций, задача которой провести широкую диагностику молодежи на предмет ее наркозависимости и разработать программу сквозной профилактики среди подростков и юношей.

В статье анализируются причины, приводящие старших подростков (14–15 лет) к опробованию курительных смесей и наркосодержащих веществ. Эти причины мы рассматриваем в контексте появляющихся кризисов и фрустраций, хотя они – небольшая часть психологических и педагогических условий появления наркозависимости подростков.

Эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) определили наркотик как такое вещество или смесь веществ, которые коренным образом отличаются от всех веществ, необходимых для нормальной жизнедеятельности человека, прием которых влечет за собой изменение функционирования организма, осложняет деятельность внутренних органов, центральной и вегетативной нервной системы [1, с. 12]. Смысл такого понятия – социальный; он не совпадает с медицинским: в данном случае наркотик используется для облегчения физической боли, а не для получения удовольствия.

В настоящее время наркотики стали связывать с биологической угрозой не только субъекту их употребления, но и обществу в целом из-за глобального масштаба использования и влияния на генофонд нации. Глобальная наркотизация подростков и юношей свидетельствует о поражении большей части молодого поколения, а потенциально и почти всего человечества.

В настоящее время имеется много работ о психической зависимости наркоманов и ее профилактике (В.Б. Байкова, С.Б. Белогуров, Е.А. Брюн, А.Н. Гаранский, А.Ю. Егоров, В. Джонсон, А.И. Иванов, С.В. Иванова, Д.Н. Исаев, Е.И. Казакова, Г.И. Колесникова, Д.А. Николаев, Д.Л. Николаев, Н.Б. Сердюкова, Л.И. Шершнева, Л.М. Шипицына, О.В. Ясонов и др.). Что надо знать о психической зависимости самим молодым людям и подросткам, их родителям и учителям?

«Психическая зависимость – это психическое влечение к наркотику и способность достижения психического комфорта в состоянии опьянения» [11, с. 45]. В отличие от физического неудержимого влечения психическое влечение не всегда осознается. Оно возникает на ранних стадиях наркомании больше никогда не исчезает. Ее особенность состоит в том, что физическую зависимость снимают в лечебных заведениях, психическая не исчезает никогда. Лечение оказывается бесполезным, нет-нет оно вновь дает о себе знать. В нашей практике был случай, когда молодой человек, пролечившись за границей, вдруг, вернувшись домой, вновь стал принимать наркотики. Психическое влечение проявляется в том, что молодой человек постоянно об этом думает, от этого у него поднимается настроение, затем из-за их отсутствия появляется депрессия. Направленность личности искажается: все, что связано с наркотиками, воспринимается положительно, люди, их не употребляющие, как убогие, бездари. Состояние дискомфорта сглаживается, если на место первого используется его заместитель. Наркотик становится единственным средством возвращения к жизни, так как улучшается настроение, обостряется память, мышление становится гибким и так до тех пор, пока вновь не будет острой потребности в наркотике.

Следующим этапом становится физическое влечение, то есть физическая зависимость, которую ученые считают качественным изменением организма в его отравлении наркотиками.

Остановимся на педагогических и психологических причинах употребления наркотиков – направленности личности на знакомство с их действием.

Среди *педагогических причин* употребления наркотиков можно назвать педагогическую запущенность и неурядицы в семье, отсутствие заботы о ребенке. Родители не посещают в школу, им нет дела до подростка. Часто они даже не знают, где он находится и чем занимается. В нашей практике работы в областной школе был случай, когда двое детей приезжали в школу одни, когда они возвращались и как, не знали родители. Не знали и о том, чем они занимались после уроков. Отец часто был в нетрезвом состоянии. Подростки постарше воровали сигареты из киоска, допивали за взрослыми пиво из бутылок. Старший, ученик седьмого класса, приходил в школу в состоянии наркотического опьянения (вел себя неадекватно: смеялся, дурачился, носился по классу во время урока).

Одной из главных причин можно назвать отсутствие у подростков полезного и нужного дела. Обязанностей у таких детей нет, нет и ответственности за свои действия в школе и дома. Поведение таких ребят непредсказуемо, часто оно зависит от сильного и наглого вожака. К этому можно добавить отсутствие интереса к интеллектуальным и спортивным занятиям. Приятное времяпровождение они связывают с получением кайфа, удовольствия, чаще в компании старших подростков. Обучение не вызывает интереса, учебная деятельность воспринимается как навязанная извне. Она вызывает непосильные трудности. Такие подростки пропускают уроки, систематически не занимаются, имеют много неудовлетворительных оценок. Многие из них изгои, которых сторонятся сверстники с положительной учебной мотивацией.

Одной из причин является и отсутствие взаимопонимания со многими педагогами: такие подростки сами избегают близости с учителями из-за постоянных нарушений дисциплины и плохой успеваемости, чаще всего они стремятся поскорее уйти из школы в приятную для них компанию, где не спрашивают об отметках.

Одной из главных причин интереса подростков и юношей к наркотическим веществам и направленности на их потребление является, бесспорно, незнание того, насколько они вредны, как быстро они приводят организм к зависимости. Отсутствие компетентного подхода к проведению профилактических бесед со стороны медицинских работников школы также мешает правильному пониманию вреда от потребления наркотиков.

Теперь рассмотрим *психологические причины* направленности старших подростков (14–15 лет) на использование психоактивных веществ.

Одной из причин этой направленности являются депрессии и одиночество подростка.

Ощущение одиночества и покинутости появляется и на более ранних этапах развития личности, с нашей точки зрения, это неудовлетворенная аффилиативная потребность; дефицитарность которой проявляется тогда, когда личность не может или не хочет ее заменить. Например, младший подросток С. стремится дружить с К., у которого есть новая компьютерная игра. Но для К. он не интересен. Тогда у С. возникает досада, печаль из-за того, что им пренебрегли. Но ведь возможна компенсация, т. е. он может познакомиться с другими подростками, у которых есть увлечения иного рода, например, спортивные (ролики, велосипед и пр.) Если же он играет один, у него много незнакомых и интересных игрушек и занятий (например, катание на коньках или занятия музыкой), дефицит в общении будет восприниматься положительно. Но если деятельность требует совместных способов выполнения, то невозможность ее выполнить при сильном желании вызовет чувство отверженности. Это чувство не станет слабее до тех пор, пока не повысится установка на принятие другими. Ведь человек анализирует свой арсенал средств, которыми он располагает для выполнения данной деятельности.

Подростковые переживания одиночества, которые наступают вследствие отвержения, приносят много страдания. Приведем пример, в котором прямого отвержения нет, но подростки переживают ситуацию, как отвержение и предательство. В детском доме больше половины ребят-подростков были социальными сиротами. Там 10 лет работала педагогом М.В.П. Ребята называли ее Марусьва-сильной. Ребята ждали ее дежурств. В каждом они слышали истории из путешествий или сказки. Казалось бы, детям по 13–14 лет и сказки... Но педагог то у мальчишек посидит, то у девчонок... Каждому была вроде родной бабушки. Потом она нашла работу рядом с домом и ушла. Ребята сильно переживали, искали номер ее телефона, хотели позвонить и рассказать, как им плохо без нее живется. Девчонки часто плакали. Потом нашли место ее новой работы и ездили к ней, упрашивая вернуться.

Другой пример. Ю. рассказала о том, что ее подруга стала дружить с другой девочкой и забрала с собой ее котенка. Потом ее приняла другая семья, но девочка не могла забыть любимого котенка и «предательства» подруги. Предательство и отвержение подростки иногда понимают своеобразно, но отказать им в тонкости чувств нельзя.

Предательство вообще переживается тяжело, подростками особенно. Девочка-подросток пишет: «Одно из самых сильных переживаний – переход в другую школу. В новом коллективе меня не приняли, со мной не разговаривали шесть месяцев. Правда, держа-

лась я очень стойко, но внутри было очень плохо. В эту школу я перешла со своим другом. С ним мальчишки из класса подружились. Самое обидное было то, что мой друг ко мне не подходил. Он боялся того, что увидят нас вместе, и с ним тоже разговаривать не будут. Так я осталась одна. Но хорошо, что семья у меня очень дружная. Они меня все время не оставляли одну. Потом все наладилось. А некоторые девочки сказали: «Оказывается, ты не вообразуля, а клевая девчонка. Мы решили тебя проучить».

Одиночество – это не постоянное (и не фатальное) свойство личности. Не имеет определенного значения и тип высшей нервной деятельности подростка: безусловно, слабый тип имеет особенности во взаимодействии с другими людьми: не особо общителен, зато верный слову, поступки неадекватны в случаях нестандартных ситуаций (чувствителен, может быть внушаем, если рядом человек уверенный и сильный, которому все нипочем). Но это не значит, что именно по этим особенностям он одинок. Одиночество часто ощущается как таковое. Но если человек привык готовиться к урокам в библиотеке, где мало народа, и он сделает все намного быстрее, чем в разговорах со сверстниками, разве это плохо и говорит о его одиночестве? Одиночество характеризует личность в структуре взаимодействия с другими, наиболее для нее значимыми людьми, а в ситуации изоляции от них приводит к исчезновению некоторых неизменных основных параметров этого взаимодействия.

Выделяются следующие типы одиночества:

1) *первый тип*. Аутичные подростки с низким стремлением к принятию и высокий страх отвержения. Такие ребята, не умея себя выразить, уклоняются от общения, кроме близких людей;

2) *второй тип*. Застенчивые, робкие ребята с высоким стремлением к принятию и высоким уровнем страха быть отвергнутыми. Такие подростки стремятся к общению со сверстниками и боятся его. Переживая глубокий внутренний конфликт, они не умеют общаться из-за плохих коммуникативных навыков, не выработанных ранее;

3) *третий тип*. Враждебные, злые, неадекватно направленные против других одноклассников, вступающие в диалог только тогда, когда хотят получить что-то для себя (списать, просят выгородить при проступке и пр.).

Иными словами, не каждый тип одиночества приводит к депрессии и, как следствие, к попыткам опробовать таблетки с наркосодержащими веществами для повышения настроения. Еще раз подчеркнем, что одиночество – это ощущение ограниченности и неполноты контактов с другими, переживание отсутствия значимого другого. Следует также отметить, что если чувство одиночества не покидает подростка, на это стоит обратить внимание педагогам и родителям. Чаще всего переживание одиночества сопровождается

замкнутостью и ощущением покинутости («меня бросили, я никому не нужен»). Одиночество как бы манифестирует низкий психологический статус (подростка не любят в классе), неприкаянность, часто появляющуюся скуку, порой совершенно не оправданную. Значит, одиночество может быть предэтапом депрессии в том случае, если имеет сильную ценностную значимость, проявляется во времени, содержании и видах (духовном и коммуникативном). Для педагогов наиболее сложным у подростков можно считать духовное одиночество, так как оно показывает разные ценности и их неприятие сверстниками.

Одиночество может переходить в депрессию, если подросток не имеет возможности высказать кому-то свои страдания. Семья К. была дружной и материально обеспеченной. Так продолжалось до тех пор, пока однажды Г.П., мать, вечером при Алине не сказала: «Знаешь, что я тебе скажу... Мне врать надоело, собирай свои ма-натки и дуй к своей Светлане. Я даже денег тебе дам. Ничего, Ок-санка обойдется пока без кроссовок. Зато пусть видит, какой у нее замечательный отец... Не о детях заботишься, а о... Алина и Окса-на многое видят... В общем уходи-ка ты, дамский угодник...». Дев-чонки переживали уход отца долго и тяжело. Одной девочке было 10 лет, другой – 13. Чаще всего плакала вечером младшая. Стар-шая ее утешала: «Не плачь, Оксан, а то мать узнает и заболеет». Младшая ездила к месту его работы, ждала, когда он перейдет на противоположную сторону к трамваю. Думала подойти и сказать ему, как им всем его не хватает. Она рассказала (на консультации попросила, чтобы помогли ее матери), как однажды, не подумав, она подскочила к нему, обняла и стала плакать. Кроме слова «па-па», она ничего не говорила. Сколько времени это продолжалось, она не помнит. Только услышав женский голос: «Сереж, а я тебя жду-жду...», отошла. Потом отец ушел со словами: «Вырастешь, меня поймешь...».

Какова же причина депрессии? Смерть, потеря статуса, неза-служенная обида, даже инсинуация, жестокое обращение (избие-ние) в детстве, после чего подросток боится быть как все. Часто взрослые бьют детей за плохую учебу: одна двойка – один раз рем-нем, две – два раза... Примеров также немало. Г. – ученик седьмого класса. Мальчишка неглупый и воспитанный, любит помогать ба-бушке на даче. Школу не любит. Там в классе все разделены на группы: одна – успешная, другая – лодыри, третьи «тупые»... Не стесняясь, учителя то одного отправят во вторую или третью груп-пы, то вообще выгонят из класса, мотивируя тем, что «от тебя толку все равно никакого, только другим мешаешь». Стал уклоняться и не ходить на некоторые уроки, где особенно «видны были таланты». Бабушка заметила это и уговорила его не пропускать уроки. Она не ругала Г. так, как мама с ремнем и оскорблениями. Зато он был аб-

совершенно спокоен и мог поделиться всеми невзгодами только с бабушкой. Это пример из московской школы.

Потеря статуса возможна тогда, когда подросток переходит из одной школы в другую. Если в одной школе его никогда не оскорбляли, то в другой он должен был постоянно доказывать, что он чего-то значит.

Особенно сильно подростки переживают несправедливость, инсинуации, когда одно подменяют другим. («Ты человек – но какой, кошмар! Кого хочешь, обманешь. На классном собрании поставим вопрос о снижении отметки за дисциплину. Пускай все ученики знают, и не только в нашем классе»). К сожалению, все эти примеры из практики работы школ в разных регионах России, из исследований аспирантов, рассказов родителей. Как будто педагоги никогда не слышали о том, что надо порицать только какое-то действие, поступок, но личность всегда оценивается положительно – за смелость, откровенность, открытость, привязанность к братьям нашим меньшим (животным). От педагогов в период обучения в школе зависит очень многое. Разве трудно пожалеть подростка, когда умирает его любимое животное, или оставшихся вдвоем с матерью девочку или мальчишку без достаточных средств существования? Конечно, не обязательно озвучивать причину плохого состояния подростка. Но чаще хвалить подростков в эти страшные периоды жизни следует обязательно. Значит, как одиночество, так и депрессия развиваются при активном участии взрослого, а иногда им же и провоцируются, что приводит некоторых подростков к поиску улучшения настроения наркотическим путем.

Рассмотрим, почему фрустрации подростков являются риском для употребления наркотических веществ.

Термин «фрустрация» первоначально использовался в психоанализе и вначале понимался как неудовлетворение потребности. В переводе с латинского *fruitration* означает расстройство планов, переживание из-за этого. Фрустрация указывает на какую-то травмирующую ситуацию, при которой терпится неудача. Фрустрацию можно понять исходя из жизненных трудностей и реакций на эти трудности. Но трудности бывают разные. Незначительные затрагивают одну незначительную сторону жизни. Им вначале не придается большого смысла, например, иметь какую-то вещь (например, ролики). Если та же вещь необходима, потому что из-за нее может случиться неприятность, то подросток переживает о том, как он будет выглядеть перед друзьями, которым он сказал, что ему их купили. Но они не куплены из-за ухода отца из семьи. Отсутствие отца и роликов воспринимается как сигнал опасности, неудовольствия. Подросток нервничает, придумывает какие-то неубедительные истории, чтобы скрыть правду об отце и своем бедном положении. Возникает фрустрация, которую трудно пережить.

Трудности воспринимаются как сильные фрустрации в том случае, когда достижение цели тормозится объективными и субъективными причинами. Непреодолимыми они становятся тогда, когда на пути удовлетворения главных потребностей, особенно жизненно важных, стоят, с точки зрения личности, непреодолимые препятствия. Это пример фрустрации, о которой подросток не осмелится никому сказать. Если же он не сможет никому об этом рассказать, будет надолго испорчено настроение, поскольку он обещал девочке, с которой дружит и которая имеет коньки, пойти покататься.

Но расстройство расстройству рознь. Подросткам следует научиться с ними справляться и преодолевать трудности самим или с помощью взрослых. В этом поможет спорт, где подросток увидит свои возможности, научится преодолевать бессилие и слабость, появится преодоление как главный механизм психологической защиты от фрустраций.

В настоящее время термин «фрустрация» имеет два значения – прерывание поведения, направленного на достижение значимой цели, и эмоциональное состояние, возникающее после неудачи, неудовлетворенности какой-то потребности. Л.И. Анцыферова определила трудность жизненной ситуации как обстоятельства жизни, требующие от индивида таких действий и условий, которые находятся на границе его адаптационных возможностей.

Чем больше подросток испытывает фрустраций, тем больше он страдает и не находит выхода из трудной ситуации, возникает риск пересмотра ценностей в своей жизни. Фрустрирующие ситуации группируются по двум принципам: по характеру фрустрирующих мотивов и по особенностям преград (барьеров). К ситуациям первого типа относятся базовые потребности в безопасности, уважении и любви. Если они не удовлетворяются, то возникают сильные переживания. Приобретенные фрустрации сильных переживаний не вызывают, но опять-таки не всегда.

Барьеры, которые являются причинами фрустраций второго типа, могут быть физическими, биологическими, социокультурными, психологическими. Фрустрации возникают и по причине внутренних конфликтов личности, которая делает выбор. Фрустрационные ситуации могут быть трех видов: ситуации лишения, потери и конфликта. В ситуации лишения личность не имеет необходимых средств для удовлетворения потребностей или достижения целей. В ситуации потери, или депривации, личность лишается чего-то жизненно важного. Блокада каких потребностей вызывает фрустрацию, а каких нет, влияет на изменения поведения подростка. Что он будет делать в такой ситуации? Один пойдет к друзьям, выпьет пива или чего-то более крепкого. Другой захочет «забыться», ощутить «кайф». Реакция на неприятности зависит от того, насколько устой-

чивой к неприятностям является нервная система. Невротики чаще всего переживают кризисы на пустом месте, их все раздражает, девочки рыдают, мальчишки замыкаются или скандалят. Это самый опасный период, при котором делается выбор средства замещения чего-то недостающего. Следует сказать и том, что невротики чаще подвержены фрустрациям, чем другие подростки. На возникновение фрустраций влияет среда, которая может становиться провоцирующей. Если подростка не научили справляться с трудностями и не поддерживают взрослые, в необычной ситуации выбирается простой выход. Этот путь может быть более примитивным, после него кризис может быть еще сложнее. Это опасно, так как появляется риск пересмотреть все свои жизненные ценности и прийти к наркотикам.

Фрустрации провоцируют внутренние и внешние факторы, усугубляющие кризис: эмоциональная возбудимость, неадекватный уровень притязаний, приема наркосодержащих веществ для повышения, как они считают, снижения кризиса. Часто подросток ощущает, что его не любят, многие думают, что их не понимают. А ведь именно тогда, когда человек взрослеет, ему особенно необходимо понимание, контакты с близкими людьми. Больше третьей части опрошенных боятся сказать матери о получении плохой оценки, а у старших подростков таковых 18 %. Обратим внимание на изменение подростка, по мнению родителей, в плохую сторону: 27 % младших и 40 % старших подростков так думают, но остаются сами с собой в разрешении этих неприятностей.

Отвергающее поведение матери ведет к агрессивности, повышенной тревожности, страху самовыражения, низкой самооценке, желанию уйти из дома младших подростков. Старшие подростки обнаружили сходные данные. Враждебное, отвергающее отношение воспринимается как одновременное неприятие отцом и матерью. Образы родителей, положительные и отрицательные, сохраняются даже тогда, когда дети живут с одним из них и окрашивают их эмоциональные состояния. Отвергающее отношение родителей связано с фрустрацией потребности в достижении успеха старшего подростка. Иначе говоря, если родители отвергают подростков, не интересуются их делами, игнорируют их потребности в успехах, то фрустрации детей увеличиваются. За этим следует отказ от учебной деятельности и стремление иметь деньги любыми путями. Оказалось, что подростки более откровенны с одним из родителей: мальчишки открываются отцам больше.

При разрушающей микросреде подростки становились в оппозицию к семье, которая была только местом вынужденного пребывания. В этом случае разрешение может быть в двух вариантах. Один вариант – подросток имеет независимое и оппозиционное поведение абсолютно ко всему. Здесь возможно употребление алко-

голя и проба наркотиков. Как видим, в некоторых случаях даже семья может стимулировать такое поведение. Часто обнаруживается, что дома у подростка нет своего психологического места (пространства), нет дружбы с другими членами семьи (братьями и сестрами), а жизнь его не является смыслом жизни родителей из-за гипо- или гиперопеки.

Обратимся к материалам о фрустрациях подростков в школе. Сразу отметим, что при благоприятных условиях дома отношение в школе, несмотря на возможные конфликты с другими учениками, положительное, а трудности преодолеваются спокойно. Причем у младших подростков большую роль в положительном отношении к школе играют родители, а у старших – сверстники, которые стимулируют их «быть свободным и независимым и делать то, что хочется». Обратим внимание на самые существенные переживания ужасов и страхов, связанных со школой, – страх самовыражения, боязнь несоответствия окружающим, переживание отношений со сверстниками и одноклассниками. Разве могут появиться адекватные возможностям школьников их способности, когда возникает паника при проверке знаний, боязнь быть осмеянным сверстниками. Ведь как описывалось выше, именно значимые люди создают стимул для раскрытия, появления удовлетворенности своим трудом, человек преодолевает трудности, и происходит развитие, а мысли о никчемности своего существования исчезают. Человек все может, если захочет и научится хорошо делать самое главное – учиться. Однако на самом деле такая мысль и не появляется в сознании подростка, так как его никто не учил преодолению трудностей.

У младших подростков взаимодействие со сверстниками очень сильно зависит от взаимоотношений в семье. На отношения со сверстниками влияет самооценка подростка, отмечается связь социального стресса и страха самовыражения, что подтверждается страхом ответа у доски. Обнаружилось, что фрустрации в отношениях со сверстниками в значительной степени связаны с семейными фрустрациями. Они в значительной мере возникают из-за отвергающего отношения родителей к подростку, его личных переживаний, заниженной (завышенной) самооценки и неуспешности.

У старших подростков картина несколько меняется. Страх самовыражения влияет на общение, но конфликты с родителями гораздо меньше связаны с отношениями со сверстниками. Имеют значение конфликты с родителями, если они обижают подростка. Частые фрустрации, ощущение несостоятельности приводят к возникновению у подростка чувства неполноценности. («Я часто чувствую, что я хуже других»). Именно такая ситуация стимулирует поиск друзей, которые все «поймут», успокоят, дадут выпить или принять что-нибудь («Выпей, потом станет очень хорошо»).

Подводя итоги, можно подчеркнуть, что пребывание подростка в школе не является однородным. Для каждого в ней есть приятные и неприятные ситуации; нередко школа выступает источником развития психических кризисов, проявляющихся в унынии, плохом настроении, обиде, непослушании, драках и пр. В каждом конкретном случае они выступают по-своему, задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы не отвергать подростков, порицать только поступок, а не их личность.

Обсудим вопрос о профилактике наркозависимости подростков.

Пребывание подростка в группе, находящейся в социальной опасности, требует специальных мер. Как указано в Федеральном законе от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» выделяют три типа групп в социальной опасности.

Прежде всего, это противоалкогольная деятельность – комплекс санитарно-просветительских, медицинских, воспитательных и ограничительных мер, связанных с общественным воздействием на лиц, которые игнорируют общественные запреты. Главная идея всех этих запретительных мер – отрицательное отношение к алкоголю. Употребление алкоголя – это позорное деяние, которое должно немедленно пресекаться. В Советском Союзе на это обращалось серьезное внимание, нарушение которого приносило вред не только своему здоровью, но и ущерб государству. Были предусмотрены и меры наказания: родители детей несовершеннолетнего возраста, употребляющие курительные смеси и другие менее слабые наркотики, лишались родительских прав. Детей определяли в детские дома. Налагались запреты на посещение питейных заведений детьми, не достигшими восемнадцатилетнего возраста. Законодательством были введены запреты и наказания за вовлечение малолетних в пьянство. Параллельно с этим было усилено воспитание среди молодежи, открывались спортивные секции, развивалась самодетельность, открывались народные театры. Советским законодательством были предусмотрены различные формы работы среди молодежи – индивидуальные (постановка на учет в милицию), групповые (детские спортивные соревнования). Было введено уголовное наказание за производство самодельных спиртных напитков. Было предусмотрено наказание за появление на рабочем месте в алкогольном опьянении, лишение таких лиц льгот и премий. Лишались свободы лица, которые пренебрегали этими запретами.

Диагноз алкогольного или наркотического опьянения устанавливается по внешним признакам – расторможенности, хорошем настроении, беспричинном смехе – это при легкой степени опьянения. При опьянении средней тяжести обнаруживается тяжесть в голове, плохое настроение, ощущение вялости, разбитости, снижение работоспособности, нарушение координации и пр. Опьянение тяже-

лой степени имеет более тяжелые отравления: речь замедляется, теряется мимическая выразительность, повторяющаяся рвота как защитная реакция, нарушение сознания, более редкое и хриплое дыхание, оглушенность, возможна кома, которую можно установить по специфическому запаху. Последствия – психическая слабость, гиподинамия, депрессия, расстройство сна. Последнюю степень следует определять при лабораторном анализе.

Профилактическая работа имеет три формы [5]. Первичная профилактика проводится с условно здоровыми подростками в группе, где могут находиться и подростки группы риска. В нее могут входить подростки, пробовавшие наркотик или имеют друзей-наркоманов. Могут быть такие подростки и ближайшие родственники, чья наследственность отягощена более ранними употреблениями. Задача первичной профилактики – это работа с потенциально здоровой средой, в которой, однако, могут быть подростки группы риска. В эту группу могут входить лица, уже пробовавшие наркотики или имеющие друзей, которые ранее этим занимались или живут в неблагоприятных семейных условиях, провоцирующих попробовать курительные смеси и пр.

Первичная профилактика – это система действий, направленная на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения с одновременным изменением дезадаптивных, уже сформированных, нарушенных форм поведения. Целью первичной профилактики является снижение спроса на наркотические и другие психоактивные вещества. Кроме этого, необходимо снизить число подростков, входящих в группу риска.

Вторичная профилактика направлена на популяцию людей, у которых рискованное поведение уже сформировано. К этой группе относятся подростки, употребляющие наркотики, но тем не менее, не имеющие пока физической зависимости от наркотика. Эта профилактика имеет целью изменение дезадаптивных форм поведения, развитие личностных ресурсов и личностных стратегий. Целью вторичной профилактики является снижение заболеваемости наркоманией. Третичная профилактика – это предупреждение рецидивов. Она направлена на тех, кто желает избавиться от этого недуга.

Целью третичной профилактики является уменьшение тяжести негативных последствий злоупотребления психоактивными веществами. Поэтому следует уменьшить тяжесть негативных последствий злоупотребления (медицинских и социальных). Существует документ о правовой базе проведения профилактической и реабилитационной работы в образовательном учреждении – приказ от 28.02.2000 г. № 619 о «концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде». Проведение профилактической и реабилитационной работы может осу-

ществляться на основе Примерного положения о кабинете по психолого-педагогической профилактике наркомании у детей и подростков при ОУ. Профилактические подходы построены на некоторых моделях, которые в данном контексте следует обсудить.

1. Трансакционная модель превенции А. Дж. Самероффа, которая основана на предположении, что поведение – результат взаимодействия человека со средой. Согласно этой модели, риск расстройства поведения может появиться в результате трех причин. Во-первых, он зависит от психических особенностей личности, которая может иметь предрасположенность к тем или иным видам расстройств. Во-вторых, он зависит от среды, воздействующей на личность. В-третьих, риск связан с сочетанием средовых факторов и особенностей личности. Иначе говоря, можно знать, что может влиять на поведение и личностные особенности.

2. Модель антисоциального поведения Г. Паттерсона основана на транзакционной модели. Автор считает, что в процессе развития у детей появляются периоды «несогласованной активности», если взрослые постоянно следят за поведением ребенка. У него появляется «эффект принудительного поведения». Излишний контроль не позволяет ребенку анализировать, что плохо, что очень плохо, не будет искать выход из плохой ситуации, останется ригидным и будет действовать так, как учили.

3. Модель рискованного поведения Р. Джессора основана на психосоциальных концепциях риска и проблемного поведения.

Учеными разработана профилактическая программа по неприятию наркотиков. Приведем ее пример.

Таблица

Пример профилактики программы по неприятию наркотиков

Структурные компоненты	Содержание работы
Работа со школьной средой	Признание правил и норм неприятия наркотиков, чувствительность к сигналам опасности, образование и информация, тренинги активного отрицания, убеждение в доступности помощи
Работа с подростками, употребляющими наркотики	Выявление «группы риска», разработка индивидуальных программ помощи в зависимости от фактора риска, оказание помощи в решении проблем
Работа с подростками, употребляющими наркотические вещества	Создание мотивации наркозависимого для обращения за помощью, адресная помощь наркозависимым подросткам, помощь семье наркозависимого, создание условий для реабилитации в школе

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наркозависимость детей и подростков должна вызывать тревогу и срочные меры диагностики, профилактики и помощи самим нуждающимся в ней, но и в первую очередь семьям, в которых они находятся. Для этого есть все возможности: квалификация специалистов, организация сети досугов, группы поддержки и консультативной помощи на телефоне доверия.

Список литературы

1. Амелин А. В. Ассоциативный эксперимент как средство выявления картины мира наркозависимых // Высшая школа – важнейший государственный ресурс регионального развития: межвуз. науч.-практ. конф., Биробиджан, 21–22 апр. 2005 г.: сб. материалов / под ред. Н.Н. Паранчер. – Биробиджан, 2005. – С. 128–132.
2. Байкова В.Г., Брюн Е.А., Гаранский А.Н. и др. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: пособие для педагогов и родителей. – М.: Владос пресс, 2003.
3. Баландин Р. К. Наркоцивилизация: Мнимая реальность. – М.: ЭКСМО: Алгоритм, 2003.
4. Белогуров С.Б. Популярно о наркотиках и наркоманиях. – М.: БИНОМ; СПб.: Невский диалект, 1999.
5. Егоров А. Ю. Возрастная наркология : учеб. пособие для студ. вузов и сред. пед., психол. и мед. учеб. заведений. – СПб.: Дидактика Плюс; М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2002. – 267 с.
6. Иваницкая Е., Щербакова Т. Алкоголь, курение, наркотики: как выстроить систему эффективной профилактики. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.
7. Иванич Ю. Наркотики и терроризм: паутина зла. – М.: Вече, 2005.
8. Котляров А. В. Другие наркотики, или НОМО ADDICTUS Человек зависимый. – М.: Психотерапия, 2006. – 469 с.
9. Лисовский В. Т. Порнография, садизм, наркомания // Молодёжь. Любовь, брак, семья: социологическое исследование / отв. ред. А. А. Козлов. – СПб.: Наука, 2003. – С. 257–278.
10. Сердюкова Н.Б. Наркотики и наркомания. Для врачей, педагогов и родителей. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.32 : 371.212

А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова

Особенности психического развития старших школьников

В статье представлены результаты психологического обследования учащихся старших классов общеобразовательной школы. Показаны особенности интеллектуального и личностного развития старших школьников современной школы как в целом, так и в зависимости от пола учащегося. Полученные данные могут быть использованы при организации психологического обеспечения образовательного процесса учащихся старших классов общеобразовательной школы.

The results of psychological issue of high-school children are shown in the article. Particularities of mental and personality's development of children (whole group; boys and girls separately) are described in the article. This data can be used in organization of psychological support for educational process in high school.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, личностное развитие, личностный адаптационный потенциал.

Key words: mental development, personality's development, adaptational potential

Возрастной период, связанный с обучением в старших классах общеобразовательной школы, принято называть старшим подростковым возрастом [4]. Весьма часто этот возраст уже называют юностью или ранней юностью [5]. При этом большинство исследователей, изучающих психологию людей этого возраста, обращают внимание на особую значимость данного возрастного периода для становления личности. Принято считать, что старший подростковый возраст и юность – это период стабилизации, вчерашний ребенок становится взрослым, для чего ему необходимо решить множество проблем и определиться со своим «Я», найти свое место в мире [2]. В этом возрасте у подростков происходит перенесение центра общения с родителей и учителей на ровесников. Подростку становится важен его социальный статус в коллективе своих сверстников, наличие их поддержки. При этом учебная деятельность уже не является ведущей, поскольку на первое место выдвигается интимно-личностное общение [6]. Необходимость

самоопределения, как профессионального, так и личностного становится отличительной чертой этого возраста [1].

Вместе с тем в подростковом и юношеском возрасте продолжается развитие психических познавательных процессов. Как отмечается в научной литературе, в интеллектуальной сфере начинает преобладать абстрактное, теоретическое мышление, развивается логическая память, оттесняя память механическую на второй план, формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит проявление и в стиле мышления [4; 5]. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной оценке явлений, окружающих индивида [3]

Изучая особенности данного возраста на протяжении многих лет, психологи, педагоги и социологи сумели выявить основные закономерности развития подростков и юношей. Однако в последние 10–20 лет произошли некоторые изменения как в обществе, в целом, так в системе образования. Например, вступительные экзамены в вузы сменились единым государственным экзаменом (ЕГЭ), изменились государственные образовательные стандарты, соответственно, изменились и требования к уровню подготовки выпускников общеобразовательных организаций. Все это позволяет предположить, что произошедшие изменения не могли не отразиться на закономерностях психического развития школьников, и в том числе учащихся старших классов.

С целью изучения особенностей динамики психического развития современного старшего школьника было проведено психологическое обследование учащихся средних общеобразовательных школ Ленинградской области. В обследовании приняли участие школьники Всеволожского района Ленинградской области, обучающиеся в девятом, десятом и одиннадцатом классах. Общая выборка составила 103 человека. Обследование проводилось осенью 2014 г.

Для изучения особенностей психического развития были проведены следующие методики: батарея интеллектуальных тестов КР-3-85 и МЛО «Адаптивность», представляющая данные о личностных адаптационных способностях. Использование данных методик обусловлено тем, что на основании полученных результатов можно сделать выводы об особенностях как интеллектуального, так и личностного развития, поскольку адаптационные способности личности, согласно концепции личностного адаптационного потенциала, являются интегративной характеристикой личностного развития и отражают не только степень соответствия развития личности общепринятой психической норме, но и характеризуют особенности морально-нравственной сферы, особенности самооценки, уровень развития коммуникативных способностей и др.

Следует отметить, что при анализе полученных результатов учитывались не только возрастные особенности школьников (класс обучения), но и половые особенности развития индивидуально-психологических характеристик учащихся.

В ходе анализа полученных данных было выявлено, что учащиеся десятого класса по сравнению с девятиклассниками обладают более высокими значениями по ряду субтестов теста КР-3-85, характеризующих уровень развития познавательных психических процессов (табл. 1).

Таблица 1

Особенности развития психических познавательных процессов у учащихся 9 и 10 класса

Наименование шкалы	Учащиеся 9 класса ($X_1 \pm m_1$)	Учащиеся 10 класса ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Аналогии	7,19±0,8	16,8±0,8	-8,506***
Числовые ряды	8,57±0,69	15,2±0,8	-6,148***
Образное мышление	10,19±1,09	15,8±0,98	-3,834***
Арифметический счет	6,43±0,43	15,6±1,03	-8,235***
Вербальная память	13,38±1,26	17,3±0,92	-2,51*
Установление закономерностей	14,24±1,58	22,73±0,92	-4,651***
Общий уровень интеллектуального развития	75,00±3,87	120,47±3,54	-8,662***

Примечания:

1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Исходя из результатов, представленных в табл. 1, можно предположить, что переход от 9 к 10 классу знаменует собой повышение таких способностей, как вербальное логическое (понятийное) мышление, оперативная и кратковременная память, внимание, способность к преобразованию цифровой информации и темповые характеристики психических процессов. Соответственно, можно отметить и повышение общего интеллектуального уровня развития учащихся (при $p \leq 0,001$). Вероятно, что такие резкие изменения мо-

гут быть обусловлены несколькими факторами. Во-первых, в данном возрасте, как известно из научной литературы, психическое развитие происходит весьма активно. При этом происходит качественный скачок в развитии интеллектуальных характеристик. Как уже было отмечено выше, в интеллектуальной сфере начинает преобладать абстрактное мышление. Во-вторых, такая существенная разница в показателях интеллектуального развития может быть обусловлена особенностями организации образовательного процесса. Так, в большинстве школ выпускники девятого класса должны пройти определенный отбор для обучения в 10–11 классах школы. С этой точки зрения принимавшие участие в обследовании ученики 10 классов не были исключением. Они также проходили подобный отбор на основании показателей успешности предшествовавшего обучения. Поэтому можно предположить, что они изначально имели несколько более высокие характеристики интеллектуального развития.

Вместе с тем изменения в интеллектуальном развитии при переходе от десятого к одиннадцатому классу не столь заметны (табл. 2).

Таблица 2

Особенности развития психических познавательных процессов у учащихся 10 и 11 класса

Наименование шкалы	Учащиеся 10 класса ($X_1 \pm m_1$)	Учащиеся 11 класса ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Зрительная память	17,03±0,89	19,83±0,65	-2,535*
Вербальная память	17,3±0,92	19,98±0,72	-2,306*

Примечания:

1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Проанализировав результаты, представленные в табл. 2, можно предположить, что показатели, характеризующие развитие памяти, увеличиваются к одиннадцатому году обучения. Полученные различия в уровне развития памяти указывают на то, что в одиннадцатом классе увеличиваются нагрузки на память. С точки зрения, сложившейся в психологии в отношении интеллектуального развития

старших подростков, это может показаться странным, поскольку логичнее было бы обнаружить разницу в характеристиках развития мышления. Однако можно предположить, что обнаруженная в результате проведения исследования закономерность в значительной степени обусловлена особенностями организации образовательного процесса. Например, не является секретом, что большинство образовательных учреждений старается подготовить своих выпускников к сдаче ЕГЭ. При этом наиболее эффективным способом подготовки к сдаче ЕГЭ является «натаскивание», что само по себе предполагает тренировку памяти.

Данные о динамике показателей, характеризующих познавательные психические процессы, наглядно представлены на рис. 1.

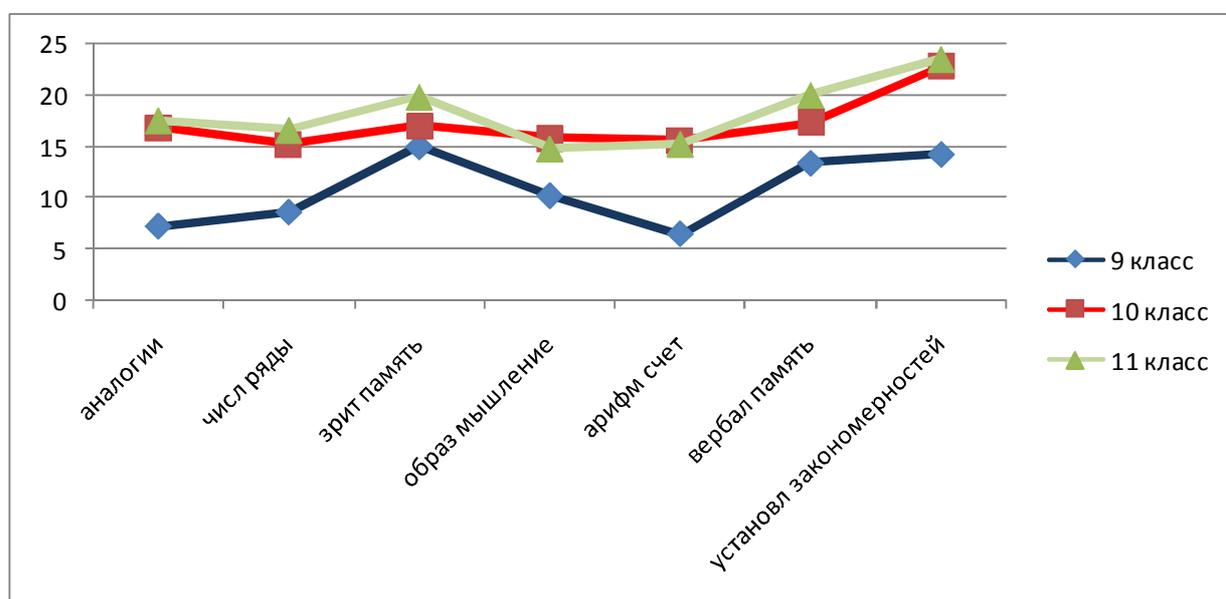


Рис. 1. Динамика психических познавательных процессов с 9 по 11 класс

Как видно из результатов, представленных на рисунке 1, показатели развития психических познавательных процессов несколько ниже у девятиклассников. При этом интеллектуальные профили десятого и одиннадцатого класса фактически неразличимы. Если же проанализировать каждый из графиков отдельно, то можно увидеть, что, несмотря на количественные различия, наибольшие значения во всех графиках были получены по субтестам «зрительная память», «вербальная память», «установление закономерностей». Таким образом, наряду с функциями мышления и внимания, по-видимому, важными для успешного обучения современных старших школьников являются мнемические способности. Данная закономерность, вероятно, является актуальной для современной обще-

образовательной школы и может быть обусловлена особенностями организации образовательного процесса.

Вместе с тем сложно отрицать, что для учащихся старших классов характерен существенный качественный скачок в развитии интеллекта от девятого к десятому классу, в то время как различия десятиклассников от одиннадцатиклассников минимальны, хотя в целом происходит количественное увеличение показателя (рис. 2).

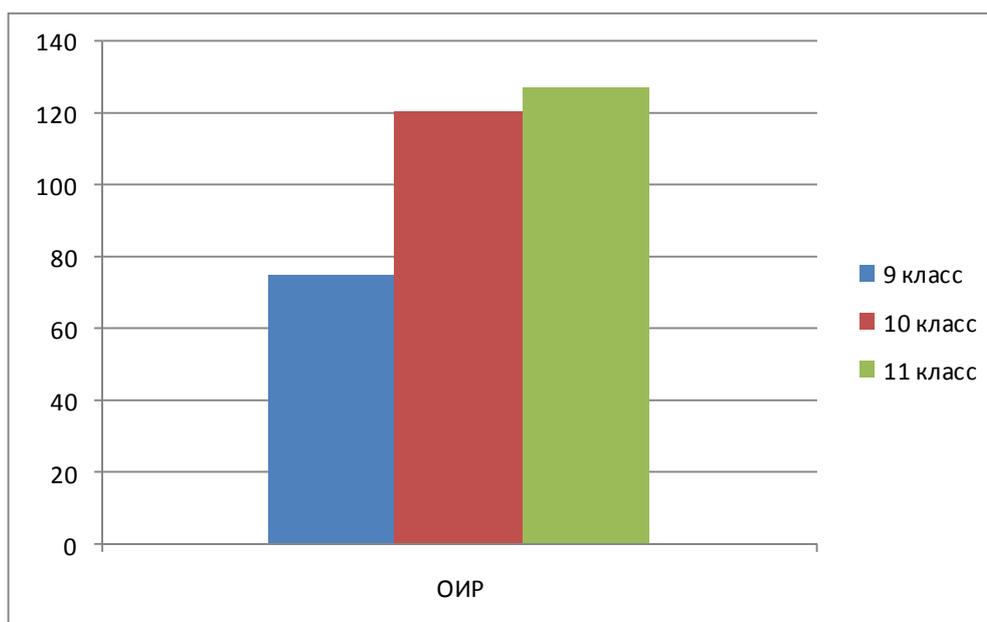


Рис. 2. Изменение интегрального показателя методики КР-3-85 у учащихся от девятого к одиннадцатому классу

В ходе проведенного анализа результатов психологического обследования старшеклассников, было проведено сравнение показателей психического развития юношей и девушек, обучающихся в 9, 10 и 11 классах. В результате было установлено, что юноши и девушки девятого и десятого класса не имеют достоверных различий по показателям, характеризующим познавательные психические процессы (рис. 3). При этом следует обратить внимание на то, что, несмотря на отсутствие достоверных различий в показателях интеллектуального развития, незначительные отличия наблюдаются по субтестам «анalogии», «арифметический счет», «установление закономерностей», причем по субтестамшкалам «анalogии» и «установление закономерностей» средний балл несколько выше у девушек.

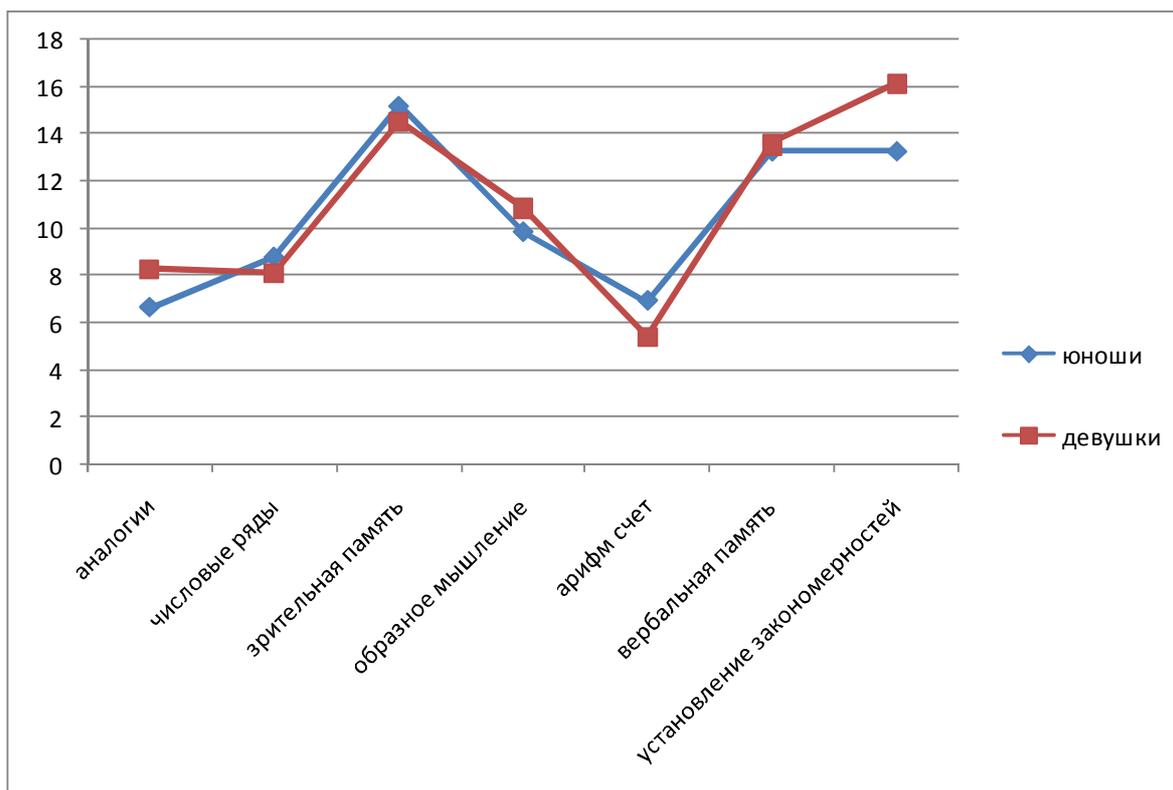


Рис. 3. Развитие психических познавательных процессов у юношей и девушек девятого класса

Схожую картину можно наблюдать и в отношении десятиклассников (рис. 4), где графики, характеризующие развитие психических познавательных процессов юношей и девушек также весьма схожи. При этом отличия по субтесту «установление закономерностей» стали еще менее выражены, а по субтесту «аналогии» вообще исчезли.

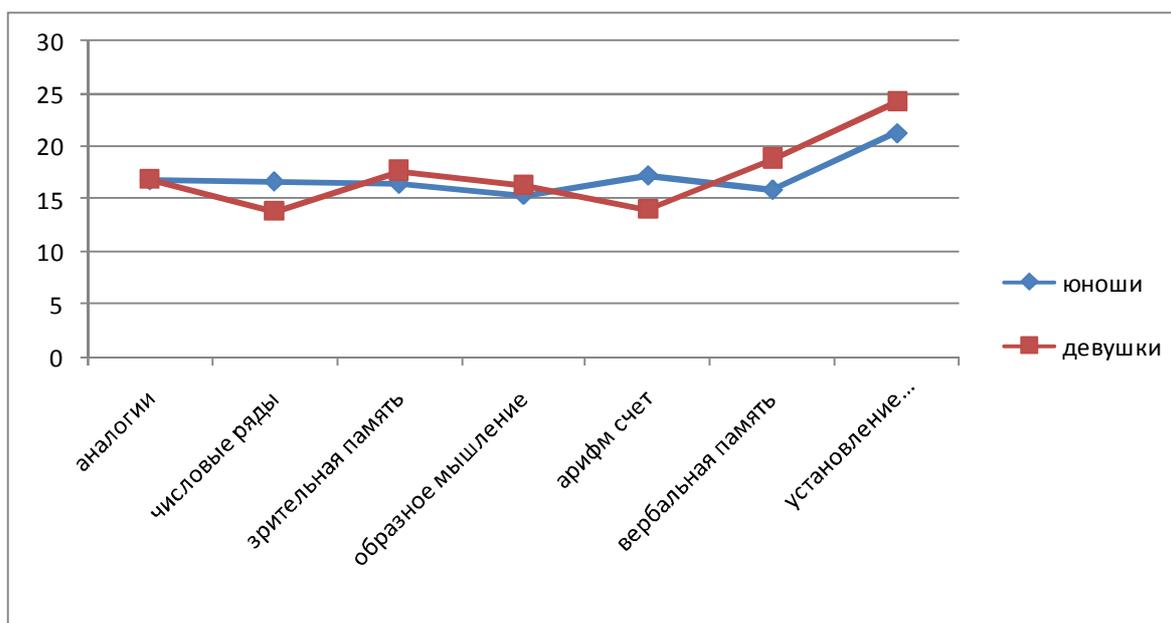


Рис. 4. Развитие психических познавательных процессов у юношей и девушек десятого класса

Таким образом, можно предположить, что показатели развития познавательных психических процессов у девушек и юношей, обучающихся в 9–10 классах общеобразовательной школы достоверно не различаются. При этом можно отметить, тот факт, что у юношей старших классов намечается тенденция ускорения темпов интеллектуального развития. Данная закономерность отчетливо проявляется в отношении учащихся одиннадцатых классов.

Так, юноши и девушки, обучающиеся в одиннадцатом классе достоверно различаются по показателям субтестов «анalogии», «числовые ряды», «образное мышление», «арифметический счет», а также по интегральному показателю – «общий интеллектуальный уровень развития» (табл. 3).

Таблица 3

Особенности развития психических познавательных процессов у юношей и девушек одиннадцатого класса

Наименование шкалы	Юноши ($X_1 \pm m_1$)	Девушки ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Аналогии	19,50±0,94	15,63±0,89	3,001**
Числовые ряды	17,75±0,58	15,33±0,64	2,782**
Образное мышление	16,83±1,27	12,63±1,18	2,427*
Арифметический счет	17,46±0,95	12,93±1,15	3,044**
ОИР	134,96±4,53	119,59±3,49	2,687*

Примечания:

1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Как видно из результатов представленных в табл. 3, показатели, характеризующие вербальное логическое (понятийное) мышление, оперативную и кратковременную память, внимание, способность к преобразованию цифровой информации и темповые характеристики психических процессов, образное мышление и общий уровень развития интеллекта достоверно выше у юношей, по сравнению с девушками, при чем достоверные различия наблюдаются только в одиннадцатом классе.

Как известно из психологии развития, интеллектуальные способности женщин на начальных этапах онтогенеза развиваются быстрее, чем у мужчин. Затем наступает период, когда мужчины догоняют женщин в развитии интеллектуальной сферы и даже перегоняют. Вместе с тем в научной литературе практически нет данных об указании возрастного периода, когда это происходит. На основании проведенных исследований можно предположить, что именно в старших классах юноши получают некоторое преимущество в раз-

витии психических познавательных процессов. Однако для того чтобы быть уверенным в объективности существования данной закономерности необходимо провести подобное обследование в общеобразовательных организациях других районов Ленинградской области.

Как уже было отмечено ранее, в ходе проведенного исследования изучались особенности развития адаптационных способностей старшеклассников, как интегративной характеристики личностного развития. Результаты изучения личностных особенностей учащихся 9-х и 10-х классов с использованием теста МЛО «Адаптивность» представлены в табл. 4.

Таблица 4

Особенности развития адаптационных характеристик у учащихся 9 и 10 класса

Наименование шкалы	Учащиеся 9 класса ($X_1 \pm m_1$)	Учащиеся 10 класса ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Поведенческая регуляция	26,423±2,38	34,67±2,85	-2,221*
Моральная нормативность	6,24±0,65	8,97±0,66	-2,944**
Личностный адаптационный потенциал	48,10±3,18	59,13±3,68	-2,269*

Примечания:

1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Стоит отметить, что шкалы по рассматриваемой методике – обратные, то есть количественное увеличение значений указывает на качественное снижение показателя. В связи с этим, можно утверждать, что показатели, характеризующие адаптационный потенциал личности качественно снижается у учащихся к десятому классу.

Достоверных же различий между учащимися десятого и одиннадцатого класса выявлено не было. Таким образом, можно предположить, что переход в десятый класс связан с рядом препятствий, стрессовых ситуаций адаптация к которым, возможно, снижает адаптационные возможности учащихся.

Следует отметить, что тенденция в характеристиках личностного развития вызывает определенные вопросы. Логичнее было бы обнаружить тенденцию к повышению уровня развития адаптационных способностей, поскольку, чем старше подросток, тем он больше должен уметь владеть собой, тем более стабильно должны протекать нервные процессы и т. д. Однако в ходе проведенных исследований обнаружена прямо противоположная тенденция: с увеличением возраста ухудшаются показатели адаптационных спо-

собностей. Вероятно, данная тенденция обусловлена целым рядом причин. Во-первых, с переходом в старшие классы и усложнением программы увеличиваются психоэмоциональные нагрузки, тем более, что в 11 классе школьнику предстоит сделать выбор, как о профессиональном самоопределении, так и в целом в отношении жизненного пути. Вполне возможно, что большинство к этому не готовы, что и объясняет снижение показателей по нервно-психической неустойчивости и регуляции поведения (шкала «поведенческая регуляция»). Во-вторых, переход в старшие классы для многих означает этап перехода к взрослой жизни, что в свою очередь может характеризоваться переосмысливанием системы ценностей. Именно этим может быть объяснено снижение показателей ориентации на моральные нормативы (шкала «моральная нормативность»). В-третьих, не следует забывать и о том, что развитие личности школьника протекает в определенных социальных условиях, которые формирует семья и ближайшее окружение, а также образовательная среда. Поэтому, вполне возможно, что тенденция снижения адаптационных характеристик личности школьников старших классов в определенной степени обусловлена спецификой образовательной среды учебного заведения. Однако для того, чтобы объективно подтвердить или опровергнуть данное предположение необходимо проведение аналогичного обследования учащихся других школ Ленинградской области. Тем более, что развитие личности школьника может определяться еще более глобальными социальными факторами, которые в проведенном исследовании не могли быть учтены.

При проведении обследования учащихся старших классов общеобразовательных организаций были сопоставлены показатели развития адаптационных способностей юношей и девушек.

В ходе анализа данных были выявлены достоверные различия по шкалам «поведенческая регуляция» и «личностный адаптационный потенциал» у девушек и юношей девятого класса (табл. 5).

Таблица 5

Особенности развития адаптационных характеристик у юношей и девушек, обучающихся в девятом классе

Наименование шкалы	Юноши ($X_1 \pm m_1$)	Девушки ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Поведенческая регуляция	22,57±2,78	34,14±2,84	-2,910*
Личностный адаптационный потенциал	43,36±3,94	57,57±3,41	-2,727*

Примечания:

1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Исходя из результатов, представленных в таблице 5 показатели, характеризующие способность регулировать свое поведение и адаптационные способности, в девятом классе количественно выше у девушек. Но шкалы в МЛО «Адаптивность» обратные, соответственно, полученный результат позволяет говорить о том, что у юношей уровень развития адаптационных способностей достоверно выше. При чем рассматриваемые параметры в соответствии со стандартными нормами у юношей относятся к средним значениям, а у девушек – к низким. То есть можно предположить, что адаптационные способности девушек ниже, чем у юношей.

Вместе с тем достоверных различий между юношами и девушками в десятом классе выявлено не было. Различия в уровне развития адаптационных характеристик юношей и девушек обнаруживаются в одиннадцатом классе и касаются уже других параметров – «коммуникативного потенциала» и «моральной нормативности» (табл. 6).

Таблица 6

Особенности развития адаптационных характеристик у юношей и девушек, обучающихся в одиннадцатом классе

Наименование шкалы	Юноши ($X_1 \pm m_1$)	Девушки ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Коммуникативный потенциал	15,54±0,96	12,22±0,92	2,504*
Моральная нормативность	10,75±0,63	7,94±0,56	3,324**

Примечания:

1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

При этом обнаруженное различие не означает, что у юношей произошло существенное снижение показателей по данным характеристикам. Обнаруженные различия, скорее всего, обусловлены тем, что у девушек развитие данных характеристик в этом возрасте происходит быстрее. Данная тенденция подтверждает существующее среди ряда исследователей мнение о том, что девушки взрослеют раньше юношей.

Таким образом, адаптационные способности развиваются по-разному в зависимости от половой принадлежности. Более высокие значения по показателям, характеризующим адаптационные возможности индивида, у юношей наблюдаются в девятом классе, а у девушек в одиннадцатом. Кроме того, у юношей более высокие показатели отмечаются по шкале «поведенческая регуляция», а у девушек «коммуникативные способности» и «моральная нормативность».

Подводя итоги проведенному исследованию необходимо обратить внимание на ряд фактов. Во-первых, достаточно неожиданным оказалось то, что у старшеклассников наряду с вниманием, мышлением, умением устанавливать закономерности, активно развивается память, что противоречит данным возрастной психологии. В значительном количестве работ, посвященных изучению школьной успеваемости и развитию личности старшеклассников, отмечалось, что в старших классах память уже не определяет успешность обучения. В связи с этим можно предположить, что обнаруженные тенденции интеллектуального развития старшеклассников на основе анализа результатов проведенного исследования, скорее всего, вызваны изменениями в организации образовательного процесса, что необходимо учитывать при осуществлении психологического сопровождения учащихся общеобразовательных школ. При этом необходимо обратить внимание на то, что познавательные психические процессы, независимо от половой принадлежности, развиваются фактически одинаково как у юношей, так и у девушек. Лишь в одиннадцатом классе юноши начинают опережать девушек по показателям интеллектуального развития.

Вместе с тем при организации психологического сопровождения образовательного процесса целесообразно учитывать и то, что взросление девушек, как и развитие их адаптационных способностей идет более высокими темпами чем у юношей.

Необходимо также подчеркнуть, что отмечаемые тенденции в психическом развитии старшеклассников требует объективного подтверждения, что возможно сделать лишь при проведении аналогичных обследований с привлечением учащихся других образовательных организаций.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – 2-е изд., стереотип. / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
3. Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 4.
4. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.
5. Шаповаленко И.П. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005.
6. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-во Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.

Особенности организации производственной практики студентов с позиции психологической безопасности образовательной среды

При изучении феномена психологической безопасности образовательной среды большое внимание уделяется проблеме защиты психики студентов от воздействия многообразных информационных факторов, негативным образом влияющих на психофизиологическое состояние индивида. Производственные практики являются элементом образовательной среды, и положительно влияют на формирование практических знаний и навыков студентов, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Однако в ряде случаев студенты, находящиеся на практике, испытывают эмоциональный дискомфорт. Представленные данные позволяют оценить психофизиологическое состояние студентов, обучающихся по специальности Клиническая психология, как накануне убытия на производственную практику, так и во время прохождения практик. Результаты исследования позволили рассмотреть пути совершенствования безопасности образовательной среды обучающихся в ходе производственных практик.

In the study of the phenomenon of psychological safety in educational environment much attention is paid to the protection of the psyche of students from exposure to diverse information factors affecting physiological condition of the personality. Practical training are part of the educational environment, and positively affect the development of practical knowledge and skills students need for future professional activity. However, in some cases, students are on practice, experience emotional discomfort. The presented data allow us to estimate the physiological condition of students in the specialty Clinical psychology, as on the eve of departure for practice and during practice. The results of the study allowed us to consider ways to improve the safety of the educational environment of students during practical training.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, клиническая психология, производственные практики, система психологического сопровождения, психофизиологическое состояние, нервно-психическое напряжение, психологическое сопровождение, профилактические мероприятия.

Key words: psychological safety of the educational environment, clinical psychology, practical training, the system of psychological, physiological status, mental stress, psychological support, prevention.

В последнее время одной из проблем, стоящих перед педагогической психологией, является проблема психологической безопасности образовательной среды, на что указывают ряд известных специалистов в этой области [1–4].

Эта проблема актуализируется в процессе прохождения студентами образовательных организаций первых производственных практик, в ходе которых студент-практикант знакомится со своей будущей профессией, получает необходимые практические знания и навыки, необходимые ему для дальнейшей профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на позитивный эффект от производственных практик, в ряде случаев у студента, столкнувшегося с реалиями его будущей специальности, отмечаются отрицательные эмоции, фрустрация, снижение уровня мотивации вплоть до отказа обучаться по данной программе. В основном это является следствием немотивированного выбора будущей профессии, а также отсутствия или недостаточной выраженности профессионально важных качеств, определяющих успешность деятельности [6; 9; 11].

В связи с этим особое значение приобретает психологическая безопасность студентов, понимаемая как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [5].

Таким образом, в ходе производственных практик основная задача должна заключаться в защите психики студентов-практикантов от воздействия различных информационных факторов, негативным образом влияющих на функциональное (психофизиологическое) состояние индивида.

Нами было обследовано 120 студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», во время прохождения ими производственных и квалификационных практик в медицинских учреждениях в 2011–2014 гг.

Образовательная программа предусматривает прохождение с III курса производственной практики в лечебных учреждениях, с целью формирования профессиональных навыков по оказанию психологической помощи пациенту с психосоматической патологией и пограничными психическими расстройствами. Поэтому вопрос обеспечения психологической безопасности студентов в ходе прохождения производственных практик, крайне важен с точки зрения педагогической психологии.

Во время первых производственных практик, у студентов еще не в полном объеме сформированы профессиональные знания и навыки общения с такого рода пациентами. Это в ряде случаев проявляется в нервно-психическом напряжении, реакциях тревожного и тревожно-фобического регистра, снижении уровня профессиональ-

ной направленности вплоть до отказа продолжать обучение по избранной специальности. Ежегодно во время первой производственной практики отмечается 1–2 случая, когда студентки III курса, расплакавшись, отказываются общаться с пациентом, объясняя свое состояние страхом.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о наличии у студентов в период первой производственной практики в лечебных учреждениях повышенного уровня нервно-психического напряжения как в период, предшествующий началу практик, так и в ходе прохождения практик. Так, во время методических сборов, предшествующих началу практики, студенты были обследованы с использованием психодиагностических методик Э. Бека и Ч. Спилбергера [7]. Методика Э. Бека предназначена для оценки уровня депрессии (субдепрессии); методика Ч. Спилбергера направлена на оценку уровня ситуационной (реактивной) тревожности [9]. Студентам основной группы (впервые убывающих на практику, $n = 54$) и студентам старших курсов (имевших опыт прохождения производственных практик $n = 52$) было предложено оценить свое самочувствие в течение последних 7–10 дней.

Результаты сравнительного анализа показали достоверные различия изучаемых показателей у студентов обеих групп (рис. 1). В частности, установлено, что среднегрупповые показатели методики Э. Бека у студентов контрольной группы составили $6,02 \pm 0,12$ баллов, что свидетельствует об отсутствии признаков депрессии в данной группе. Напротив, у студентов основной группы этот уровень достигал $14,6 \pm 1,37$ баллов, что соответствует наличию у обследованных лиц среднего уровня депрессии [7]. Показатели методики Ч. Спилбергера также свидетельствовали о наличии у студентов основной группы среднего уровня ситуационной (реактивной) тревожности ($41,8 \pm 2,01$ баллов), в то время как у студентов контрольной группы отмечен низкий уровень изучаемого показателя ($23,3 \pm 0,56$).

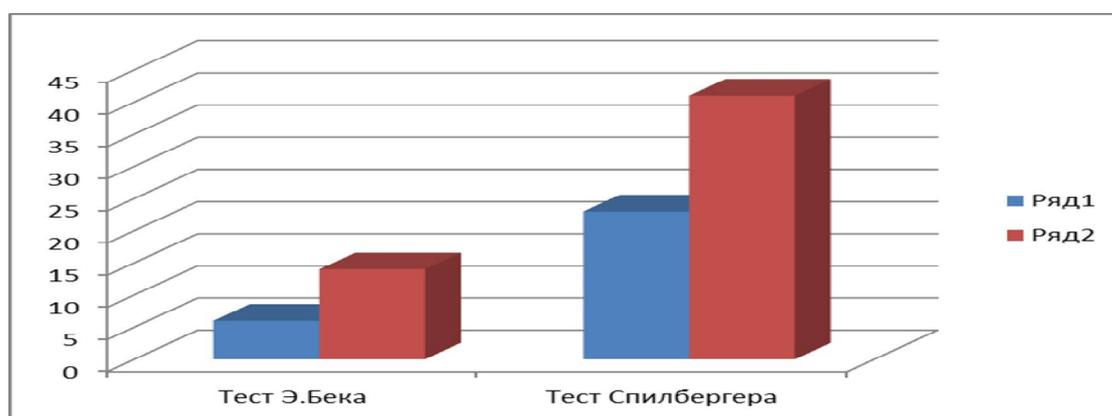


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа методик Э. Бека и Ч. Спилбергера в период, предшествующий началу практик

Ряд 1. Студенты IV–V курсов, имеющие опыт прохождения практик

Ряд 2. Студенты III курса, впервые проходящие производственную практику

Ожидание первой в своей жизни производственной практики в лечебном учреждении психиатрического (психосоматического) профиля вызывает у студентов основной группы формирование негативных психологических реакций и в целом неблагоприятным образом сказывается на функциональном состоянии индивида.

Был осуществлен сравнительный анализ психологического состояния студентов III курса накануне убытия на производственную практику. Предметом исследования были данные обследования студентов, обучающихся по специальности Клиническая психология (основная группа) и по специальности Психология. Основная и контрольная группы были обследованы с использованием методики МЛО «Адаптивность».

Результаты сравнительного анализа свидетельствовали, что перед убытием на практику показатели психологического состояния студентов основной и контрольной групп имели достоверные различия (рис. 2).

Отмечены достоверные различия значений показателей шкалы F и шкалы Pt методики МЛО «Адаптивность» ($0,005 > P < 0,05$). То есть у студентов основной группы показатели по шкалам F и Pt выше, что говорит о наличии интерперсональных проблем и транзиторных психастенических реакций, что было вызвано ожиданием предстоящей практики.

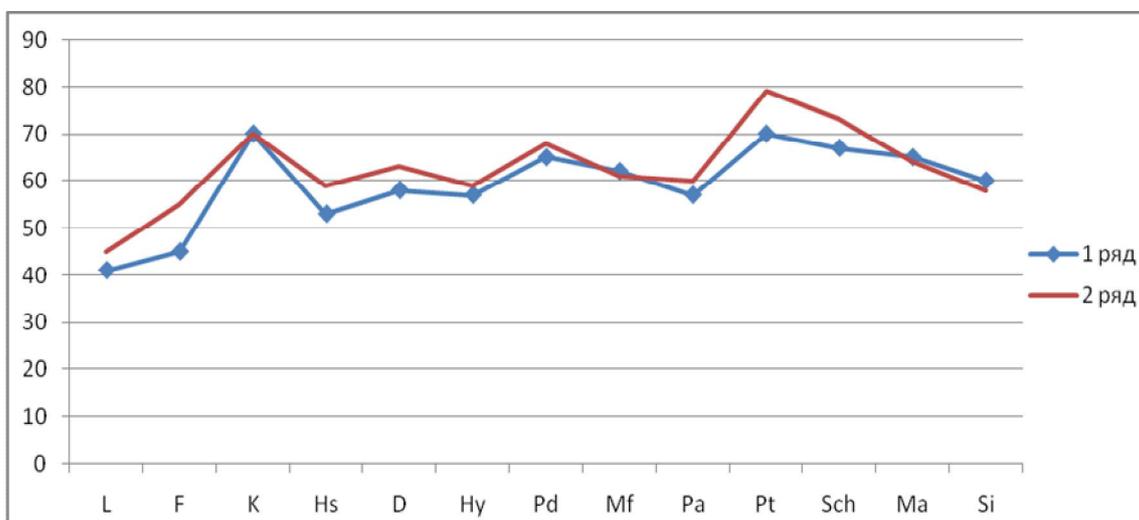


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа обследования студентов III курса перед убытием на первую производственную практику

1 ряд – студенты, обучающиеся по специальности Психология

2 ряд – студенты, обучающиеся по специальности Клиническая психология

Психастенические реакции, по мнению Л.Н. Собчик (2000), проявляются нерешительностью и неуверенностью в себе, боязнью принятия решений; сомнениями в правильности выбора решения и поставленных целей; тенденцией к перепроверке своих поступков и

проделанной работы; повышенному чувству вины за малейшие неудачи и ошибки. Лицам склонным к психастеническому реагированию характерна приверженность к общепринятым нормам и ориентация на мнение коллектива, чтобы заслужить одобрение окружающих [10].

В тоже время у студентов контрольной группы указанные показатели находились в пределах популяционной нормы. Свою первую производственную практику они проходили в образовательных учреждениях, поэтому им был знаком образовательный процесс, имелся собственный опыт взаимоотношений с обучающимися и преподавательским составом школ.

Напротив, студентам основной группы предстояло прохождение производственной практики в лечебных учреждениях: преимущественно в психиатрических клиниках и психосоматических стационарах. Это предполагало общение студентов с особой категорией больных: старших по возрасту, зачастую с неохотой идущих на контакт, манифестирующих ипохондрическую фиксацию, поэтому в ходе общения с ними студентам порой не хватало профессионального и жизненного опыта.

Кроме того, неоднозначным является отношение к студентам во время практик со стороны врачебно-сестринского персонала лечебных учреждений. Такого рода информацию студенты основной группы получали от старшекурсников, что было стрессогенным фактором и сказывалась на функциональном состоянии, проявляясь рядом психосоматических жалоб (инсомнические и ансомнические нарушения, снижение аппетита, абдоминальный дистресс, повышенная раздражительность и др.).

На рис. 3 представлены результаты опроса о субъективном состоянии студентов, проведенные с помощью анкеты АСС в разные периоды учебного процесса. Полученные результаты свидетельствуют, что в период, предшествующий убытию студентов на первую производственную практику (за 7–10 дней), около 70 % опрошенных показали наличие сниженного субъективного самочувствия (удовлетворительного или плохого), сопровождавшегося наличием психосоматических жалоб (в ряде случаев нескольких), отсутствовавших в обычное время.

Чаще всего это были жалобы, связанные с дисфункциями вегетативной нервной системы и вызванные повышенным нервно-психическим напряжением, испытываемым студентами: нарушение сна, сухость во рту, ощущение жара в теле, неприятные ощущения в животе и др. (табл. 1).

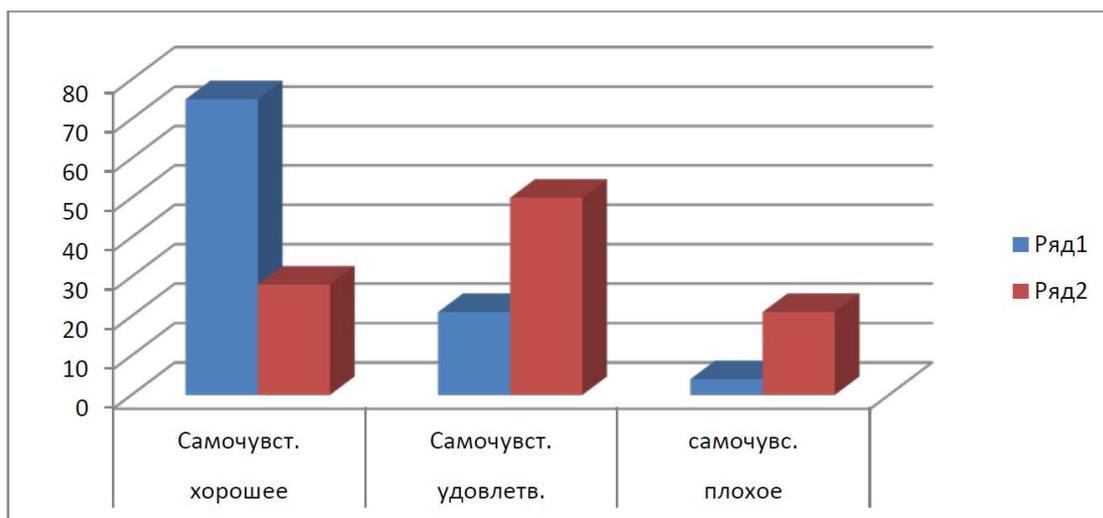


Рис. 3. Субъективное самочувствие студентов (анкета АСС) в различные периоды учебного процесса:

Ряд 1 – начало семестра

Ряд 2 – за 7–10 дней до начала практики

Таблица 1

Наличие жалоб предъявляемые обследованными студентами в разные периоды учебного процесса (анкета АСС)

Наличие жалоб, предъявляемые обследуемыми	Период времени, предшествующий убытию на практику (7–10 дней)	Обычное самочувствие (начало семестра)
	% от общего количества опрошенных	% от общего количества опрошенных
Нарушения сна	35	6
Нарушения аппетита	4	
Головная боль	2	
Тяжесть в голове	10	4
Сухость во рту	10	
Дискомфорт в животе	18	4
Ощущение жара в теле	10	
Прочие жалобы	25	8

Однако наиболее отчетливые проявления тревожных и тревожно-фобических реакций отмечались у студентов основной группы в первые дни производственной практики, как до общения, так и особенно после общения студентов с пациентами. В частности, такие студенты, по сравнению с контрольной группой, испытывали более высокий уровень нервно-психического напряжения, спровоцированной общением с пациентами.

В табл. 2, представлены данные психофизиологического состояния студентов III курса в период прохождения первой производственной практики (основная группа) в сравнении с психофизиологическим состоянием студентов контрольной группы (студенты старших курсов, имевших опыт производственных практик).

Таблица 2

Результаты изучения психофизиологического состояния студентов основной и контрольной групп в ходе прохождения практики

Методика обследования	Исследуемая характеристика	Основная группа, III курс, n = 54	Контрольная группа, IV и V курсы, n = 52
До общения с пациентами клиник			
Систолическое артериальное давление (САД)	Систолическое давление, мм. рт. ст.	125,90±3,35	108,20±4,97***
Диастолическое артериальное давление (ДАД)	Диастолическое давление, мм. рт. ст.	82,70±2,42*	74,1±2,95
Частота сердечных сокращений (ЧСС)	Частота сердечных сокращений, уд. / мин	86,25±4,30	74,71±3,61*
Анкета Спилберга	Уровень ситуативной тревожности	38,46 ±2,55	23,11±1,12***
Анкета АСС	Наличие беспокоивших студента жалоб	3,22±0,46	1,21±0,55*
Состояние эмоционального дискомфорта (В. Бойко)	Тревожные и субдепрессивные реакции	6,96±2,08	4,21±1,56**
После общения с пациентами клиник			
САД	Систолическое давление, мм. рт. ст.	118,50±2,22	110,81±0,7 **
ДАД	Диастолическое давление, мм. рт. ст.	70,30±2,11*	69,80±3,9 *
ЧСС	Частота сердечных сокращений, уд. / мин	72,45±2,30	70,10±3,1 *
Анкета Спилберга	Уровень ситуативной тревожности	28,76±3,55	23,21±1,43*
Анкета АСС	Наличие беспокоивших студента жалоб	2,25±0,24	0,70±0,23
Шкала нервно-психического напряжения (Анкета СЭВ)	Наличие нервно-психического напряжения при работе с пациентом	1,98±0,21	1,13±0,12*
Шкала эмпатии (Анкета СЭВ)	Готовность к принятию участия в проблемах, горестях пациентов	2,10±0,34	3,98±0,36*

Примечание: достоверность различий * P<0,05; ** P<0,01; ***P<0,005

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о наличии выраженного нервно-психического напряжения студентов III курса в ходе производственных практик. Это отражалось повышенными показателями функционирования сердечно-сосудистой системы (артериального давления и частоты пульса).

Так, на рис. 4 представлены показатели функционального состояния студентов до и после общения с пациентами клиник. Данные свидетельствуют, что абсолютно все показатели сердечно-сосудистой системы до общения студентов с пациентами имели тенденцию к более высоким показателям артериального давления и частоты сердечных сокращений, превышавшим аналогичные показатели после общения с пациентами.

Обращает на себя внимание и тот факт, что более 80 % респондентов основной группы до первого контакта с пациентами и после (65 %) предъявляли психосоматические жалобы (головокружение, ощущение жара в теле, сердцебиение, мышечная слабость, потливость и др.). В то же время у студентов контрольной группы такие проявления отмечались не более чем в 30 % случаев.

Студенты основной группы манифестировали наличие отчетливых признаков тревоги и субдепрессивных реакций на начальном этапе производственной практики: показатели шкалы «Напряженность» (методика В. Бойко; уровень ситуационной тревожности (анкета Ч. Спилбергера). При этом все указанные показатели превосходили аналогичные показатели студентов контрольной группы, что является свидетельством более высокого уровня нервно-психического напряжения, испытываемое этими студентами на начальном этапе производственной практики.

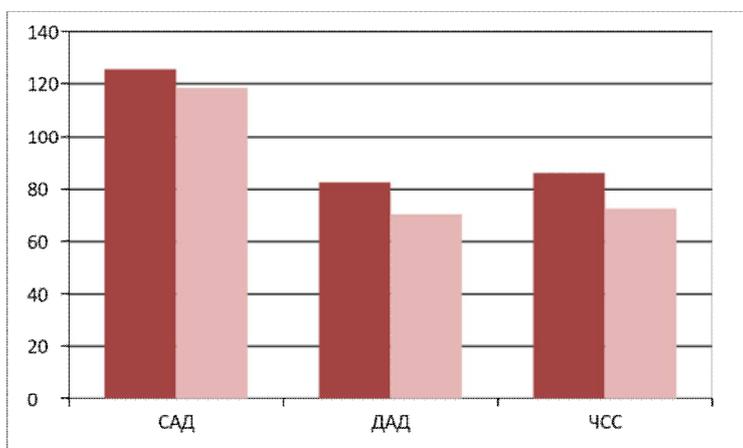


Рис. 4. Показатели функционального состояния студентов до (1 ряд) и после (2 ряд) общения с пациентами клиник

Влияние нервно-психического напряжения (на что указали около 70 % респондентов) и наличие недостаточно сформированных у студентов профессиональных навыков общения с больными сказалась меньшей степенью вовлеченности студентов в процесс общения с пациентами и способности к эмпатии (шкала: «Степень принятия участия в проблемах и горестях пациентов», анкета АО СЭВ). Вероятно, ревизия собственных личностных качеств и наличие отрицательных эмоций начального этапа прохождения производственной практики в дальнейшем в ряде случаев проявилась транзиторным

снижением уровня мотивационных установок у студентов к деятельности в качестве клинического психолога, работающего в лечебном заведении.

Таким образом, в основном только этим можно объяснить тот факт, что если до начала производственной практики более 82 % опрошенных студентов III курса однозначно высказывали желание дальнейшего трудоустройства на работу в качестве клинического психолога в сфере здравоохранения, то в дальнейшем эти приоритеты изменились. Так, только 44,4 и 36,8 % опрошенных студенты IV и V курсов связывают свою дальнейшую деятельность со сферой здравоохранения. Остальные опрошенные предпочитают трудоустройство в психологических службах силовых структур и различных ведомств (от 16 до 31,5 %); в сфере образования (от 11 до 26 %) в сфере социального обслуживания (17 %) и других сферах деятельности (табл. 3).

Таблица 3

*Представления студентов о своей работе
в качестве клинического психолога в различных отраслях
народного хозяйства в процентном соотношении (%)*

%	Сфера здравоохранения	Психологическая служба «силовых» структур и других ведомств	Сфера образования	Социальное обслуживание	Другое
I курс	0	0	91	9,1	0
II курс	7,7	0	77	15	0
III курс	82,4	5,9	0	0	12
IV курс	44,4	16,7	11	17	11
V курс	36,8	31,6	26	0	5

Несомненно, что в ходе последующих практик (квалификационной и научно-исследовательской), которые студенты, обучающиеся по специальности «Клиническая психология», проходят на IV и V курсах, они приобретают опыт общения с пациентами клиник, проведения психодиагностических обследований и психокоррекционной работы с ними. Студенты-практиканты дополнительно приобретают практические знания, у них формируются необходимые профессиональные навыки, расширяется кругозор, способствующий успешной работе по избранной специальности после завершения учебы в образовательном учреждении.

Тем не менее, особенности работы с контингентом больных, находящихся на лечении в стационарах психиатрического и психосоматического профиля по-прежнему отражается на эмоциональной сфере студентов-практикантов. Даже на V курсе в ходе научно-исследовательской практики они испытывают определенный эмоциональный дискомфорт, проявляющийся признаками нервно-

психического напряжения и повышенным уровнем тревожности. Подтверждением этого могут служить данные сравнительного анализа методики МЛО «Адаптивность» (1-й уровень), которой были обследованы студенты V курса, обучающиеся по специальности Клиническая психология в ходе научно-исследовательской (преддипломной) практики в лечебных учреждениях (основная группа). В качестве контрольной группы были использованы данные психодиагностического обследования студентов, обучающихся по специальности Психология и проходящих преддипломную практику в образовательных учреждениях (рис. 5).

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что у студентов основной группы, по сравнению со студентами контрольной группы, отмечено достоверное ($P < 0,05$) превышение значений показателя шкалы Pt и тенденция к достоверным различиям по шкале F ($P < 0,1$) методики МЛО «Адаптивность (1-й уровень)». При этом следует отметить, что среднегрупповые значения шкалы Pt достигают 72 Т-баллов, что по мнению В.Л. Марищука и Л.Н. Собчик превышает среднепопуляционные значения и является для здоровых людей свидетельством наличия у них неуверенности в себе, склонности к навязчивому беспокойству, постоянной готовностью к возникновению тревожных реакций, зачастую приводящих к хроническому эмоциональному дискомфорту обследованных лиц [8; 10].

Таким образом, в процессе исследования установлено следующее.

1. Во время первой производственной практики в лечебных учреждениях психосоматического и психиатрического профиля у студентов отмечается наличие отчетливых признаков нервно-психического напряжения, тревожных и тревожно-фобических реакций, что выступает угрозой психологической безопасности участников образовательного процесса.

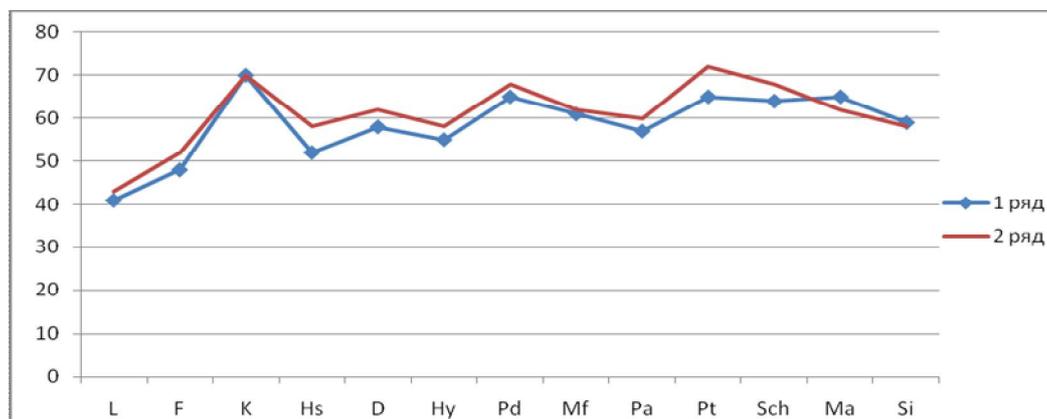


Рис. 5. Результаты сравнительного анализа студентов V курса в ходе прохождения научно-исследовательской практики
1 ряд – студенты, обучающиеся по специальности Психология
2 ряд – студенты, обучающиеся по специальности Клиническая психология

2. Практический опыт, полученный в ходе производственных практик, формирует специальные знания и практические навыки работы с пациентами лечебных учреждений, но в ряде случаев приводит к переоценке студентами мотивационных установок к дальнейшей профессиональной деятельности в качестве клинического психолога тех или иных сфер деятельности в народном хозяйстве.

Поскольку производственные практики являются обязательным элементом образовательной среды, вопросам психологической безопасности следует уделять самое пристальное внимание. При этом основным инструментом обеспечения психологического здоровья участников образовательной среды может служить система психологического сопровождения обучающихся [3].

Поэтому разработка и совершенствование профилактических мероприятий в плане раннего выявления лиц, склонных к продуцированию дезадаптационных реакций и последующего целенаправленного проведения комплекса психокоррекционной работы с ними остается крайне актуальной проблемой современной педагогической психологии в плане психологической безопасности организации учебного процесса.

С учетом важности проблемы психологической безопасности образовательной среды и с целью сохранения психического здоровья и мотивационных установок студентов, обучающихся по специальности Клиническая психология, в процессе организации производственных практик, целесообразно осуществлять:

- предварительное комплексное социально-психологическое изучение и психологическое обследование в ходе рационального распределения студентов для обучения по специализациям с учетом имеющихся у них профессионально важных качеств, в том числе и с учетом данных, выявляемых в ходе мероприятий профессионально-психологического сопровождения учебного процесса;

- в ходе подготовки студентов к первой производственной практике необходимо проводить обучение студентов основным психологическим техникам, направленным на формирование навыков психосоматической саморегуляции функционального состояния;

- непосредственно перед убытием студентов на практику следует проводить скрининг-обследование психофизиологического состояния студентов и определения лиц, которым следует уделять более пристальное внимание в ходе прохождения практики;

- в процессе прохождения производственных практик необходимо осуществлять обязательные процедуры супервизии, направленных на разбор допущенных профессиональных ошибок; формирование навыков оптимального межперсонального взаимо-

действия между студентами и пациентами, находящихся на лечении в условиях стационара, тактики психодиагностического обследования и психокоррекционного воздействия на пациентов в ходе работы с ним с учетом имеющейся патологии, а также поддержание у студентов необходимых мотивационных установок на должном уровне.

- для студентов IV и V курсов, перед началом квалификационной и научно-исследовательской практик целесообразно проводить мастер-классы для овладения новыми и перспективными психокоррекционными техниками, которые они смогут применять как в ходе практик, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом к проведению мастер-классов следует привлекать практикующих клинических психологов, которые хорошо владеют этими методиками и имеют достаточный опыт оказания психологической помощи пациентам, находящихся в условиях стационара.

Список литературы

1. Агузумцян Р.В., Галстян А.С., Мурадян Е.Б. Психологическая безопасность личности студента // Вестн. практ. психологии образования. – 2010. – № 2. – С. 56–63.
2. Агузумцян Р.В., Мурадян Е.Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестн. практ. психологии образования. – 2009. – №1(18). – С. 43–47.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: диссертация доктора психологических наук. – СПб., 2002. – 386 с.
4. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестн. Моск. гос. областного ун-та. Сер. Психол. науки. – 2013. – № 3. – С. 16–22.
5. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
6. Евдокимова Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 25 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
8. Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
9. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 24 с.
10. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. – СПб.: Речь, 2000. – 219 с.
11. Францкевич Е.Т. Психологическое неблагополучие, как фактор риска безопасности образовательной среды // Психолог. – 2014. – № 1. – С. 125–174.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.621 : 303.732

В. В. Левченко, А. В. Карпов

Метасистемный подход к анализу состязательности

В статье представлен метасистемный анализ феномена состязательности как одной из разновидностей взаимодействия людей и как формы их соактивности, включающий в себя описание ее онтологического, структурного, функционального, генетического и интегративного аспектов; как целостного социально-психологического явления, основных закономерностей формирования, организации и функционирования данного феномена.

The article presents metasistem analysis of the phenomenon rivalry as a form of human interaction, and as a form of coactivity, which includes a description of ontological, structural, functional, genetic and integrative aspects of rivalry as a holistic socio-psychological phenomenon, the main regularities of the formation, organization and functioning of this phenomenon.

Ключевые слова: метасистемный подход, взаимодействие, соактивность, состязательность, конкурентность, альтруистичность, индивидуалистичность, сотрудничество.

Key words: metasistem approach, interaction, coactivity, rivalry, competitiveness, altruisticity, individualisticity, cooperation.

Использование метасистемного подхода [1] позволит рассмотреть состязательность как особую, качественно специфическую систему со встроенным метасистемными уровнями и обеспечит системную упорядоченность анализа данного феномена, объемность и конкретизацию понятия состязательности и даст возможность сравнить результаты конкретных эмпирических исследований данного явления, осуществленных с различных методологических, теоретических и методических позиций за последний более чем столетний период изучения данной проблемы как за рубежом [4], так и в отечественной социологии и социальной психологии [5].

Применение метасистемного подхода к анализу состязательности требует рассмотрения изучаемого феномена в онтологическом, структурном, функциональном, генетическом и интегративном аспектах.

Онтологический аспект анализа определяет более широкий контекст, в который включен изучаемый феномен состоятельности, то есть характеризует ту систему, которая выступает метасистемой по отношению к состоятельности и определяет взаимосвязи состоятельности с метасистемой, в которую она включена, а также уточняет особенности изучаемого явления по сравнению с наиболее близкими психологическими системами, включенными в метасистему [2, с. 208–308]. Следует отметить, что рассматриваемый нами феномен принадлежит к нескольким метасистемам (отличается полиметасистемностью), то есть состоятельность является системой, одновременно включенной и в метасистему социального и межличностного взаимодействия, и в метасистему активности.

Взаимосвязь состоятельности и социального взаимодействия не ограничивается обычными связями между более узкой и более широкой системами. В свете этих связей состоятельность отображает некоторые основные характеристики взаимодействия (организация взаимных действий, достижение цели, воздействие друг на друга, взаимная обусловленность, изменение состояния субъектов, и т. д.). Но характеристики состоятельности не сводятся лишь к общим со взаимодействием чертам, а включают и отличительные от интеракции параметры (готовность сравниться с другими людьми в определенных видах деятельности для того, чтобы улучшить личные и групповые достижения, направленность изменения активности и качества взаимосвязанности с другими субъектами, интенсификация своих усилий и т. д.), дополняя, тем самым, содержание самого взаимодействия. То есть включенность состоятельности как системы в метасистему социального взаимодействия обеспечивает лучшее раскрытие закономерностей организации самой состоятельности. Но наряду с этим, так как по отношению к феномену состоятельности имеет место и встречный процесс [2] включения самой метасистемы интеракции в систему состоятельности, то возникает явление, когда интеракция, как метасистема для состоятельности, встраивается в систему состоятельности, и сама начинает выступать в роли ее подсистема. Тем самым взаимодействие обретает в состоятельности новые черты, то есть само качественно изменяется. Другими словами интеракция, репрезентируясь в состоятельности, возникает в своей превращенной форме – в виде состоятельного взаимодействия. Таким образом, инверсия механизма включения системы в метасистему [2] порождает сам феномен состоятельного взаимодействия и тем самым, в определенной степени, конституирует предмет исследования состоятельности как таковой.

Состоятельность является не только разновидностью взаимодействия, но системой включенной в метасистему активности, а

точнее представляет собой особую форму соактивности людей. При рассмотрении состязательных форм соактивности были взяты за основу два параметра: *интенсивность* как одно из главных свойств активности как всеобщего свойства всех живых организмов и *направленность* как одно из главных свойств социально-психологической активности. В своем анализе мы исходим также из того, что именно в состязательности через феномены взаимодействия и взаимоотношения во многом осуществляются важнейшие закономерности многих социально-психологических явлений. Но при этом мы отдаем отчет и в том, что в состязательности реализуется не вся система взаимодействия и взаимоотношения с реальной действительностью, а, прежде всего, субъект-субъектные отношения. Таким образом, можно сказать, что состязательность выступает как одна из важнейших форм субъективной стороны отражения действительности, как результат субъект-субъектного взаимодействия со средой [6].

Анализ феномена состязательности как системы со встроенными метасистемными уровнями социального взаимодействия и соактивности, доказывает, что состязательность не только имеет общие с социальным взаимодействием и соактивностью черты, но и своеобразным образом влияет на структуру и функционирование взаимодействия и социально-психологическую активность субъектов. В свою очередь, вследствие того что состязательность представляет собой систему со встроенными метасистемными уровнями, социальное взаимодействие и соактивность оказываются открытыми для обогащения и изменения.

Структурный аспект анализа состязательности как особой, качественно специфической системы со встроенными метасистемными уровнями позволяет выделить в структурно-уровневой организации данного феномена пять основных уровней: метасистемный, общесистемный, подсистемный, компонентный и элементный [2, с. 224–237]. Элементный уровень состязательности составляют такие основные свойства состязательных форм взаимодействия как *направленность* (направленность на себя, на других, на себя и на других, ни на кого) и *интенсификация* основных характеристик состязательной соактивности (спонтанности, произвольности, надситуативности, действенности, эмоциональности): от потенциального состояния состязательности – через промежуточное (реактивное) – к максимально возможной интенсивности (спонтанности, произвольности) того или иного вида состязательности. Элементы, в свою очередь, объединяются в обобщения первого уровня, которыми являются подвиды состязательности, которые образуют компонентный уровень состязательности: потенциальная конкурентность – выраженная направленность субъекта на себя при

практически нулевой его интенсивности; реактивная конкурентность – вступление субъекта в отношения конкурентности после внешнего по отношению к нему подталкивания; активная конкурентность – произвольное и интенсивное вступление в отношения конкурентности и участие в них; потенциальная индивидуалистичность; реактивная индивидуалистичность; активная индивидуалистичность; потенциальная альтруистичность; реактивная альтруистичность; активная альтруистичность; потенциальное сотрудничество; реактивное сотрудничество; активное сотрудничество. Необходимо отметить, что именно эти подвиды состязательности воплощают в себе все основные черты качественной определенности, присущей самому анализируемому феномену состязательности, хотя и являются его составными частями. На субсистемном уровне локализованы уже не отдельные компоненты, а их функциональные синтезы, являющиеся продуктами комплексионирования частных компонентов, и предсталены они основными видами состязательности: конкурентностью, индивидуалистичностью, альтруистичностью, сотрудничеством. Общесистемный уровень структурной организации данного феномена соотносится с наиболее обобщенным процессуально-психологическим проявлением, обозначаемым понятием состязательности как формы соактивности людей. В общей структурной организации состязательности также можно выделить очень специфический уровень – метасистемный. По отношению к состязательности данный структурный уровень фиксирует тот факт, что в общей структурной организации состязательности отдельные ее составляющие представлены не только в своей исходной и основной форме (т. е. в процессуальном статусе), но и в аспекте их результативных проявлений и эффектов, проявляющихся в конкретных формах социального и межличностного состязательного взаимодействия. Специфика данного метасистемного уровня заключается еще и в том, что локализуясь в нем, обретая статус уровня и входя в общую структуру уровней, интеракция оказывается в состоянии управлять самой структурой состязательности, так как интеракция не просто включается в структуру состязательности, а входит в высший метасистемный уровень, благодаря чему и появляется возможность самого этого управления.

В этой иерархии уровней состязательности воплощается еще одно объективное условие существования любой иерархической, структурно-уровневой организации – наличие закономерных межуровневых переходов и взаимодействий между основными уровнями, механизмы согласования и координации. При этом главным является то, что каждый вышележащий уровень состязательности выступает по отношению к нижележащему как продукт и результат внесения в него дополнительной организации, как эффект интегра-

ции его собственного содержания посредством реализации по отношению к нему дополнительных операционных средств. В целом, смысл механизмов межуровневых переходов состоятельности состоит в том, что в собственно структурном аспекте все уровни подчиняются принципу расширяющейся, прогрессирующей интеграции, а каждый из вышележащих уровней выступает как закономерный продукт и результат действия интеграционных механизмов по отношению к нижележащему уровню [2, с. 508–515].

Функциональный аспект анализа состоятельности состоит в выявлении основных закономерностей собственно функционального типа, раскрывающих основные особенности временной организации состоятельности, ее бытия во времени. Такой анализ предполагает выделение тех функций, которые состоятельность реализует в составе более общей целостности, выступающей по отношению к состоятельности метасистемой: *аналитической функции*, позволяющей уточнить закономерности социального взаимодействии в реальных условиях [3, с. 242–246]; *объяснительной и практической (адаптационной) функций*, что позволило не только внести определенную ясность по одной из наиболее запутанных проблем состоятельности – по вопросу о последствиях состоятельности, но и в значительной степени уточнить и объяснить дифференцирующий эффект каждого из двенадцати подвидов состоятельности в различных сферах жизнедеятельности: для продуктивности деятельности, для совместного группового существования, для личностного развития [3, с. 282–310]; *прогностической функции*, которая объясняет и уточняет причину противоречивости полученных эмпирических фактов о взаимовлиянии субъектов взаимодействия (индивид–индивид, индивид–группа, группа–группа и т. д.) [3, с. 202–230, 260–280] и разрешает целенаправленно формировать и прогнозировать эффективность взаимовлияния субъектов в зависимости от сложившихся форм состоятельности и от уровня развития отношений совместности [3]; *формирующая функция*, так как свойства состоятельности лежат в основе формирования как индивидуального (развитие личности, личностная адаптированность), так и коллективного (отношения совместности, социально-психологический климат группы) субъекта социального взаимодействия [3, с. 282–308].

Кроме того, в основе функциональной организации состоятельности, как специфической системы со встроенным метасистемным уровнем, лежит взаимодействие двух качественно различных форм ее содержания – актуальной и потенциальной, а также их взаимобратимые переводы в условиях конкретной интеракции [2, с. 531–560]. Такими формами выступают отдельный вид (или подвид) состоятельности и метасистемная форма состоятельного

взаимодействия. То есть в конкретном акте состязательности функционирование систем со встроенным метасистемным уровнем не сводится лишь к тем компонентам, которые актуально вовлечены в него, но и имеет место нечто, что скрыто и образует фон или потенциальную форму состязательности. Иначе говоря, хотя реально состязательность всегда представлена как конкретный вид (или как часть) состязательности, но потенциально состязательность как социально-психологический феномен значительно богаче. И это потенциальное содержание феномена всегда открыто для доступа и в любой момент может быть переведено в ту или иную актуальную свою форму, вид. Другими словами, сам механизм взаимнообратимого перевода по линии этих двух форм состояния состязательности может быть представлен как уникальный способ, позволяющий любому компоненту состязательности и быть и не быть в ее составе одновременно. Этот же механизм выступает ведущим условием, позволяющим включить в ограниченную систему конкретного проявления вида состязательности практически безграничное содержание черт социальных и межличностных интеракций, с которыми эта система взаимодействует [2, с. 541–560; 7].

Генетический аспект анализа состязательности позволяет выделить в общей структуре генезиса состязательности две важные и относительно самостоятельные стороны. Одна из них связана с проблемой детерминант и особенностей возникновения и развития феномена состязательности в плане филогенетической эволюции. Другая сторона связана с выявлением и объяснением онтогенетической эволюции закономерностей формирования данного феномена. Отметим, что эти эволюционные планы анализа, несмотря на свою специфичность, объективно взаимосвязаны. Вследствие этого состязательность в ходе своего онтогенетического развития во многом копирует филогенетическое развитие. Поэтому адекватное понимание онтогенеза состязательности возможно лишь на основе раскрытия закономерностей ее филогенеза. Полученные в наших исследованиях факты [3, с. 242–244] о динамике особенностей состязательных форм взаимодействия, характерных для современного российского общества на протяжении последних трех десятилетий, подтверждают выдвинутое предположение о том, что те закономерности, которые были отмечены в филогенетическом анализе развития состязательности, во многом воспроизводятся в процессе онтогенетического развития состязательности (хотя и в определенном трансформированном и конкретизированном виде), тем самым удостоверяя общий принцип эволюционного развития, заключающийся в формировании состязательности как системы со встроенными метасистемными уровнями.

Интегративный аспект анализа состоятельности, осуществленный на основе структурно-уровневого подхода, подразумевает не только выявление наиболее обобщенных, системных качеств данного феномена, но и направлен на концептуальное обобщение данных, полученных на предыдущих этапах исследования [2, с. 946–949]. Кроме того, при таком подходе состоятельность рассматривается как многоуровневая иерархически организованная система, где у каждого из структурных уровней имеется своя качественная определенность. То есть, различия уровней состоятельности – это и различия качественных определенностей. Таким образом, между пятью выделенными ранее структурными уровнями организации состоятельности и основными категориями качеств данного феномена существует закономерное соответствие. Метасистемный уровень структурной организации состоятельности соотносится с категорией метасистемных качеств (качествами состоятельного взаимодействия), общесистемный уровень – с категорией системных качеств (качествами состоятельной соактивности), субсистемный уровень – с категорией функциональных качеств (качествами форм состоятельности), компонентный уровень – с категорией субстанциональных качеств (качествами подвидов состоятельности), элементный уровень – с категорией виртуальных качеств (качествами направленности и интенсификации психических процессов). Выявленные для каждого из уровней структурной организации состоятельности категории качеств закономерно обусловлены их природой, составляют их неотъемлемую часть, и в силу этого образуют их качественную определенность. Поэтому каждая соответствующая определенному структурному уровню категория качеств представляет собой реальное объяснительное средство для раскрытия психологического содержания состоятельности. И аналогично тому, как структурные уровни организации состоятельности характеризуются закономерными межуровневыми взаимодействиями и взаимопереходами, категории качеств состоятельности обнаружили подобную же закономерную упорядоченность, основанную на иерархической организации самих уровней. Что, в свою очередь, указывает на онтологическую взаимосвязь данных категорий качеств состоятельности.

Также осуществленный анализ, выявивший определенное соответствие категорий качеств состоятельности определенным структурным уровням организации данного феномена, свидетельствует, с одной стороны, об обоснованности дифференцирования структурных уровней, с другой, – о степени полноты выделенных категорий качеств состоятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что основной предмет исследования – состоятельность, благодаря использованию методологии качественного анализа как основы для

системного изучения данного феномена, раскрывается в своих важнейших интегративных характеристиках, в базовых типах качеств, которые составляют качественную определенность состоятельности, ее реальное содержание.

Кроме того, необходимо отметить, что интегрирующая функция состоятельных форм взаимодействия как составной части психических явлений является важнейшей характеристикой субъектов этого взаимодействия. Она состоит в организации в целостность внутренних условий и их соотнесение с внешними условиями состоятельных форм соактивности в субъект-субъектных отношениях. Заложено в состоятельности противоречивое единство двух тенденций (к выделению себя и к интеграции с другими) выступает одним из универсальных средств объединения людей на основе оптимизации их взаимопонимания. Это подтверждается результатами эмпирических исследований взаимосвязи состоятельных видов взаимодействия с уровнем развития отношений совместности в малых социальных группах [3, с. 260–280].

Еще одним проявлением интегративного аспекта анализа состоятельности выступает синтетическая функция разрабатываемой концепции состоятельности (функция объединения отдельных достоверных знаний в единую, целостную систему). Предложенные теоретические положения концепции состоятельности можно использовать и в качестве методологической основы для анализа, систематизации и объяснения накопленного на протяжении нескольких столетий теоретического и эмпирического материала (нередко противоречивого) исследования различных видов состоятельности: трудового состязания, соревнования, соперничества, состязания, конкуренции, враждебности (конкурентности), социального конфликта, кооперации (сотрудничества), социалистического соревнования и др. [3, с. 8–200].

Таким образом, реализация метасистемного подхода по отношению к феномену состоятельности, позволила разработать целостную социально-психологическую концепцию состоятельности (и рассмотреть состоятельность как особую, качественно специфическую систему со встроенными метасистемными уровнями социального взаимодействия и соактивности), отличающуюся от предшествующей традиционной дихотомической (конкурентно-кооперативной) схемы анализа состоятельности выделением более полного набора параметров состоятельности, поддающихся измерению (сотрудничество, конкурентность, индивидуалистичность, альтруистичность), объемностью, развернутостью, более высокой дифференцированностью и раскрывающую социально-психологическую основу изменения активности субъектов совместной деятельности и качественного своеобразия развития социаль-

ной интеракции. Это значительно расширяет традиционные рамки социально-психологического анализа состоятельности, социального и межличностного взаимодействия, соактивности людей, развития социальной группы (формирования отношений совместности, коллективности).

Список литературы

1. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – 504 с.

2. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.

3. Левченко В.В. Психология состоятельности. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2005. – 372 с.

4. Левченко В.В. Проблема состоятельности в зарубежной социальной психологии // Вестн. ГУУ – 2009. – №20. – С. 78–80.

5. Левченко В.В. Проблема состоятельности в отечественной социальной психологии // Вестн. ГУУ. – 2011. – №8. – С. 61–64.

6. Левченко В.В. Онтологический аспект анализа состоятельности // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований: материалы XIII Всерос. науч. конф., посвящ. памяти проф. З.И. Файнбурга / под ред. В.Н. Стегния. – Пермь: Перм. нац. исслед. политехн. ун-т, 2014. – С. 102–109.

7. Левченко В.В., Карпов А.В. Функциональный аспект анализа состоятельных форм социального взаимодействия // Вестн. Пермского нац. исслед. политех. ун-та. Социально-экономические науки. – 2014. – № 2 (23). – С. 178–186.

Ценностные ориентации как фактор коммуникативного благополучия студенческой молодежи

В статье проанализированы ценностные детерминанты коммуникативного благополучия студенческой молодежи. Рассматриваются взаимосвязи ценностных ориентаций с коммуникативными личностными характеристиками, представлена ценностно-коммуникативная типология личности студентов.

In the article the value determinants of the communicative well-being of students are analyzed. The relationships of value orientations with communicative personal characteristics are shown, the value communicative typology of students' personality is represented.

Ключевые слова: ценностные ориентации, коммуникативное ядро личности, удовлетворенность общением, ценностные детерминанты коммуникативного благополучия.

Key words: value orientations, communicative core of personality, communication satisfaction, value determinants of the communicative well-being.

Ценностная проблематика является точкой пересечения различных исследовательских областей гуманитарных и социальных наук в связи с ее значимостью во многих сферах жизни людей. Обращая внимание на междисциплинарный характер проблемы ценностных ориентаций, Б.Г. Ананьев писал, что «имеется общий центр, в котором сходятся исследования социологов, социальных психологов и психологов... Этим общим центром являются ценностные ориентации групп и личности, общность целей деятельности, жизненная направленность или мотивация поведения людей» [1, с. 251]. Идеи ценностной детерминации многообразных проявлений жизнедеятельности человека (в том числе и общения) составляют прочный фундамент отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн).

Рассматривая общение как универсальное условие человеческого бытия, где проявляется и переживается человеческая сущность, мы неизбежно приходим к пониманию того, что онтопсихологический анализ общения невозможен без обращения к понятию ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий ведущие жизненные принципы, направленность и содержание социальной активности личности. Теоретико-методологический анализ этой категории показывает, что она

может быть выражена как через понятия ценностей и ценностного отношения, разработанные в аксиологии (как вид ценностного отношения, система ценностных представлений личности), так и через психологические понятия установки, отношения, личностного смысла, направленности личности (как компонент психологической структуры личности) [8]. Результаты психологических исследований, а также разработок в области семантики, позволяют определить ценностные ориентации как систему личностных смыслов отражаемого человеком мира [11].

По своей психологической природе ценностные ориентации являются смысловыми образованиями, выражающими значимость для человека определенных аспектов действительности. Ценностные ориентации внутренне организуют содержание сознания и направляют мотивацию человеческого мышления, социального поведения, общения и деятельности, определяют отношения человека с социумом, ближайшим окружением и самим собой. Они упорядочены по степени их важности, относятся к желательным конечным состояниям (целям, идеалам) и средствам их достижения, являются критериями для оценки и сравнения желаемого и действительного, управляют согласованием жизненных целей и выбором в различных жизненных ситуациях. Интегрируя когнитивную и потребностно-мотивационную сферы человека в единую смысловую сферу, ценностные ориентации детерминируют процесс социального познания и выступают субъективными регуляторами поведения человека. Сложившаяся система ценностных ориентаций выступает как особый когнитивно-конативный комплекс в структуре механизмов регуляции жизнедеятельности, обеспечивает относительно устойчивую направленность потребностей и интересов, последовательность линии поведения [8].

В последнее время ценностно-смысловая проблематика активно разрабатывается отечественной психологией (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев и др.). В рамках смыслового подхода к личности межличностное общение предстает как трансляция индивидуальных смыслов субъектов общения друг другу, регулируемая целями и мотивами, отражающими ценностно-смысловые позиции и содержание внутреннего мира партнеров по общению. Тесная связь общения с ценностями и смыслами отмечается многими отечественными исследователями (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Л.И. Рюмина и др.). Ценностные ориентации оказывают влияние на избирательность восприятия информации в процессе общения, атрибутивные процессы, выбор мотивационных и копинговых стратегий, способов поведения в конфликтных ситуациях, на коммуникативные навыки и динамику становления взаимоотноше-

ний личности с другими людьми, являются значимым фактором субъективной удовлетворенности общением.

Однако исследований влияния ценностно-смысловых структур на характер межперсональных отношений, взаимопонимание, коммуникативную успешность и удовлетворенность относительно не много. В их числе исследование ценностно-смысловых детерминант межличностного взаимопонимания Ю.А. Желтоновой [9], ценностно-смысловой анализ форм межличностного общения Л.И. Рюминой [12]. В частности, в диссертационном исследовании Л.И. Рюминой показано, что согласованность ценностно-смысловых отношений личности ориентирует ее на поиск диалога с партнером (или партнерами), а их противоречивость и несогласованность – на манипулирование людьми. Тем не менее, ценностно-смысловая детерминация общения изучена недостаточно, что значительно усложняет понимание его глубинных характеристик, а также других проблем, связанных с человеческим бытием.

Одним из ключевых социально-психологических понятий является понятие коммуникативного ядра личности, предложенное А.А. Бодалевым [3; 4], описывающее направленность, потенциал и меру устойчивости личности, которые обнаруживаются в общении человека с другими людьми. Коммуникативное ядро личности представляет собой единство отражения, отношения и поведения, проявляемое при прямых и опосредованных контактах человека с другими людьми и общностями. Важнейшей функцией и результатом проявления коммуникативного ядра личности является ее направленность. Как отмечает А.А. Бодалев, «вступая в общение..., человек обнаруживает определенную направленность. Жестокость, черствость, грубость, лживость, злобность, скрытность и другие подобные качества, вместе взятые, составляют коммуникативное ядро личности одного типа. Чуткость, альтруизм, милосердие, совесть, искренность, доброта и многие другие похожие качества в совокупности образуют коммуникативное ядро личности другого типа... Существуют относительно устойчивые симптомокомплексы, которые выражают сущность коммуникативного ядра личности и характер которых благоприятствует общению гуманистического типа или затрудняет его» [3, с. 64–65].

В коммуникативном ядре одни качества могут играть доминирующую роль, а другие подчиненную. От того, каким оказывается коммуникативное ядро, зависят потребности, не только непосредственно связанные с общением, но и другие, представляющие субъективную значимость для человека определенной стороны действительности (природа, труд, учение, семья и др.), по поводу которых должна актуализироваться его коммуникативная сфера. Таким образом, потребности личности воздействуют на отражение других

людей и общностей, на отношение к ним и на характер поведенческих контактов с ними. Удовлетворение или неудовлетворение их в общении изменяют отражение других людей и общностей, эмоциональный отклик на них и поведение по отношению к ним. Готовность человека к полноценному межличностному общению предполагает, по мнению А.А. Бодалева, формирование гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности, т. е. достижение такого уровня отражения любого человека, отношения к нему и поведения, когда он воспринимается как самая большая ценность [3, с. 65].

Важным аспектом анализа проблем общения является изучение влияния ценностных ориентаций личности на характер ее взаимоотношений с окружающими людьми и коммуникативное благополучие. Удовлетворенность общением и отношениями в близком кругу составляет важную сторону психологического благополучия человека, его удовлетворенности жизнью в целом.

По определению В.Н. Куницыной, удовлетворенность общением представляет собой «характеристику субъективной стороны межличностных отношений на сознательном и бессознательном уровнях; психологическое состояние, обладающее мобилизующим эффектом во многих видах деятельности; включает чувство полноценности и стабильности межличностных отношений при отсутствии страхов, подозрительности, напряженности, чувства одиночества» [10, с. 414–415]. Удовлетворенность общением является важным психологическим показателем коммуникативной успешности, наряду с такими критериями, как легкость, спонтанность, свобода, контактность, коммуникативная совместимость и адаптивность [10, с. 415].

Понятия коммуникативного благополучия и удовлетворенности близки по своему психологическому смыслу. Однако понятие коммуникативного благополучия является несколько более широким и отражает не только удовлетворенность как субъективную позитивную оценку качества межличностных отношений и актуальное состояние, но и коммуникативно-личностный потенциал человека, его коммуникативные способности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения и выполнения совместной деятельности.

В психологических исследованиях взаимосвязи между личностными чертами и субъективной удовлетворенностью устойчиво обнаруживаются положительные корреляции с экстраверсией и уверенностью в себе, и отрицательные – с нейротизмом [2, с. 177; 5, с. 677]. Экстраверсия – комплексное свойство личности, стандартно описываемое как склонность к широким разнообразным социальным контактам (коммуникабельность, общительность, разговорчивость, ориентация на внешний мир). К комплексу черт

экстраверта относят также жизнерадостность, импульсивность, беспечность, непостоянство. Различные аспекты субъективного благополучия взаимосвязаны, при этом имеются данные о существовании генетической основы этих свойств [2, с. 190].

Наблюдается корреляция благополучия с разнообразными когнитивными аспектами личности, или стилями мышления, предполагающими позитивный, оптимистичный взгляд на мир. Как отмечает М. Аргайл, «сильная взаимосвязь обнаружена между счастьем и внутренним контролем, высокой самооценкой, оптимизмом и наличием целей в жизни. Последнее характеризуется неуклонным стремлением к целям, которые носят реалистичный характер и для достижения которых человек обладает нужными ресурсами» [2, с. 190].

Кроме того, в психологических исследованиях путем опроса было установлено, что удовлетворенность собой и своей жизнью положительно коррелирует со склонностью человека к альтруистическим поступкам. Б. Римланд назвал эту зависимость «парадоксом А.» [5, с. 31]. Комментируя результаты этих исследований, М. Аргайл объясняет взаимосвязь между уровнем счастья и бескорыстием тем, что «...счастливые люди больше интересуются окружающими, их больше волнуют социальные проблемы и меньше тревожат личные неурядицы или собственный внутренний мир... Тот, кто чувствует радость, возможно, стремится восстановить «баланс счастья» между собой и остальными людьми» [2, с. 253]. Следует добавить, что в причинно-следственном отношении влияние благополучия на психическое здоровье, общительность, отзывчивость и альтруизм необходимо рассматривать и в прямом, и в обратном направлении.

Важнейшим фактором общего и коммуникативного благополучия являются ценностные ориентации, которые участвуют в формировании коммуникативного ядра личности, актуализируются в общении и придают ему определенную направленность. Обратимся к анализу ценностных детерминант коммуникативного благополучия современной студенческой молодежи.

Студенческий возраст – центральный период становления личности, психологическое содержание которого связано с социальным и профессиональным самоопределением и вступлением во взрослую жизнь. Характерной чертой его является формирование жизненной перспективы, возникающей в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. В этом возрасте складывается собственное мировоззрение, жизненная философия и система взглядов на мир, отражающаяся в ценностных ориентациях как системе лич-

ностных смыслов, которые становятся основой самореализации и личностного развития.

Как показывают результаты социологических и социально-психологических исследований ценностных ориентаций молодого поколения, в том числе данные многолетних исследований ценностных ориентаций студенческой молодежи, проводившихся Е.А. Васиной с 1988 г. и продолжающихся в настоящее время [6–8], ориентация на межличностное общение является ключевой, ведущей в этом возрасте. Она не подвержена влиянию фактора социального времени и занимает приоритетное положение в ценностных иерархиях всех возрастных групп студентов (на фоне общей тенденции повышения значимости ценностей индивидуального человеческого существования и снижения ориентации на широкую социальную общность). Ценности, связанные в потребностью в аффилиации, являются доминирующими в студенческом возрасте. Этот жизненный период характеризуется поиском своего места в пространстве межличностных отношений, стремлением к сотрудничеству с другими людьми. Обретение близких и доверительных отношений является основой гармонизации личностной сферы, именно поэтому любовь, дружба и верность ценятся в юности так высоко. Достижение психологической близости со значимыми другими, установление отношений взаимопонимания, уважения, заботы и ответственности становится источником удовлетворенности жизнью и общением.

При этом именно ценностные ориентации являются значимым фактором субъективного благополучия в студенческом возрасте, что находит отражение как в содержательно-смысловых, так и структурно-динамических характеристиках системы личностных ценностей. В диссертационном исследовании Е.А. Васиной [6] было установлено, что удовлетворенность общением и отношениями с людьми положительно коррелирует с предпочтением личностью традиционных терминальных ценностей и высокой социальной чувствительностью к ценностям референтной и контактной групп. Она проявляется также в отсутствии компенсаторного характера системы ценностных ориентаций и гармоничности структуры личностных ценностей, связана с выраженной ориентацией на построение близких, доверительных отношений и сотрудничество с другими людьми.

Изучая проблемы социализации современной студенческой молодежи, мы получили эмпирические данные, отражающие ценностный мир и коммуникативно-личностные особенности студентов экономического, юридического, биотехнологического факультетов КГУ им. Кирилла и Мефодия (2009–2011), Лужского института (филиала) ЛГУ им. А.С. Пушкина (2012–2013). Согласно результатам математико-статистического анализа, большинство студентов (на

уровне самооценки) характеризуются общим коммуникативным благополучием: удовлетворены своими контактами с ближайшим окружением (76,2 %), чувствуют себя полезными и необходимыми своим близким (76,2 %), имеют надежных и верных друзей (82,5 %), пользуются уважением и авторитетом среди сверстников (54,5 %), не страдают от одиночества и нерешенных личных проблем (51,5 %). Однако многие испытывают серьезные трудности в общении: чувствуют себя дискомфортно, находясь в обществе других людей (43,9 %), не имеют близких друзей (15,3 %), испытывают отчужденность и одиночество (41,8 %), ощущают себя бесполезными и ненужными в семье (21,2 %), считают, что в жизни с ними часто поступали несправедливо (52,9 %), хотели бы иметь больший авторитет среди сверстников (27,5 %).

Из 180 студентов, принявших участие в нашем исследовании, 69 человек составили группу с высокими оценками по шкале коммуникативного благополучия (9–12 баллов) и 32 человека – с низкими (0–4 балла). Сравнительный анализ этих двух групп показывает, что они существенно различаются по своим ценностным предпочтениям. Так, для коммуникативно благополучных студентов большую значимость по данным модифицированного варианта методики RVS (Rokeach Value Survey) М. Рокича имеют любовь и счастливая семья, хорошие и верные друзья, а также целенаправленная, осмысленная жизнь, образованность, способности и талант, твердая воля и умение настоять на своем, не отступая перед трудностями; для группы же с низкими оценками коммуникативного благополучия сравнительно более значимыми оказались материально обеспеченная жизнь, удовольствия, переживание прекрасного, внешность и приятные манеры. Указанные различия достоверны на 1 % уровне статистической надежности (по Т-критерию Стьюдента).

Данные методики С. Шварца расширяют диапазон этих различий: благополучная группа выше оценивает самоуважение, здоровье, смысл жизни, отзывчивость, вежливость, широту взглядов, общее благо, альтруизм, терпеливость и жизнерадостность, а неблагополучная отдает предпочтение эгоцентрическим ценностям и более высоко оценивает благосостояние, власть, наслаждение жизнью и потакание себе. Эти данные свидетельствуют о качественных различиях коммуникативных ядер, характеризующих направленность личности у студентов из благополучной и проблемной групп.

Корреляционный анализ позволяет уточнить ценностно-смысловые детерминанты коммуникативного благополучия в студенческом возрасте. Наибольшей статистической достоверностью (при $\alpha=0,01$) обладают следующие критерии: терпеливость (0,225), выбор собственных целей и осмысленность существования (0,216), и с отрицательным знаком – удовольствия, приятное проведение

времени (-0,203). Кроме того, положительную связь с коммуникативным благополучием (при $\alpha=0,05$) имеют самоуважение (0,171), любовь (0,159) и верность (0,154), а отрицательную – благосостояние (-0,161) и власть (-0,172).

Выделенные ценностно-смысловые критерии вполне согласуются с имеющимися в психологической литературе данными о взаимосвязях субъективной удовлетворенности с личностными свойствами и стилями мышления. Так, терпеливость, означающая спокойствие, самообладание, способность противостоять раздражению в ситуации столкновения интересов и мнений, безусловно требует хорошей саморегуляции, эмоциональной уравновешенности и связана с низким нейротизмом. Целевой, смысложизненный аспект субъективной удовлетворенности в сочетании с внутренним контролем, выявленный в нашем исследовании, отмечается также М. Аргайлом и может быть интерпретирован как фактор, способствующий личностной интеграции. Ориентация на отзывчивость, альтруизм и общее благо имеет большую выраженность в группе коммуникативно благополучных студентов, что также соответствует результатам предшествующих исследований, однако причинно-следственная связь с субъективной удовлетворенностью, на наш взгляд, здесь не является парадоксальной, а объясняется самой природой гуманистической направленности, являющейся условием полноценного межличностного общения, особенно в близком кругу. Оптимистичный взгляд на мир, жизнерадостность и чувство юмора, коррелирующие с субъективной удовлетворенностью, помогают справляться со стрессом, снимают напряженность, способствуют укреплению социальных связей и сохранению отношений, поэтому и на уровне ценностных ориентаций эти позиции являются индикаторами субъективного благополучия.

Взаимосвязь ценностных ориентаций с коммуникативными характеристиками и личностными особенностями подтверждается ценностной типологией, полученной эмпирически в исследовании Е.А. Васиной (1993–1994) на основе факторного анализа индивидуальных ранговых структур ценностных ориентаций студентов [7]. Было выявлено шесть типов, различающихся по своим ценностным предпочтениям, психологическому складу, коммуникативным особенностям и профессиональной мотивации. Для описания этих типов были использованы результаты статистической обработки данных методики СУМО (Саморегуляция и успешность межличностного общения) В.Н. Куницыной, методики Э. Шейна «Якоря карьеры» (в адаптации В.А. Чикер) и модифицированного варианта методики RVS (Rokeach Value Survey) М. Рокича.

1 тип – *манипуляторы*. Доминирует ориентация на материально обеспеченную жизнь, активное общение; при этом нравственные ценности оказываются относительно незначимыми. Эти студенты

отличаются достаточно развитыми коммуникативными навыками и способностью оказывать влияние на других людей; они манипулятивны, легко общаются, незастенчивы, агрессивны и конфликтны. В общении ориентированы на самоподачу, ценят внешность и приятные манеры поведения. Не склонны к самоанализу, социальная чувствительность снижена, социальный интеллект сравнительно невысок. В профессиональной сфере предпочитают менеджмент и автономию.

2 тип – *гуманисты (аффилиаторы)*. Для них характерна выраженная потребность в близких, доверительных, гармоничных отношениях с людьми, наиболее значимыми личностными ценностями являются любовь и счастливая семейная жизнь; менее важны рационализм, здравый смысл, твердая воля и адаптивность. Эту группу отличает от других более выраженное стремление к переживанию прекрасного, красоты природы и искусства. В общении они открыты, неагрессивны, не авторитарны, обладают эмпатией и достаточно высоким социальным интеллектom. В жизни ценят стабильность, к управленческой деятельности и соперничеству не стремятся.

3 тип – *реалисты*. Для студентов этой группы самое главное – рационализм, здравый смысл, жизненный опыт и мудрость. Высоко ценят свободу, самостоятельность, твердую волю, добросовестность, трудолюбие, чувство долга; в жизни полагаются на себя и свои собственные силы. Они характеризуются адекватным самоуважением, сформированностью партнерского стиля общения, хорошим социальным интеллектom и способностью понимать других (хотя и не отличаются высокой эмпатией). Эти студенты уверены в себе, самодостаточны, удовлетворены общением и отношениями с людьми. Стремление к интеграции стилей жизни у них выражено наиболее ярко; при этом способности, талант и само содержание работы не имеют особого значения. В то же время общественное признание, уважение оказывается для них более значимо, чем для студентов других групп.

4 тип – *идеалисты*. Целенаправленная осмысленная жизнь, интересная творческая работа, честность и принципиальность являются высшими ценностями для студентов этой группы. Ярко выраженное стремление к самореализации, ориентация на служение значимым целям (нередко в ущерб себе и своему здоровью), желание создать, выстроить что-то свое (организовать собственное дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им) отличает эту группу. В характерологическом плане эти студенты, с одной стороны, достаточно уверены в себе, а с другой – испытывают трудности в общении, интровертированы, отчуждены, не удовлетворены контактами с окружающими, часто чувствуют себя одинокими, отличаются высокой рефлексивностью.

5 тип – *невротики*. Наряду с традиционными ценностями наиболее значимыми для них являются ориентации на способности, талант; гибкость, предприимчивость, адаптивность. Возможно, это компенсаторно связано с наличием целого комплекса личных проблем: пониженным самоуважением, избыточной критичностью по отношению к себе, неразвитыми коммуникативными навыками, застенчивостью, невротичностью, повышенной сенситивностью, нервной истощаемостью. Для них особенно значимой является помощь родных и близких, характерно стремление к поиску внешней опоры и поддержки в жизни.

6 тип – *традиционалисты*. Эта группа характеризуется консервативностью, сохранением ориентации на традиционные ценности прошлых лет; предпочитают социально-значимые ценности (например, общая хорошая обстановка в стране) при низкой значимости ценностей индивидуальной жизни (удовольствия, материальная обеспеченность). Эти студенты ценят профессиональную компетентность и стремятся к образованности, высокой общей культуре, широте знаний. Они умеют сотрудничать с другими людьми, обладают эмпатией, неагрессивны, не склонны к манипулированию, но при этом довольно авторитарны, отличаются недостаточной критичностью по отношению к себе, ригидностью, слабой адаптивностью и имеют относительно невысокие показатели социального интеллекта.

Можно отметить определенную поляризацию в следующих парах: 1 и 6 типы (по признаку манипулятивности), 3 и 5 типы (по уровню личностной зрелости и гармоничности личностной сферы), 2 и 4 типы (по направленности на общение или активную профессиональную деятельность). Интересно, что первые три типа отличаются наиболее высокой удовлетворенностью в сфере общения (особенно 3 тип), все они характеризуются легкостью общения, экспрессивностью, развитыми коммуникативными навыками, но если манипуляторы (1 тип) достигают удовлетворенности за счет активного подчинения окружающих своему влиянию, то гуманисты и реалисты (2 и 3 типы) предпочитают доверительные, партнерские отношения с людьми и отличаются более высоким социальным интеллектом. При этом построение гармоничных отношений с окружающими у гуманистов (2 тип) основано на эмпатии, эмоциональном сопереживании, доверии и открытости, а у реалистов (3 тип) – на рационально-логическом понимании мыслей и чувств других людей, жизненной мудрости и духовной зрелости.

Выделенные шесть групп являются достаточно специфичными по своим коммуникативным особенностям и структуре личностных ценностей. Это вполне реальные ценностные типы, суммирующие многообразие проявлений индивидуального ценностного сознания,

жизненных стратегий и стилей общения в студенческой среде. В настоящее время продолжается работа по проверке и уточнению этой эмпирической типологии (на материале исследований 2009–2013 гг.), в связи с трансформацией базовых ценностей, обусловленной социальными изменениями, происходящими в нашем обществе. Усиление вариативности индивидуальных структур ценностных ориентаций под влиянием социального времени является неизбежным, и, безусловно, должно найти свое отражение в ценностной типологии. Тем не менее, взаимосвязь ценностных ориентаций и коммуникативно-личностных характеристик студенческой молодежи не вызывает сомнений.

Таким образом, результаты наших исследований свидетельствуют, что система ценностных ориентаций, формирующаяся в студенческом возрасте, образует тесные связи с глубинными личностными синдромами свойств, оказывает влияние на становление характера и личности в целом и является важным фактором гармонизации межличностных отношений и субъективной удовлетворенности общением.

Внутренняя согласованность структуры личностных ценностей, ориентация на нормативность в общении, на построение доверительных, уважительных и равноправных отношений с другими людьми, на сотрудничество и взаимопомощь способствуют формированию гуманистического коммуникативного ядра личности, этическим основанием которого является отношение к другому человеку как безусловной ценности.

В числе основных ценностных индикаторов коммуникативного благополучия в студенческом возрасте – высокая значимость таких личностных ценностей, как терпеливость, целенаправленная осмысленная жизнь, самоуважение, любовь и верность, и низкая значимость удовольствий, благосостояния и власти. Для других возрастных групп ценностно-смысловая детерминация благополучия в сфере межличностного общения может быть несколько иной, что связано с возрастной динамикой ценностных ориентаций и требует специального изучения. Кроме того, представляет интерес анализ гендерных различий и социокультурной специфичности ценностных оснований субъективного благополучия, что является задачей дальнейших исследований в этой области.

В целом, изучение ценностно-смысловых и нравственных аспектов межличностного общения открывает возможности для его онтопсихологического анализа, а также более глубокого понимания сущности социализационных процессов и имеет важное значение для образовательно-воспитательных практик.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2002.
2. Аргайл М. Психология счастья. – СПб., 2003.
3. Бодалев А.А. Коммуникативное ядро личности // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М., 2011. – С. 64–65.
4. Бодалев А.А. Психология общения. – М.; Воронеж, 2002.
5. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., 2009.
6. Васина Е.А. Ценностные ориентации личности в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1993.
7. Васина Е.А. Ценностные ориентации современного юношества. – СПб., 2007.
8. Васина Е.А. Ценностные ориентации: феноменология, структура, динамика. – Архангельск, 2013.
9. Желтонова Ю.А. Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2000.
10. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учеб. для вузов. – СПб., 2001.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
12. Рюшина Л.И. Формы общения: ценностно-смысловой анализ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Ростов н/Д., 2005.

Внутрисемейное общение в пространственно-временном аспекте¹

В статье представлены результаты эмпирического исследования пространственно-временных особенностей внутрисемейного общения, проведенного на выборке студенческой молодежи Санкт-Петербурга (116 человек, средний возраст 20 лет). В качестве метода исследования использовался опросник «Семейные отношения и дом», направленный на выявление сторон семейного уклада. Для анализа были выбраны характеристики общения (разрешения конфликтов, взаимопонимание, семейное согласие; пространства дома (организация интерьера, принадлежность пространства); временного аспекта (семейный сценарий, связь времен и поколений, праздники). В статье рассматриваются характеристики конструктивного и деструктивного внутрисемейного общения, проявляемые в восприятии дома, пространственных границах, преемственности поколений, соблюдении семейных традиций и др.

The article presents a number of spatiotemporal characteristic of family communication. St-Petersburg students (n = 116, from 19 to 21 years old) were examined by special questionnaire "Family relationship and home" which measures different aspects of family lifestyle. We used for analysis several features: of communication – conflict solving strategy, understanding, family agreement; of space – organization of interior, territoriality; of time aspects – family scenery, connection of generations, celebrations. There were shown the characteristics of constructive and destructive family communication which are analyzed through organization of interior, spatial boundaries, intergeneration connection, family traditions etc.

Ключевые слова: внутрисемейное общение, пространственно-временные характеристики общения, семейный сценарий, семейные конфликты, связь времен и поколений.

Key words: family communication, spatiotemporal characteristic of communication, family scenery, family conflict, intergeneration relationships.

Отмечаемые исследователями в различных областях социально-гуманитарного знания кризисные явления современной семьи, обуславливают актуальность и важность изучения устойчивых особенностей внутрисемейного общения. Под устойчивыми особенностями понимаются регулярно повторяемые, ритуализированные условия и способы общения членов семьи друг с другом. Долгое время эти характеристики внутрисемейного общения не входили в область исследования социальной психологии. Актуальность постановки этой проблемы обусловлена тем, что раскрытие механизмов

© Юмкина Е. А., 2014

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-06-00661.

формирования и передачи семейных традиций может способствовать повышению жизнестойкости и длительности существования семьи, коррекции деструктивных типов сложившихся взаимоотношений.

Семья как малая группа существует в пространственно-временном континууме. Локализация семьи, длительность и последовательность событий жизни ее членов образуют фундамент семейного уклада. Облик дома, его наполненность вещами, составляющими условие и содержание человеческого общения, зависит как от эпохи (уровня развития экономических, политических и социокультурных отношений), так и от конкретных личностей, проживающих в нем.

В психологических исследованиях существуют три теоретико-методологических подхода к проблеме дома. Согласно первому из них дом есть выражение, прежде всего уникального, неповторимого «Я» обитающих в нем людей. Отсюда основная цель – выявить механизм и динамику овеществления «Я» в пространстве жилища человека в течение его жизненного пути (Дж. Крон [8]; М. Чиксентмихай, Ю. Рохберг-Гальтон [6] и др.).

Для другого подхода характерно рассмотрение дома как социально-обусловленного явления, отражающего этапы интериоризации и экстериоризации субъектом общественных отношений. Различные аспекты этого процесса затрагивались в работах отечественных исследователей (И.Н. Канаева, К.М. Амбарцумян; Н.В. Овсянникова; К.В. Кияненко [1]; В.И. Смотриковский и др.)

Третий подход преодолевает противоположности двух предыдущих и исходит из диалектического принципа единства социального и индивидуального в пространстве дома. В рамках этого направления получены интересные данные о том, каким образом происходит присвоение домашнего пространства, о механизме выражения в вещественном наполнении дома индивидуальных и общезначимых ценностей (М. Хальбвакс [7], И. Циераад [3]; Р. Озаки [9]; А. Блант [4], Р. Даулинг, К. Брикелл [5], Г. Сеттен [10] и др.). Нам представляется наиболее перспективным отталкиваться именно от диалектического понимания дома, в котором выражается индивидуальность человека, но это выражение происходит в тесном взаимодействии и общении другими членами семьи.

Методы исследования

Целью исследования было выяснение характера устойчивых характеристик общения членов семьи в их связях с пространственными и временными аспектами семейной жизни. Для реализации этой цели было проведено исследование на выборке в 116 человек (студентов вузов Санкт-Петербурга, средний возраст 20 лет, 79 девушек и

37 юношей). В качестве основного метода использовался опросник «Семейные отношения и дом» (В.Н. Куницына, Е.А. Юмкина).

Были выбраны три характеристики внутрисемейного общения: (1) способ разрешения конфликтов, (2) взаимопонимание, (3) семейное согласие.

Пространственную сторону отношений представляют: а) организация интерьера; б) принадлежность пространства (размеченная территория квартирного проживания семьи).

Временной аспект раскрывают: а) семейный сценарий (регулярно воспроизводимые установки и смыслы, касающиеся нравственного облика и профессионального будущего ребенка), б) связь времен и поколений; б) семейный календарь (праздниками).

В качестве дополнительных методов применялись методы, разработанные В.Н. Куницыной: Ценностные ориентации-36, Родительско-детские отношения в семье, Самооценка-12. Для обработки данных применялся корреляционный анализ и t-критерий Стьюдента для независимых выборок (SPSS 20.0).

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

В результате корреляционного анализа оказалось, что каждая из переменных, которые были выбраны для анализа внутрисемейного общения, связаны с каждой из пространственных и временных составляющих семейного уклада.

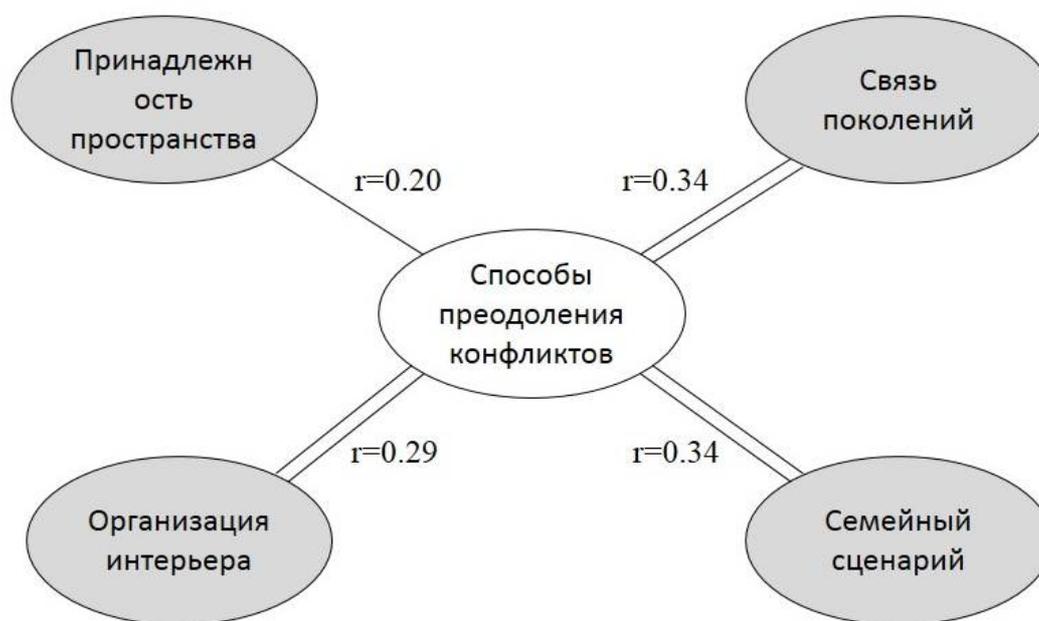


Рис. 1. Взаимосвязь способов преодоления конфликтов в семье с пространственно-временными характеристиками семейного уклада

Так, владение навыками преодоления конфликтов имеет взаимозависимости (рис. 1) со связью поколений в семье ($r=0.34$, $p<0.01$), семейным сценарием ($r=0.34$, $p<0.01$), организацией интерьера ($r=0.29$, $p<0.01$), принадлежностью пространства ($r=0.20$, $p<0.05$).

Взаимопонимание между членами семьи коррелирует (рис. 2) со связью поколений в семье ($r=0.33$, $p<0.01$), организацией интерьера ($r=0.32$, $p<0.01$), семейным сценарием ($r=0.23$, $p<0.05$).



Рис. 2. Взаимосвязь взаимопонимания в семье с пространственно-временными характеристиками семейного уклада

Наибольшее количество связей дала переменная «семейное согласие» (рис. 3): организация интерьера ($r=0.35$, $p<0.01$), семейный сценарий ($r=0.34$, $p<0.01$), связь времен и поколений ($r=0.32$, $p<0.01$), принадлежность пространства ($r=0.23$, $p<0.05$), праздники ($r=0.23$, $p<0.05$). Рассмотрим психологическую сущность полученных связей.

Конфликтность в семейных отношениях – сложное и динамичное явление, которое разворачивается в пространственно-временных условиях существования семьи. Оно может длиться в течение нескольких поколений, сохраняя благодаря выработанному семейному сценарию устойчивые черты внутрисемейного взаимодействия и способов решения острых вопросов.

Конфликтные отношения, тесно связаны с пространственно-временными характеристиками, в которых существует конкретная

семья. Способ разрешения конфликтов указывает на устойчиво используемую стратегию преодоления возникающих в семье противоречий. Конструктивным является такое поведение, которое предполагает достижение компромисса или сотрудничества как более высокой стадии компетентности в конфликтном взаимодействии, а также умение отделять существенные вопросы (в которых конфликт оправдан) от несущественных поводов. Временной аспект семейных отношений играет здесь одну из ключевых ролей.

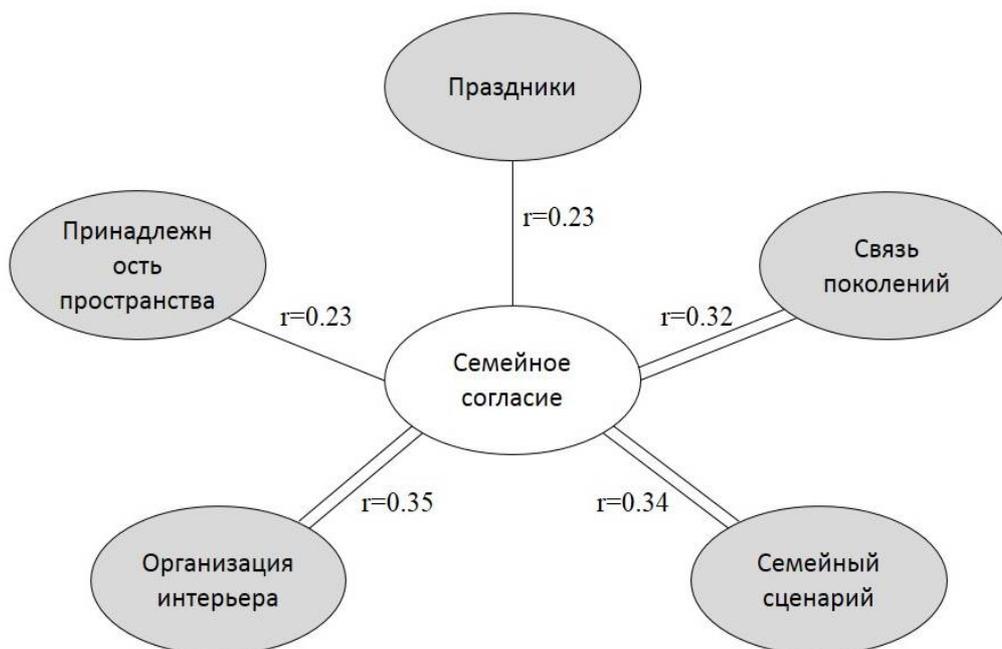


Рис. 3. Взаимосвязь семейного согласия с пространственно-временными характеристиками семейного уклада

Существуют семьи, в которых высока степень преемственности между поколениями. Она выражается в том, что прародители не исключаются из общесемейных дел, а являются носителями ценного опыта. Такие семьи характеризуются менее конфликтным общением. Как показал анализ средних значений (табл. 1.), испытуемые, в семьях которых было принято поддерживать связь со старшими членами, в целом в большей степени ориентированы на семейные ценности (защита семьи, понимание и доверие в семье, зрелая любовь). Условия жизни в их семьях отличались открытостью к людям, умением договориться. Те опрошенные, у которых отсутствовала традиция сохранения связи поколений, росли в атмосфере отвержения, унижения либо чрезмерной опеки.

В русле проблемы преемственности семейного опыта необходимо рассмотреть роль семейного сценария в регуляции межличностных отношений. Под семейным сценарием понимается

воспроизводимая старшим поколением трансляция значимых смыслов, которые ориентируют подрастающее поколение на то, каким оно должно быть в будущем. В этих смыслах проявляются ожидания родителей в отношении поведения ребенка, способствуя его большей определенности.

Таблица 1

Сравнение групп по критерию «связь времен и поколений в семье»

Критерий	Гр 1	Гр 2	Уровень значимости
Ценностные ориентации			
Понимание и доверие в семье	7,48	8,96	p<0.01
Зрелая любовь	6,54	8,59	p<0.01
Защита семьи	8,61	9,79	p<0.05
Настоящая дружба	7,84	8,80	p<0.05
Родительско-детские отношения			
Угрожающе-уничижительный	3,73	2,14	p<0.01
Равнодушно-дистанцированный	5,00	3,12	p<0.01
Либерально-поддерживающий	8,14	9,29	p<0.05
Авторитарно-принудительный	4,70	3,21	p<0.05
Гиперопека	4,46	3,19	p<0.05
Опасливо-враждебный	5,68	4,40	p<0.05
Семейный уклад			
Подготовка к гостям	6,41	8,11	p<0.01
Удовлетворение потребности в общении с гостями	7,57	9,76	p<0.01
Нравственные качества	7,50	9,37	p<0.01
Принадлежность пространства дома	8,56	9,58	p<0.05
Конфликты	7,17	8,30	p<0.05
Понимание	6,80	7,91	p<0.05
Семейное согласие	7,30	8,54	p<0.05
Самооценка			
Умение ладить с людьми	7,54	8,54	p<0.05
Группа 1 – 46 человек (с низкими баллами по критерию «связь времен и поколений»)			
Группа 2 – 70 человек (с высокими баллами по критерию «связь времен и поколений»)			

Как видно из анализа средних значений (табл. 2) в позитивном семейном сценарии отражаются такие важные для бесконфликтного общения ценности, как вежливость, терпимость, ответственность. Формированию этих ориентаций способствует атмосфера доверия и личностного развития. Напротив, в ситуации явных угроз или скрытой враждебности, т. е. отсутствия стабильной позитивной поддержки родителями действий, мыслей, чувств ребенка повышается общая конфликтность общения, возникает острая потребность в обретении чувства внутренней гармонии.

Таблица 2

Сравнение групп по критерию «связь времен и поколений в семье»

Критерий	Гр 1	Гр 2	Уровень значимости
Ценностные ориентации			
Вежливость	5,84	7,07	p<0.01
Внутренняя гармония	8,90	7,84	p<0.05
Ответственность	7,34	8,27	p<0.05
Терпимость	6,57	7,51	p<0.05
Родительско-детские отношения			
Угрожающе-уничтожительный	3,44	1,95	p<0.01
Личностно-развивающий	5,70	7,33	p<0.01
Доверительный	6,19	7,27	p<0.05
Опасливо-враждебный	5,53	4,17	p<0.05
Семейный уклад			
Принадлежность пространства дома	8,59	9,83	p<0.01
Общение с гостями	7,93	9,94	p<0.01
Привязанности в семье	6,88	8,31	p<0.01
Семейное согласие	7,34	8,84	p<0.01
Организация интерьера	6,70	7,80	p<0.05
Праздники	6,29	7,31	p<0.05
Способ разрешения конфликтов	7,27	8,49	p<0.05
Самооценка			
Религиозность	2,89	4,95	p<0.01
Сноровка	6,02	7,17	p<0.05
Самообладание	6,25	7,27	p<0.05
Знание себя	6,95	8,04	p<0.05
Группа 1 – 53 человека (с низкими баллами по критерию «семейный сценарий»)			
Группа 2 – 63 человека (с высокими баллами по критерию «семейный сценарий»)			

Конфликтность внутрисемейного общения имеет проявления и в восприятии пространства дома. В семьях, где умеют достигать компромисса, не существует табуированных зон или предметов, обстановка в меру динамична и трансформируется с учетом потребностей членов семьи. В условиях конфликтной коммуникации появляется множество ее пространственных маркеров – захламленность, беспорядок, четкое обозначение территориальных границ, излишняя привязанность к вещам или их расположению в ущерб объективной необходимости изменения.

Взаимопонимание – важное условие успешности общения и получения удовольствия от этого процесса. Семьи, в которых существуют преемственность поколений и заданы четкие ориентиры будущего, отличаются высоким уровнем познания сущностных потребностей каждого члена. Взаимопонимание проявляется в совместной заботе о доме, стремлении сделать его комфортным в функциональном и эстетическом планах.

Таблица 3

Сравнение групп по критерию «организация интерьера»

Критерий	Гр 1	Гр 2	Уровень значимости
Ценностные ориентации			
Внутренняя гармония	9,23	7,79	P<0.01
Забота о себе	7,60	6,71	P<0.05
Разнообразие жизни	7,32	6,41	P<0.05
Семейный уклад			
Принадлежность пространства	8,50	9,71	P<0.01
Удовлетворение от общения с гостями	7,72	9,80	P<0.01
Взаимопонимание	6,69	8,09	P<0.01
Подготовка к гостям	6,76	7,96	P<0.05
Связи с ближайшим социальным окружением	5,39	6,41	P<0.05
Связи с дальним социальным окружением	5,74	6,72	P<0.05
Семейный сценарий	6,37	7,27	P<0.05
Привязанности в семье	6,49	8,40	P<0.01
Семейное согласие	7,31	8,63	P<0.05
Группа 1 – 51 человек (с низкими баллами по критерию «организация интерьера»)			
Группа 2 – 65 человек (с высокими баллами по критерию «организация интерьера»)			

Анализ средних значений в группах с различной степенью структурированности пространства дома и его принадлежности (табл. 3 и 4) позволяет выявить дополнительные характеристики, обуславливающие больший или меньший уровень взаимопонимания в общении членов семьи.

Таблица 4

Сравнение групп по критерию «принадлежность пространства»

Критерий	Гр 1	Гр 2	Уровень значимости
Ценностные ориентации			
Защита семьи	8,84	9,69	p<0.05
Родительско-детские отношения			
Либерально-поддерживающий	8,20	9,41	p<0.05
Семейный уклад			
Организация интерьера	6,50	7,78	p<0.05
Удовлетворение от общения с гостями	8,17	9,44	p<0.05
Иерархия связей	7,00	8,2	p<0.05
Нравственные качества	8,05	9,07	p<0.05
Способ разрешения конфликтов	7,22	8,35	p<0.05
Привязанности в семье	6,78	8,17	p<0.05
Семейное согласие	7,37	8,58	p<0.05
Группа 1 – 51 человек (с низкими баллами по критерию «принадлежность пространства»)			
Группа 2 – 65 человек (с высокими баллами по критерию «принадлежность пространства»)			

Забота о комфорте собственного жилища, его функциональности и красоте, судя по обнаруженным различиям, является такой стороной, в которой проявляется заботливость членов семьи друг о друге, как их особое качество и ценностная ориентация. Она выражается в умении договариваться, учитывать нужды друг друга, желании создать приятную атмосферу как для себя, так и проходящих в дом близких людей.

Выраженная территориальность (табл. 4) в пространстве дома выступает коммуникативным барьером, свидетельствующем о наличии серьезных противоречий в семейной системе, которые при затяжном характере могут угрожать целостности семьи. Разобщенность членов семьи друг с другом, нарушение доверительности их общения, в целом нарушает контакты и с ближайшим для данной семьи окружением.

В завершение остановимся на таком важном результате внутрисемейного общения как семейное согласие, которое интересным образом преломляется в семейных праздниках. В любом семейном календаре есть общезначимые даты, через которые семья как малая группа ощущает свою сопричастность к истории того государства, к которому принадлежит. Кроме того в календаре семьи присутствуют уникальные для ее членов события – дни рождения, годовщины свадеб, похорон и т. д. Совокупность значимых дат членов семьи образует годовой цикл, знаменующий периоды особых всплесков и спадов внутрисемейной активности.

Сама по себе ситуация праздника предполагает создание специальных условий внутрисемейного общения. Нередко в ходе празднования актуализируются факты прошлого семейного опыта, которые подвергаются переоценке и интерпретации.

Итак, пространственно-временные характеристики семейного уклада самым тесным образом сплетаются с внутрисемейным общением. Каждая семья в пространстве дома создает микросоциум. В нем отражается связь семьи с широким социальным целым. В результате проведенного исследования были выявлены пространственно-временные маркеры конструктивного, доверительного и деструктивного, отчужденного внутрисемейного общения.

Конструктивное общение характеризуется гибкими пространственными границами, восприятием дома как единого, общего пространства, заботой об его уюте, комфорте и соответствии ключевым потребностям членов семьи, преемственностью поколений, установлении родителями ребенку позитивных ориентиров будущего, насыщенным семейным календарем.

Деструктивное общение характеризуется жесткими пространственными границами, табуированностью зон, длительной неизменностью обстановки, ее запущенностью, разрывом между поколениями, бедным семейным календарем.

Список литературы

1. Кияненко К.В. Типология жилища: от проектной регламентации к стимулированию многообразия // Жилищное строительство. – 2005. – №7. – С. 2–6.
2. Социально-психологические основы средообразования: тез. конф. / под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла. – Таллин. 1985.
3. At Home: An Anthropology of Domestic Space / ed. by I. Cieraad. NY: Syracuse University Press, 1999.
4. Blunt A., Varley A. Introduction: Geographies of home // Cultural Geographies. – 2004. – Vol. 11(1). – P. 3–6.
5. Brickell K. “Mapping” and “Doing” Critical Geographies of Home // Progress in Human Geography. – 2012. – Vol. 36(2). – P. 225–244.
6. Csikszentmihalyi M., Rochberg-Halton E. The Meaning of Things: Domestic Symbols of the Self. NY: Cambridge University Press. 1981.
7. Halbwachs M. On Collective Memory / ed., trans. and intro. L.A. Cose. – Chicago: University of Chicago Press. 1992.
8. Kron J. Home-psych: the Social Psychology of Home and Decoration. NY: Clarkson Potter, 1983.
9. Ozaki R. Home Design as Representation of Values and Lifestyle: the Meaning of Use of Domestic Space // Housing, Space and Quality of Life / ed. by Garcia-Mira R., Uzzell D.L., Real J.E., Romey J. Burlington. 2005. – P. 97–113.
10. Setten G (2008) Blunt and Dowling, Home: Review // Social and Cultural Geography. – 2008. – Vol. 9(5). – P. 558–559.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.943 : 159.922

К. Г. Дорошко

Смена деятельности как критерий изменения состояния сознания

В настоящее время в исследованиях состояний сознания интерес смещён в сторону наиболее крайних проявлений переживаний субъекта – изменённых состояний сознания (ИСС), в то время как повседневным вариантам изменения состояния уделено мало внимания. В статье рассматривается проблема дефиниции и выделения границ состояний сознания. Это приводит к необходимости выделения конкретных состояний. Исходя из принципа единства сознания и деятельности рассматривается возможность использования некоторых категорий деятельности как критериев определения изменения состояния. В качестве определителя смены состояния сознания предлагается использовать категорию деятельности – задачу.

Currently, the research states of consciousness interest shifted toward the most extreme manifestations of experiences of the subject – modified states of consciousness, while the daily variations change of the state are paid little attention. The problem of definition and isolation boundaries of states of consciousness is analyzed, that determines the need for isolation of specific conditions. Starting from the principle of the unity of consciousness and activity the use of certain categories of activity as criteria for determining the status change is examined. The category of activity – the task is proposed as a determinant of states of consciousness.

Ключевые слова: деятельность, задача, измененные состояния сознания (ИСС), поток, состояния сознания.

Key words: activity, task, altered state of consciousness, flow, state of consciousness.

Сознание в психологии ассоциируется с «поток», оно имеет континуальную природу [11]. Такая сущность предполагает изменчивость и отсутствие долговременного постоянства, ей свойственен переход из одного состояния в другое. Динамику изменения сознания закономерно описывать последовательно – рассматривать сначала состояния сознания как некое принципиальное явление работы сознания, далее исследовать уже динамику их изменений. Однако в отечественных психологических словарях нет определения понятия «состояния сознания» [4; 18; 22; 25]. При этом некоторые исследо-

ватели также указывают на несформированность в психологии чёткого концептуального подхода к понятию «состояние» [21].

В большинстве случаев к понятию «состояния сознания» прибегают в случаях описания качественного, сильного изменения содержания сознания относительно некоего, определённого самим субъектом, генерализованного постоянного содержания сознания. Такие состояния сознания названы «изменёнными состояниями сознания» (ИСС), при этом внимание исследователей приковано к ним. «Обыденная» динамика смены состояний была оставлена без внимания [28, с. 8]. Например, описание множества расстройств сознания в клинической психологии ведётся через категорию «состояния», их относят к изменённым состояниям сознания. Это также ставит отдельный вопрос нормы и патологии изменённых состояний сознания. Такое отсутствие научной осведомлённости о других состояниях часто ведёт к неуместному использованию понятия «изменённых состояний сознания». Решение видится в возможности чёткого разделения состояний сознания на основе уже имеющихся данных на два класса: «обыденных» состояний отражающих динамику повседневного изменения содержания сознания, а также изменённых состояний, отражающих крайнюю степень отклонения от наиболее постоянного для субъекта или приемлемого для общества содержания сознания.

Психологическое определение состояния сознания, которое можно считать классическим, принадлежит Ч. Тарту. Он определил их как «качественные изменения общего паттерна субъективного (психического) функционирования» [33]. В психологии помимо тех состояний, что относят к расстройствам сознания, можно встретить два чётко выделенных состояния – активное бодрствование и сон [7]. Это разделение основано на физиологической детерминированности понятия состояния сознания и уподобляется уровням активации мозга [17]. В современных исследованиях наметилась тенденция однозначно не отождествлять уровень бодрствования и состояние сознания. Некоторые исследователи предлагают отделять сознание от состояний бодрствования (уровня активности), по крайней мере, в отношении феноменальной составляющей сознания [35]. Также, например, согласно последнему исследованию Дж. Пандид, может существовать ещё одно состояние сознания [29]. Проанализировав исследовательскую методику определения степени глубины анестезии (IFT), которая основывается на коммуникации пациента с исследователями через движения рукой после специальной процедуры анестезирования, он пришёл к выводу, что в этом случае некорректно однозначно заявлять о проявлении сознания. Состояние, в котором находится пациент в этот период, не может быть тождественно его повседневному состоянию сознания. То,

что пациент при этом не проявляет своего беспокойства о боли или любого другого дискомфорта во время процедуры, потенциально может являться признаком ещё одного состояния сознания. Это состояние сознания он называет «дисанестезией» [29]. Причины, почему человек не реагирует на одни стимулы и реагирует на другие, могут быть не связаны с сознанием как таковым и детерминироваться другими условиями, т. е. невозможно однозначно приравнять случаи отсутствия реакции к отсутствию сознания. Уровень активации мозга предлагается считать составляющей категорией состояния сознания, но не выделять его как единственный определяющий фактор динамики активности сознания.

В феноменологии одной из ключевых категорий, помимо сознания выступает опыт. Одним из первых, кто стал рассматривать сознание с позиции опыта, был У. Джеймс. В его работах опыт выступал основополагающей описательной категорией. В результате он предлагал полностью отказаться от понятия сознания: «в течение последних семи-восьми лет я старался говорить о его несуществовании своим слушателям, предлагая им в качестве его прагматического эквивалента реальности опыта» [10, с. 359]. Он стал рассматривать состояние сознания в контексте опыта: «мы имеем дело с отношениями между элементами, которые образуют различные состояния сознания» [10, с. 375]. Что характерно, он свободно использует понятие «состояния сознания» в отношении описания происходящего с человеком на психическом плане. Таким образом, можно заключить, что по Джеймсу состояния сознания – это совокупность элементов опыта.

Весь континуум состояний сознания можно разделить на «обычные» состояния сознания и изменённые, основывая это разделение на категории опыта. «Обычные» состояния сознания являются репрезентацией повседневного, наиболее часто встречающегося опыта, его субъективной картины переживаний, они выделяются весьма условно и достаточно не проработаны. Переживания исключительного, экстраординарного опыта были отнесены исследователями в отдельную категорию состояний сознания – изменённые состояния сознания. Понятие также выполняет роль обобщения, вбирающего в себя как множество других состояний, так и многообразие опыта соответствующего этому понятию. В исследованиях социальной антропологии засвидетельствованы факты переживания такого опыта в различных племенах, а так же показано их значительно более тесное участие в социальной жизни [6; 20; 26; 27].

В зарубежной психологии уже предприняты попытки обобщения существующих примеров состояний сознания в отдельные группы и из классификации. Одним из первых это вклад внесли исследования

Ч. Тарта. Динамика перехода из одного состояния в другое определяла их границы, на основе своих наблюдений он описывал её как «квантовый скачѳк», мгновенный, резкий, иногда внезапный, переход. Сама динамика изменений приобретала мнимую дискретность. Он начал использовать для определения исключительного опыта понятие «Дискретные изменѳнные состояния сознания» (ДИСС) [31]. «Обычные» состояния сознания именовались как дискретные состояния сознания (ДСС) (discrete state of consciousness (d-SoC)). Использование этой новой терминологии было необходимо для более чѳткого разграничения всех состояний сознания соответствующих с экстраординарными переживаниями субъекта, так как термин «изменѳнные состояния сознания» использовался исследователями неуместно.

Ещё одна более поздняя классификация принадлежит А. Кокожке. Следуя философской идее о разделении физической и духовной реальностей, он понимает сознание как фундаментальный опыт, сопутствующий восприятию психической деятельности. Осознанность определяется им поведенческой, обозреваемой составляющей сознания. Он также отмечает существующий перекоc исследований сознания в сторону концентрировании на крайних проявлениях изменения сознания, на необычном опыте. В целях охватить весь спектр проявления сознания он вводит понятие «поверхностных изменѳнных состояний сознания» («ПИСС») («Superficially altered states of consciousness» («SASC»)) и «глубинные изменѳнных состояний сознания» («ГИСС») («Profoundly Altered States of Consciousness» («PASC»)).

Определение ГИСС сходно с классическим определением ИСС. «Понятие глубоких состояний сознания охватывает разнообразие опыта, характеризующее содержанием и/или модальностью восприятия, которые значительным образом отличаются от обычного каждодневного основного опыта» [28, с. 47]. При этом автор, указывая на возможность неверного определения некоторых состояний как ГИСС, уточняет его границы приводя в качестве примера мистические состояния, «сверхсознание», также состояние «нондискурсивного озарения» (nondiscursive insight) – озарения, связанного с решением некоей метафизической, экзистенциальной проблемы [28, с. 8].

Понятие ПИСС призвано охватить промежуточные, пограничные состояния между «обычными» и «глубокими» изменѳнными состояниями сознания. Кокожка определяет их как «лѳгкое отклонение в содержании и/или модальности восприятия по сравнению с наиболее распространѳнным состоянием данным в опыте» [28, с. 8–9]. Оно характеризуется в изменении взгляда на реальность, рациональности опыта и эмоциональным реагированием. При этом сам субъект не считает его патологическим или исключительными для

него. Кокошка приводит в пример состояния которые были описаны людьми как наиболее подходящие под понятие ПИСС. Это состояния расслабления, состояние при монотонной активности, состояние погружённости в какую-либо деятельность (чтение книги), состояние описываемое как «сидеть и смотреть в одну точку» [28, с. 50]

Важно отметить, что в приведённых выше примерах дефиниций и подходов к проблеме состояний сознания, сознание выражается через категорию опыта, она является неотъемлемой частью их рассуждений. Относительно состояний сознания демонстрируется разделение состояний по классам, характеризующим степень неординарности опыта для субъекта. При этом данные подходы не противоречат идее непрерывности изменения состояний сознания, они иллюстрируют общие паттерны, свойственные каждому конкретному, уникальному состоянию сознания и возникающие в той или иной ситуации. Однако остаётся открытым вопрос возможности поиска более чётких уникальных состояний и отнесение их к какому-то конкретному классу или же определения границ перехода между состояниями. Для его решения необходимо ввести критерий смены состояния, который позволит судить об изменении состояния сознания не с субъективной позиции, а с «внешней» относительно субъекта.

Тем не менее, опыт субъекта как психическая категория, непосредственно включающая рефлексивность, не используется в полной мере как основа, источник для определения критериев работы сознания. Множество существующих теоретических подходов к дефиниции сознания (социально-когнитивный, психосемантический, психологика, метасистемный и другие) сосредоточены на глубинном описании принципиальной работы сознания [2; 3; 12; 19]. В связи с этим необходим подход, предмет которого был бы непосредственно связан с опытом, и деятельностный подход отвечает этому условию. В определённый исторический период он занимал ведущее место в отечественной психологии [16, с. 518–522]. И на сегодняшний день он по-прежнему не исчерпал своей концептуальной ценности для дальнейшего исследования и может являться ценным методологическим вкладом в исследование состояний сознания.

Деятельность субъекта объединяет в себе как «субъективную» («внутреннюю»), так и «объективную» («внешнюю») компоненты. Это выражается принципом единства деятельности и сознания. Его формулировкой можно считать высказывание С.Л. Рубинштейна: «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности и проявляется. Деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое – не тождество, но единство» [23, с. 26]. В исследованиях ИСС О.В. Гордеева обратилась к психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева

[8]. В результате этой работы был сделан вывод, что ИСС являются функциональным органом определённых видов деятельности.

Первым, кто ввёл категорию деятельности в психологию, объединив категории «сознание» и «поведение», был М.Я. Басов. Это было необходимо для того, чтобы сменить предмет психологии, перевести фокус научной деятельности от сознания в предметное русло с целью предложить выход из сложившегося в кризиса [5, с. 224; 13, с. 132]. Сознание «есть особое качество формы отношения между организмом и средой, качество проявляющееся в процессах активности, деятельности организма, как результат этих отношений» [5, с. 227]. Задача выполняет регулирующую роль в структуре деятельности.

Отношение к деятельности как «субстанции сознания» встречается в работах А.Н. Леонтьева [14, с. 185]. Он рассматривал деятельность как систему, имеющую своё строение и отмечал её динамику (переходы, превращения, развитие) [14, с. 141]. Динамичность деятельности, её постоянная трансформация характеризует её как процесс. Описывая динамику деятельности, Леонтьев указывает на превращение одних составляющих структуры деятельности в другие. В структуре деятельности в целом он выделяет отдельные (особенные) деятельности, действия и операции. Каждый структурный элемент соотносится с направляющей его категорией: особенная деятельность с мотивом, действие с целью, а операция является условием достижения цели. Говоря об операции, Леонтьев приводит следующее определение: «задача и есть цель, данная в определенных условиях» [15, с. 27].

Деятельность по Рубинштейну также дробится на составляющие её действия. Разделяя позицию Леонтьева относительно роли сознания в деятельности, что выразилось в его формулировке принципа деятельности описанной выше, он различал роль мотива и цели в формировании деятельности. Мотив и цель могут относиться как к деятельности, так и к действию, его обеспечивающему [24]. При этом Рубинштейн не психологизировал деятельность, т. е. соотношение деятельности с мотивом значительно слабее [13, с. 185].

Роль и место каждой составляющей в деятельности как психологической категории зависит от концептуального подхода [14, с. 156]. Каждый из процессов деятельности (как и сама деятельность) направлен на воплощение определённого замысла, который может быть оформлен либо с позиции общей цели, либо конкретной, ситуативно-детерминированной. Общим для всех перечисленных подходов является выделение регулирующей роли задачи, её детерминирование структурной организацией составляющих деятельности. Задача деятельности является внешним коррелятом, связующим звеном между окружающим и внутренним миром субъ-

екта. При этом, несмотря на различие в понимании задачи у разных авторов, она остаётся системообразующим общим всех приведённых подходов.

Таким образом, можно проанализировать состояние сознания с позиции актуального действия. Сознание некоего предмета по Леонтьеву обуславливается направлением на него действия – «действительный предмет сознания субъекта оказывается зависящим от того, какова активность субъекта, какова его деятельность» [15, с. 20–21]. Сознание участвует в действии (обеспечивает его) по решению определенной задачи (при этом не имеет значение глобальность, масштаб самой задачи) [3], т. е. деятельность, определяющая содержание сознания, обозначает состояния. Роль осознания в процессе протекания деятельности отмечал С.Л. Рубинштейн [23, с. 26–27]. Осознание действия зависит от того, связана ли цель действия с непосредственным её результатом, является ли задача данного конкретного действия частью некой общей задачи. Следуя подходу Г.В. Аконова к анализу категорий сознания, необходимо учитывать внешнюю и внутреннюю направленность сознания. [1; 2, с. 7] В ситуациях, когда сознание имеет некую внутреннюю задачу (имеет внутреннюю направленность), то совершаемые действия не связанные с этой задачей и подчинённые своим собственным становятся автоматическими. Таким образом, действие является непосредственным актуальным процессом через который человек взаимодействует с окружающим миром, действие, в свою очередь, обеспечено задачей. В указанных концепциях, либо опосредованно через определённые операции или же непосредственно через объективную логику окружающего мира. Развивая идею дискретных состояний сознания (ДСС), Ч. Тарт указывает на необходимость определить к каким конкретным задачам подходит то или иное состояние сознания [32]. Такое разграничение основанное на конкретном действии, выполняемом в рамках определённого типа деятельности, можно использовать для типологизации состояний сознания, а также для выявления их границ. При этом, направленность сознания, т. е. автоматическая деятельность, так же может описательным положением динамики состояний.

Таким образом, данный подход может применяться не только к искусственно вызванным состояниям сознания, индуцированным ненаркотически (по Тарту), или состоянием, обусловленным спонтанно и психотически (по классификации Л.И. Спивака и Д.Л. Спивака). При этом именно в остальных случаях в той или иной мере изменение состояния сознания формируется в активности субъекта, т. е. проявляется как деятельность: либо напрямую, непосредственно, либо опосредовано, через его личностные качества.

Задача как один из факторов, регулирующих организацию составляющих деятельности, так и определяющих саму деятельность, может являться критерием разделения различных состояний сознания между собой. Процесс деятельности, в который непосредственно включён субъект, может являться основанием для определения наличия какого-либо состояния сознания, причём это не зависит от степени сознательного участия субъекта в отдельном акте процесса деятельности. Смена состояния сознания синонимична изменению процесса деятельности. Дальнейшее развитие данного подхода возможно при анализе детерминированности смены состояния сознания от взаимоположения как целей, так и задач в определённых (одних или разных) сферах / плоскостях интересов и ценностей.

Список литературы

1. Акопов Г.В. Классическая и/или неклассическая психология сознания // Методология и история психологии. – 2009. – Вып. 1. – Т. 4. – С. 130–136.
2. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 272 с.
3. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. – СПб.: Изд-во ДНК, 2000.
4. Альмульханова А.Б., Гладков Е.С. Большая психологическая энциклопедия: более 5000 психологических терминов и понятий. – М.: Эксмо, 2007.
5. Басов М.Я. Избранные психологические произведения / под ред. В.Н. Мясищева, В.С. Мерлина. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
6. Бургиньон Э. Изменённые состояния сознания // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / под общ. ред. А. А. Белика. – М.: Смысл, 2001.
7. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – С. 1666.
8. Гордеева О. В. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского как методологическая основа изучения изменённых состояний сознания // Изменённые состояния и культура: хрестом. / авт.-сост. О. В. Гордеева – СПб.: Питер, 2009.
9. Гордеева О.В., Четверткова Е.В. Теория деятельности А.Н. Леонтьева как основа изучения изменённых состояний сознания (анализ феномена зависимости характеристик вдохновения от вида творческой деятельности) // Культурно-историческая психология. – 2007. – №2. – С. 75–83.
10. Джеймс У. Воля к вере / сост. Л.В. Блинников, А.П. Поляков. – М.: Республика, 1997. – 431 с.
11. Джеймс У. Поток сознания // Психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 56–80.
12. Карпов А.В. Проблема сознания с позиции метасистемного подхода // Материалы I Всерос. конф. «Психология сознания: современное состояние и перспективы» 29 июня – 1 августа 2007 г. – Самара: Изд-во Науч.-техн. центр, 2007. – С. 48–61.
13. Леонтьев А.А. Деятельный ум: Деятельность, Знак, Личность. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
14. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

15. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Изв. АПН РСФСР. – М., 1947. – Вып. 7. – С. 27.
16. Марцинковская Т.Д. История психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 544 с.
17. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2001. – С. 251.
18. Мещеряков Б.Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное. – М.: АСТ, 2008. – 816 с.
19. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2009. – 440 с.
20. Принс Р. Шаманы и эндорфины: гипотезы для синтеза // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / под общ. ред. А. А. Белика. – М.: Смысл, 2001.
21. Прохоров А.О., Уразметова Э.И., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Сравнительный анализ понятия «состояние» в отечественной и зарубежной психологии // Психология психических состояний: сб. ст. – Казань: Казан. ун-т, 2011. – Вып. 8. – С. 74–87.
22. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. I. – 488 с.
24. Рубинштейн С.Л.. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – С. 41.
25. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В.В. Юрчук. – Минск: Элойда, 2000. – 720 с.
26. Солёнов Н.В. Экстатические изменённые состояния сознания в религиозной практике шаманизма // Вопр. психологии. – 2012. – № 6. – С. 45–55.
27. Jilek W.G. Altered States of Consciousness in North American Indian Ceremonials // Ethos. – Vol. 10. – No. 4. – Issue Devoted to Shamans and Endorphins. (Winter, 1982). – P. 326–343.
28. Kokoszka A. States of Consciousness: Models for Psychology and Psychotherapy. – USA: Springer Science+Business Media, LLC, 2007. – 261 p.
29. Pandit J. J. (2013), Isolated forearm – or isolated brain? Interpreting responses during anaesthesia – or ‘dysanaesthesia’. Anaesthesia, 68: 995–1000. doi: 10.1111/anae.12361
30. Sacks O. Seeing God in the Third Millennium // The Atlantic. – 10.2012. – URL: <http://www.theatlantic.com/health/archive/2012/12/seeing-god-in-the-third-millennium/266134/>
31. Tart C. Psi and States of Awareness. // New York: Parapsychology Foundation / B. Shapin, L. Coly (Eds.). – 1978. – P. 180–210.
32. Tart C. States of consciousness and state-specific sciences // Science. – 1972. – Vol. 176. – P. 1203–1210.
33. Tart C. States of consciousness. – New York: Dutton, 1975. – URL: <http://www.psychedelibrary.org/soc13.htm> (дата обращения: 21.05.2014)
34. The Overview Institute. – URL: <http://www.overviewinstitute.org/> (дата обращения: 15.04.2014).
35. Velmans M. How to define consciousness – and how not to define consciousness // J. of Consciousness Studies. – 2009. – 16(5). – P. 139–156.
36. White F., Deep Space: The Philosophy of the Overview Effect // J. of Space Philosophy Contents. – Vol. 1. – № 1. – Fall 2012. – P. 27–33.

Вождение как деятельность, поведение и стилевая характеристика

В статье сопоставляются традиционные советско-российский и западный подходы к изучению вождения. Вождение в российском варианте трактуется как многокомпонентная совмещенная деятельность, выбор способов и средств для которой определяется в большей степени целесообразностью с точки зрения целей и задач таковой. Вождение в западном подходе представляется как поведение, определяемое личностными особенностями и типичными для личности эмоциональными переживаниями. Предлагается рассмотреть выше обозначенные факторы в рамках синтезирующего стилевого подхода, учитывая их безусловное влияние на уровень безопасности водителя. Обозначаются возможности и направления психологического сопровождения подготовки водителей на основе предложенного подхода.

Traditional soviet-russian and western approaches to the study of driving are compared in the paper. Driving is in Russian psychology treated as a multicomponent combined activity. Choosing of methods and skills for this activity is determined with its goals and objectives.

Western scientists describe driving as a behavior defined by personal characteristics typical emotions for person. Author offers to review all factors in the framework of synthesizing style approach, taking into account their impact on the absolute level of driver safety. Directions and possibilities for psychological support training of drivers, based on the proposed approach, are denoted.

Ключевые слова: многокомпонентная совмещенная деятельность, поведение, типичные эмоции, стиль деятельности, стиль вождения, безопасность водителя, гармонизация стиля вождения.

Key words: behavior activity style, driving style, typology and structural approach, harmonization of driving style, stabilized and variable determinants of driving style.

Рассматривая водителя как человека-оператора, прежде всего занятого обработкой информации, следует признать, что его деятельность во многом алгоритмизирована, структурирована, носит сознательный и прогнозируемый характер. В последнее время деятельность водителя в современной российской психологии трактуется как «совмещенная», состоящая из нескольких подвидов. Е.В. Козлов определяет вождение как многокомпонентную деятельность водителя АТС, направленная на обеспечение движения АТС с учетом его технических возможностей, соблюдение правил дорожного движения и интересов других его участников, а также на обес-

печение правильного местоположения АТС на дороге и заданного маршрута движения [8, с. 3–10].

В условиях роста количества водителей в целом и резком увеличении группы водителей, не работающих по найму (любителей), при увеличении объема коммуникаций между группами водителей, вождение автомобиля все чаще является не только сознательной (целенаправленной) деятельностью, но зависимой и от неосознаваемых и неконтролируемых импульсов (опосредованных как общим уровнем транспортной культуры, так и личностным взаимодействием с другими участниками дорожного движения), что более характерно для поведенческих проявлений. Поэтому, решая проблемы безопасности дорожного движения, важно не только анализировать содержание и результаты деятельности водителя, но и заново переоценить и детализировать роль личностного фактора в принятии и осуществлении тех или иных решений в социотехнической системе с учетом современных социально-экономических условий.

А.И. Кабалевская, А.И. Донцов подчеркивая сложность всех видов взаимодействия в таких системах, как дорожное движение и поведение участников дорожного движения, предлагают рассматривать «саму водительскую деятельность как социально детерминированную, возможную и существующую только через призму процессов социальной перцепции, атрибуции и конструирования образа дорожной ситуации в процессе взаимодействия участников дорожного движения» [5, с. 69].

Мы предлагаем изучать вождение автомобиля в еще более широком контексте: как сложнейший вид человеческой активности, представляющий собой синтез деятельности и дорожного поведения водителя, а также его общения с другими участниками дорожного движения.

Водительская деятельность связана с обработкой информации относительно возникающих дорожных ситуаций, управлением динамикой транспортного средства и его местоположением в дорожной среде и в транспортном потоке. Поведение проявляется в выборе более или менее опасных, разрешенных или запрещенных маневров. Общение в общем случае должно сводиться к информированию других участников дорожного движения о намерениях водителя, к демонстрации отдельных знаков вежливости (дорожного этикета), но на практике включает в себя и элементы нецивилизованного влияния (например, угрозы, деструктивную критику, констатацию или советы). При этом процесс вождения осуществляется на фоне определенных эмоциональных переживаний, которые изменяются в связи с новыми возникающими обстоятельствами в деятельности, в поведении и в общении.

Следовательно, наблюдая за участием водителей в дорожном движении, можно отметить ряд отличительных признаков, присущих каждому из них:

- особенности дорожного поведения (прежде всего особенности маневрирования, в которых проявляются склонность к риску, осторожность, агрессивность, дисциплинированность), [25] личностные особенности учета изменения дорожной ситуации);

- системы способов и средств, используемых для осуществления деятельности: в психологическом отношении – это, прежде всего, способы получения и обработки информации [4; 10; 13], необходимой для принятия решений в конкретных дорожных ситуациях; в техническом – совокупность операций по управлению транспортным средством при осуществлении отдельных маневров [3].

- типичные эмоциональные переживания, особенности взаимодействия с другими участниками дорожного движения, в некоторых случаях даже выстраивание отношений с ними [6, с. 196–197; 11; 17; 20].

Совокупность типичных средств осуществления деятельности и типичных особенностей дорожного поведения и взаимодействий, присущих группе водителей с определенными социально-психологическими характеристиками, можно в первом приближении обозначить как стиль вождения, совокупность тех же средств и особенностей, присущих (привычно своеобразных) конкретному водителю – как индивидуальный стиль вождения.

Основной причиной параллельного существования таких концептов в психологии, как «стиль вождения» и «стиль деятельности» является различия в подходах к обеспечению безопасности дорожного движения в России и на Западе. Советско-российский подход к работе с водителями основывается на представлении о вождении как об особой деятельности, сознательное отношение к выбору целей и средств которой определяет уровень ее надежности. Такой подход связан и с отсутствием на данный момент различий в подготовке профессиональных водителей и водителей-любителей. Более того, такое разделение отсутствует и в законодательном отношении, тогда как очевидно, что проблемы недостаточной безопасности вызваны именно различиями в отношениях профессионалов и любителей к практике участия в дорожном движении. Для профессионалов вождение прежде всего деятельность, тогда как для любителей – поведение. На Западе более распространено представление о вождении как о дорожном поведении, проявления которого в первую очередь определяются особенностями личности участника дорожного движения, а также могут вызываться особым устройством дорожной среды [8].

Западные авторы довольно часто в своих работах обращаются к исследованию стиля вождения [6, с. 196–197; 16; 20; 21, 25]. При

этом чаще всего рассматриваются факторы, способствующие формированию и проявлению агрессивного стиля вождения (например, [16; 21]), вторым по частоте встречаемости в работах является изучение факторов, способствующих движению на высоких скоростях и склонности к рискованному дорожному поведению [17; 18; 23; 24].

Стилем вождения в концептуальном плане занимаются В. Elander, G. Miller, D. Yehiel, O. Taubman-Ben-Ary [20; 25]. Последний дает определение стиля вождения, типологию стилей, описание присущих отдельным стилям особенностей дорожного поведения и типичных эмоциональных переживаний, характерных для водителей с тем или иным стилем. Говоря о стиле вождения, Таубман Бен-Ари отмечает, что человеческий фактор в вождении проявляется в двух элементах: это навыки вождения и стиль вождения [25, с. 416]. Стиль вождения, по его мнению, связан с тем, как личность выбирает способы вождения, режимы движения, включая такие детали, как выбор скорости, маневрирование, обгоны. Кроме того, стиль вождения проявляется также в мере внимательности водителя, в степени его уверенности в себе, а также в общей системе ценностей личности, которые проявляются в особенностях дорожного поведения [25, с. 416–417]. Таубман-Бен-Ари выделяет четыре основных стиля вождения: безрассудный и безответственный; терпеливый и осторожный; напряженный; агрессивный [25, с. 417–422].

Описание характеристик данных стилей можно представить в табличном виде (см. табл. 1)

Таблица 1

Описание стилей вождения (по Таубман-Бен-Ари)

Стиль вождения	Ведущий тип эмоций	Характерные особенности дорожного поведения (стиль вождения)
Безрассудный и безответственный	Радость, эйфория, наслаждение, стремление к получению острых ощущений, выбросу адреналина, эндорфинов	Намеренное нарушение ПДД Высокая скорость движения Нелегальные перестроения (запрещенные)
Напряженный	Напряженность, тревога	Сохраняющаяся напряженность при неэффективной релаксирующей активности по ходу движения
Агрессивный	Раздражение, ярость, гнев	Враждебное отношение и действия в отношении других участников дорожного движения Тенденция к агрессивному поведению
Спокойный, терпеливый, осторожный	Спокойствие, сдержанность, самообладание	Внимательность к дороге (к дорожным ситуациям) Соблюдение ПДД

На Западе к описанию и определению стиля вождения преобладают типологический (основанный на изучении влияния личностных особенностей) и ситуативный подходы (рассматривающий влияние случайных, изменяющихся условий, в которых осуществляется вождение). При этом среди факторов, предопределяющих стиль вождения, называются: возраст [18; 20; 24], пол [22], стиль вождения родителей [17], количество людей в автомобиле, их статус и особенности отношений с водителем [16; 17; 23], экстраверсия-интроверсия, застенчивость, дисциплинированность, особенности самоконтроля и саморегуляции [25].

В советско-российской научной психологической школе с позиций типологического подхода принято говорить о стилях деятельности [4; 7]. При этом индивидуальный стиль деятельности традиционно понимается как обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению своей деятельности совокупность способов (совокупность средств) осуществления деятельности, сознательно или бессознательно избираемых человеком, которые могут способствовать достижению эффективности [4, с. 49; 7]. Большое значение в диагностике стиля придается соотношению ориентировочного, исполнительского и контролирующего этапов деятельности.

Описывая стили деятельности водителей, Т.А. Полянова [13] выделила опасный (небезопасный) и безопасный стили, которые связала, соответственно, с высоким и низким уровнем надежности деятельности. Ею было показано, что водителям с хорошим переключением внимания лучше удается активное безопасное маневрирование.

Параллельно с понятием «стиль деятельности (водителя)» используются также термины «стиль управления автомобилем» и «стиль вождения», причем понятия «управление» и «вождение» специалисты технического и педагогического профиля применяют как рядоположенные или взаимозаменяемые [1–3; 14].

Подчеркнем, что под стилем управления мы будем подразумевать особенности осуществления управляющих воздействий водителя на рычаги управления автомобилем. В работе Б.Д. Ефремова и Ю.В. Оверина [3] представлен типологический подход к описанию и оценке стилей управления автомобилем с технической точки зрения (по особенностям открытия угла заслонки, набору скорости, затратам топлива, т. е. по особенностям работы водителя с педалями «газ», «сцепление», «тормоз»). Ими выделяются такие стили управления автомобилем, как стиль начинающего водителя, опытного водителя, спортивный стиль.

В учебном пособии А.Н. Романова проводятся параллели между типом темперамента водителя (исходя из нейродинамической теории И.П. Павлова, в которой устанавливается связь между сочетанием свойств нервной системы и типом темперамента) и особенностями его стиля управления транспортным средством [14, с. 107–111]. В данном случае речь идет об «отсутствии или наличии склонности к поспешным или рискованным действиям, о решительности – инициативности и дисциплинированности...». Перечисленные особенности, по нашему мнению, адекватнее отнести уже к стилю вождения.

Важным стимулом для проведения автором статьи ряда эмпирических исследований, направленных на исследование стиля вождения и факторов, его определяющих, стала книга Н. Нарицына [11], включающая описание особенностей дорожного поведения водителей с различными акцентуациями характера. Н. Нарицын не дает определения стилю вождения, считая, что прямой перенос особенностей поведения и общения, свойственных акцентуированным личностям, в условия дорожного движения – и создает «портрет» стиля вождения [11, с. 22–55]. В наших исследованиях мы искали связи между отдельными характеристиками стиля вождения и акцентуациями личности (см. табл. 2). В ходе работы были выявлены особенности, которые могут быть присущи водителям с определенными ярко выраженными акцентуациями личности [9; 19].

Таблица 2

Индивидуально-типологические, личностные свойства, характеристики внимания и стиль вождения

Тип акцентуации/инертность нервных процессов/ скорость переключения внимания	Особенности дорожного поведения и (или) стиль деятельности (способы осуществления деятельности)
Возбудимый	Склонность к нарушениям ПДД, более высокий уровень аварийности по сравнению с другими водителями (больше аварий по собственной вине)
Гипертимный	Большая самоуверенность при осуществлении маневров парковки
Демонстративный	Пренебрежение средствами безопасности, большая озабоченность собственным имиджем, чем обеспечением безопасности
Педантичный	Склонность к планирующему стилю вождения (стилю деятельности)
Сензитивный	Пренебрежение отдельными знаками дорожного этикета (менее вежливы)
Аффективно-экзальтированный	Меньшая уверенность при осуществлении маневров парковки
Инертность нервных процессов/низкая скорость переключения внимания	Планирующий стиль вождения (описание планирующего стиля в [10])

Подходя к обоснованию авторского подхода к определению стиля вождения, сравним более подробно концепты «стиль деятельности» водителя и «стиль вождения», отталкиваясь в первую очередь от работ Е.А. Климова [7], Е.П. Ильина [4], В.А. Толочка [15], Таубман-Бен-Ари [20; 25] и ряда других западных авторов [16–18; 20–25] (см. табл. 3).

Таблица 3

*Стиль деятельности (водителя) и стиль вождения.
Общее и различия*

Характеристика	Стиль деятельности	Стиль вождения
Определение, базовые компоненты, входящие в структуру образования	Система способов и средств осуществления деятельности: способы получения и обработки информации, особенности управляющих воздействий на рычаги управления	Типичные эмоции Ведущие ценности Приоритеты, привычки дорожного поведения Выбор скоростного режима Особенности маневрирования
Определяющий фактор формирования	Типологические свойства нервной системы	Постоянные факторы: Половозрастные свойства Личностные особенности водителя, стиль вождения его родителей Экстраверсия-интроверсия Застенчивость Ситуативные факторы: <ul style="list-style-type: none"> • цель поездки • количество пассажиров • отношения с пассажирами • музыка • психофизиологическое состояние
Влияние на эффективность деятельности	Может способствовать достижению эффективности деятельности (при сознательном выборе способов и средств, способствующем закрытию имеющихся недостатков, в том числе типологических свойств). Может выступать как механизм компенсации	Является отражением свойств личности, особенностей эмоциональной сферы, ценностных ориентаций, может быть гармоничным или негармоничным для личности в конкретный момент времени, по-разному влияя на надежность и эффективность деятельности
Влияние на уровень безопасности водителя	Влияет на уровень надежности деятельности и предопределяет безопасность дорожного поведения водителя	Связан с тем или иным уровнем безопасности-аварийности водителей

Выводы

1. Стиль деятельности и стиль вождения зависят от индивидуальных особенностей водителя: стиль деятельности больше связан с индивидуально-типологическими свойствами, стиль вождения в большей степени зависит от отношений личности, в том числе от характерологических свойств водителя.

2. Стиль деятельности водителя можно свести к выбору и использованию способов и средств обработки информации в процессе вождения. Эти способы и средства (в свою очередь) могут вести к закреплению определенных сочетаний динамических стереотипов, необходимых для осуществления управляющих действий (то есть к формированию и определенного стиля управления автомобилем). Таким образом, стиль деятельности обладает большей целесообразностью, зависимостью от целей и содержания деятельности водителя, чем стиль вождения.

3. Стиль вождения должен рассматриваться в более широком плане, чем стиль деятельности: зависящим в первую очередь от приоритетов и ценностей личности и включающим помимо способов и средств деятельности способы самовыражения личности, в том числе и в различных аспектах дорожного поведения.

4. В качестве рабочего определения «стиля вождения» предлагается следующее: «Стиль вождения – это типичные, устоявшиеся (привычно своеобразные) особенности дорожного поведения водителя, а также система способов и средств осуществления им деятельности, типичные для водителя эмоциональные переживания и взаимодействия с другими участниками дорожного движения, предопределяющие уровень безопасности (аварийности) водителя (с одной стороны) и определяемые рядом устойчивых и переменных факторов (с другой)».

5. И стиль деятельности, и стиль вождения водителя (в рамках сравниваемых подходов) определяют безопасность водителя и в конечном итоге влияют на общий уровень безопасности дорожного движения, что является важной причиной для попытки объединения их в рамках одной концепции психологического сопровождения подготовки водителей, направленной на обеспечение безопасности дорожного движения.

7. Обеспечение безопасности дорожного движения, осуществляемое на основе стилевого подхода, должно включать психологическое сопровождение подготовки и переподготовки водителей, направленное на гармонизацию стиля вождения.

Проводиться такая работа может в следующих трех направлениях:

- коррекционная работа в отношении стиля деятельности как центральной характеристики стиля вождения (при выраженной не-

эффективности последнего, что у водителей проявляется в низком уровне надежности), должна быть основана на программах переобучения, подборе способов осуществления деятельности, наиболее способствующих достижению эффективности.

- установление гармонии между личностью и стилем вождения, к которому она склонна, а также между стилем вождения и теми требованиями деятельности, в которых стиль вождения проявляется.

Так, например, водитель, имеющий хорошую переключаемость внимания, высокую скорость психофизиологических реакций, может быть склонен к импульсивному стилю деятельности. При условии, что такой водитель является носителем возбудимой акцентуации личности, импульсивный стиль деятельности может стать основой формирования рискованного или даже агрессивного стиля вождения. Причиной такого перехода явится уже не психофизиологическое соответствие требованиям деятельности, а особенности отношения личности (в том числе к ситуациям риска). Рискованный (и тем более агрессивный) стили вождения связаны с более высоким уровнем аварийности их носителей (прежде всего потому, что с частотой пребывания в ситуациях риска возрастает и вероятность ДТП). Таким образом, в приведенном примере соответствие между личностью и стилем вождения наблюдается, тогда как между поведением в рамках данного стиля и требованиями деятельности соответствия нет.

В этом случае приходится говорить о возможности восстановления гармонии за счет ведения коррекционной работы как в плане достижения психологического благополучия самой личности, так и в отношении непосредственно осуществляемого личностью выбора скорости, маневров, обгонов.

- заимствование и внедрение в практику организации дорожного движения и устройства дорог в России опыта западных стран с высоким уровнем автомобилизации и низкой аварийностью.

Во всех трех направлениях необходимо сотрудничество специалистов в области обеспечения дорожного движения, спортивных педагогов и транспортных психологов.

Список литературы

1. Горбачев М. Г. Как правильно управлять автомобилем. О мастерстве пилотирования и секретах активного стиля вождения. – М.: Ринол Классик, 2008. – 368 с.
2. Евтюков С.А., Глазков В.Ф., Лобанова Ю.И. Педагогические основы подготовки водителей автотранспортных средств: учеб.-метод. пособие; под общ. ред. С.А. Евтюкова. – СПб.: ИД Петрополис, 2010. – 276 с.
3. Ефремов Б.Д., Оверин Ю.В. Метод инструментальной оценки квалификации водителей // Техничко-технологические проблемы сервиса. – Вып. 3. – Т. 2. – 2012. – С. 51–55.

4. Ильин Е.П. Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты // *Вопр. психологии.* – 1988. – №6. – С. 85–93.
5. Кабалевская А.И., Донцов А.И. Особенности гендерного поведения водителей // *Вопр. психологии.* – июль-август, 2013. – С. 69–87.
6. Клебельсберг Д. / пер. с нем.; под ред. В.Б. Мазуркевича. – М.: Транспорт, 1989. – 367 с.
7. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // *Психология индивидуальных различий. Тексты.* – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74–77.
8. Козлов Е.В. Психофизиологическое обоснование необходимости совершенствования системы подготовки водителей: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2012. – 20 с.
9. Лобанова Ю.И., Комкова Л.В., Лебедева Н.Ю. Возможности реализации индивидуального подхода в процессе обучения вождению // *Человек и транспорт. Психология. Экономика. Техника: материалы 1 Междунар. науч.-практ. конф., СПб. 14-16 сентября 2010 г.* – СПб.: Петербургский ун-т путей сообщения, 2010. – 368 с.
10. Лобанова Ю.И. Планирующий стиль деятельности водителя: описание, диагностика, компенсационные возможности // *Вестн. гражданских инженеров.* – №4. – 2014. – С. 140–147.
11. Наричын Н. Психология безопасности вождения. – М. РИПОЛ классик, 2006. – С. 22–55.
12. Олещенко Е.М., Сваткова Е.А. О мировом опыте для программ обеспечения безопасности дорожного движения малозатратные и быстрореализуемые мероприятия // *Организация и безопасность дорожного движения в крупных городах: материалы 11-й междунар. конф.* – СПб., 18–20 сент. 2014.
13. Полянова Т. А. Стратегия деятельности водителей автомобилей в связи с индивидуальными особенностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ. 1989. – 22 с.
14. Романов А.Н. Автотранспортная психологи: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
15. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – С. 118–120.
16. Berdoulata E., Vavassorib D., Sastrea M., M.T., 2013. Driving anger, emotional and instrumental aggressiveness, and impulsiveness in the prediction of aggressive and transgressive driving. *Accident Analysis & Prevention*, 50:758–767.
17. Fleiter J.F., Lennon A., Watson B., 2010. How do other people influence your driving speed? Exploring the 'who' and the 'how' of social influences on speeding from a qualitative perspective: *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, Volume 13, Issue 1, January 2010, P. 49–62.
18. Leandro M., 2011. Young drivers and speed selection. A model guided by the Theory of Planned Behavior: *Environmental Psychology Program, Graduate Center of the City University of New York, United States, Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.trf.2011.12.011>, How to Cite or Link Using DOI.
19. Lobanova J., Psychological Factors Influencing Creation of Individual Driving Style Characteristics and Efficiency of Instructing on Practical Vehicle Driving // *World Applied Sciences Journal* 23 (7): 883-886, 2013.
20. Miller, G., Taubman – Ben-Ari, O., 2010. Driving styles among young novice drivers—The contribution of parental driving styles and personal characteristics *Accident Analysis & Prevention*, 42: 558–570.

21. Milesa D.E., Johnsonb G.L. ,2013. Aggressive driving behaviors: are there psychological and attitudinal predictors?: *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, Vol. 18, May 2013, P. 1–10.
22. Özkana T., Lajunenb T., 2006. What causes the differences in driving between young men and women? The effects of gender roles and sex on young drivers' driving behaviour and self-assessment of skills: *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, Volume 9, Issue 4, July 2006, P. 269–277.
23. Santosoa G.A., Maulinaa D., Adystiaa C., Oeib T.P., 2012. The influence of number of passengers and music genre on driving speed of young adult angkot drivers: *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, Vol. 15, Issue 3, May 2012, P. 219–232.
24. Scott-Parker B., Watson1 B., King2 M. J., 2009. Understanding the psychosocial factors influencing the risky behaviour of young drivers *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 12: 470–482.
25. Taubman – Ben-Ari O., Yehiel, D., 2012 Driving styles and their associations with personality and motivation ☆*Accident Analysis & Prevention*, 45: 416–422.

Сведения об авторах

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

Дорошко Кирилл Геннадьевич – аспирант, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
e-mail: Doroshko.Kirill@psga.ru

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

Карпов Анатолий Викторович – доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
e-mail: anvikar56@yandex.ru

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

Лобанова Юлия Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
e-mail: gretta25@list.ru

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

Сидорова Александра Александровна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
e-mail: alexandrasid@rambler.ru

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

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

Юмкина Екатерина Анатольевна – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
e-mail: ekaterinayum@gmail.com

Требования к научным статьям

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

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

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

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

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

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

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

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

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

2. Автореферат

Автореферат содержит:

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

3. Сведения об авторе

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

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

Статьи принимаются в течение года.

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

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

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

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

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 24.12.2014. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7. Тираж 500 экз. Заказ № 1107

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