

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

**№ 2
Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург
2015

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

Научный журнал

**№ 2 (Том 5)' 2015
Психология
Основан в 2006 году**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

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

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

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

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

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

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

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

С. Н. Костромина, Д. С. Гнедых

Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении 5

И. К. Шац

Психологический стресс в педагогической среде: технологии, позволяющие сохранить физическое здоровье 15

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В. Г. Казанская

Одиночество как проявление суицидальной направленности школьников-подростков и юношей 25

С. Ю. Котлова, С. В. Зверева

Исследование феномена недостаточной сформированности Я-концепции у юношей и девушек 16–18 лет 38

А. Б. Лощакова

О содержании и соотношении понятий «личная эффективность» и «самоэффективность» в психологической науке 54

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

А. А. Благинин, Н. С. Бар, С. Н. Шихвердиев

Исследование психологической адаптации спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру 64

Ю. И. Лобанова

Устойчивость к нецивилизованному влиянию в социотехнических профессиях: диагностика, методы и факторы ее повышения 77

Сведения об авторах 89

Contents

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Kostromina S. N., Gnedykh D. S.

Information and knowledge:
approaches to understanding assimilation of information
and knowledge formation in education 5

Shats I. K.

Psychological methods
of control of teachers' professional stress.....15

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Kazanskaya V. G.

Loneliness as a manifestation
of suicidal ideation school adolescents and youths25

Kotlova S. Y., Zvereva S. V.

Investigation of the phenomenon
of inadequately formed self-concept
of boys and girls of 16–18 years.....38

Loshchakova A. B.

About the content and a ratio of "personal efficiency"
and "self-efficiency" concepts in psychological science54

GENERAL PSYCHOLOGY and PSYCHOLOGY OF LABOR

Blaginin A. A., Bar N. S., Shihverdiyev S.

The study of the psychological adaptation of athletes,
finishing his sporting career.....64

Lobanova Yu. I.

Resistance to uncivilized influence
in the technical and socio-technical professions,
diagnostics, methods and factors of its increase77

Information about authors89

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

С. Н. Костромина, Д. С. Гнедых

Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении

В статье представлен сравнительный анализ понятий «информация» и «знание», обсуждается проблема отождествления данных понятий или подмены их друг другом. С позиции психолого-педагогического подхода рассмотрены процессы усвоения информации и формирования знаний, выявлены основные отличия данных процессов друг от друга.

The article presents a comparative analysis of concepts «information» and «knowledge», the problem of equation of these terms or substitute them with each other is discussed. From a perspective of psycho-pedagogical approach the processes of assimilation of information and knowledge formation were analyzed, the main differences were identified.

Ключевые слова: усвоение информации, формирование знаний, индивидуальная понятийная структура.

Key words: assimilation of information, knowledge formation, individual concept structure.

Процессу усвоения учебной информации в специально созданных для этого условиях – на уроках, лекциях, семинарах, практических занятиях – уделяли внимания многие ученые в области психологии и педагогики. На сегодняшний день существуют различные подходы к описанию механизмов и закономерностей формирования новых знаний в ходе обучения: объяснительно-иллюстративная (Я.А. Коменский), теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), программированного обучения (Б. Скиннер, Л.Н. Ланда, В.В. Оконь), проблемного обучения (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев), личностно-ориентированного (И.С. Якиманская) и т. д. Многообразие подходов, с одной стороны, призвано внести ясность в представления о формировании знаний, с другой – порождает дополнительные вопросы и направления исследований в поисках ответов на них.

Одной из причин отсутствия общего понимания процесса формирования знания выступает разнообразие точек зрения на саму природу знания, его содержательную и функциональную составляющие. При этом, следует заметить, что такая ситуация свойственна не только сфере образования, для которой знания выступают в том числе критерием эффективности образовательного процесса, но и других профессиональных областей, например менеджмента или медицины.

В общефилософском контексте категории «знания», его основаниям и границам, способам получения и т. д. посвящено целое научное направление – эпистемология [20]. Это проблемное поле сформировалось на основе трудов таких философов, как И. Кант («Критика чистого разума»), Р. Декарт («Правила для руководства ума»), Дж. Локк («Опыт о человеческом разумении»), Г. Лейбниц («Новый опыт о человеческом разуме»), Дж. Беркли («Трактат о началах человеческого знания») и др. Современная эпистемология исходит из объективных структур знания и рассматривает знание как истинное [8]. То есть слово «знание» по своей сути не может означать ложь [20]. Кроме эпистемологии знание также является предметом изучения в когнитивной психологии, в лингвистике, генетике, этнографии и др. Каждая отрасль науки рассматривает определенные формы знаний (например, этнография изучает формы знания архаических сообществ, лингвистика – язык как средство познания) [20], трактуя их со своей специфической точки зрения.

Таким образом, проблема установления сущности категории «знание» имеет междисциплинарный характер и подчеркивает необходимость выявления специфических характеристик, отличающих «знание» от других понятий, например, от информации.

Проблема разграничения категорий «знание» и «информация» обусловлена тем, что в научной литературе они часто используются как тождественные или подменяют друг друга [5]. Так, в компьютерных технологиях создаются базы данных, которые часто называют «базами знаний», где, по сути, происходит хранение, кодирование и передача информации [21]. Существуют и определения знания через понятие «информации»: «знание – это информация об окружающем мире и о самом человеке» [17, с. 190]; «явное знание представляет собой информацию, которая воспринимается и осознается одинаково всеми субъектами, которым известны ее семантика, правила образования и преобразования» [7, с. 504–505].

На наш взгляд, подмена понятия «информация» понятием «знание» происходит и в ситуации, когда говорится о таком процессе, как обмен знаниями, или «шеринг» (knowledge sharing), активно используемый в организационной психологии [30]. Knowledge sharing – это «процесс взаимообмена знаниями участников профес-

сиональных групп, приводящего их к новому пониманию решаемых задач» [18, с.108]. Основанием для такой подмены служит субъектная принадлежность знаний. В процессе коммуникации то, что человек знает, вербализуется. Но в этой форме оно уже будет не чем иным, как информацией для собеседника. В свою очередь, если собеседник переосмыслит данную информацию, то она трансформируется в его знание [11]. Таким образом, сам термин «обмен знаниями», так же как и «обмен опытом» является скорее «фигурой речи» нежели реальным процессом, поскольку сконцентрирован на информировании другого, сообщении ему своих взглядов, мнений, убеждений и не описывает реальных процедур формирования знания – последовательную интеграцию новой информации в смысловую систему субъекта, процедуры понимания, усвоения, применения и т. д.

Проблема разграничения данных понятий также актуальна для таких научных областей, как педагогика и педагогическая психология. В процессе обучения преподаватель объясняет, констатирует, рассуждает, комментирует и т. п. Что же в результате передает учитель? Информацию или знание?

Чтобы более точно понять различия между знаниями и информацией обратимся к их определениям, которые отражают содержательные особенности данных понятий.

В «Большом толковом словаре» информация определена как «сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом» [3]. В других источниках дефиниция «информация» подразумевает «сообщения о фактах, событиях, процессах, оформленные и передаваемые языковыми средствами» [1, с. 90]; «сведения об объектах и явлениях окружающей среды, их параметрах, свойствах и состоянии, которые воспринимают информационные системы (живые организмы, управляющие машины и др.) в процессе жизнедеятельности и работы» [14, с. 120].

Наиболее четко понятия «информация», «данные», «знание» разводит R. Burkhard [27]. Согласно ему данные – это факты, информация – это интерпретация фактов, знания – персонализированная информация. Подробнее о соотношении и различии данных понятий можно прочитать в статье Ch. Zins [33].

Если же говорить о соотношении понятий «информация» и «знание», то следует обратиться к распространенной в настоящее время DIKW-модели (от англ. data, information, knowledge, wisdom – данные, информация, знания, мудрость) [15; 16; 31]. В данной модели понятия «данные», «информация», «знания» и «мудрость» представлены в виде иерархической системы, где каждый уровень является основой и дополнением к предыдущему (рис.1). На самом

первом уровне находятся данные (data), на их основе строится информация (information), затем – знания (knowledge), и на последнем уровне – мудрость (wisdom).

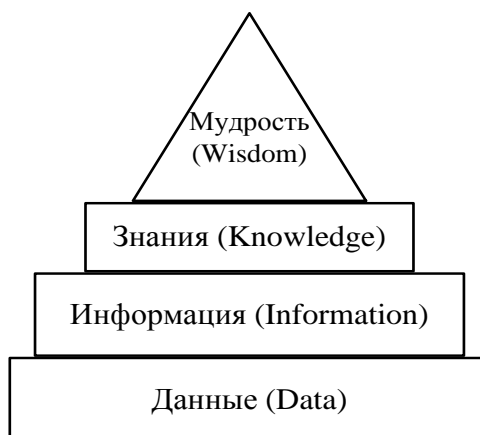


Рис. 1. DIKW-модель (иерархическое соотношение понятий «данные», «информация», «знания» и «мудрость»)

Таким образом, уровень информации – это передача в процессе взаимодействия готовых, уже кем-то сформулированных сообщений и сведений об объектах и явлениях окружающего мира [32]. При этом возможна интерпретация фактов и событий, как переосмысленных человеком, включенных в персонифицированную систему знаний, так и тех данных, которые не используются им в жизненных ситуациях, и, следовательно, не подвергается процессам переосмысления и включения в предыдущий опыт. Иными словами, возможны две позиции. Первая подразумевает собственные формулировки и обобщения имеющихся сведений, их осмысление и применение, а также трансляцию другому. Вторая – пересказ сформулированных кем-то сообщений и изложенных где-то данных. Соответственно, в первом случае мы имеем дело с информированием другого на основе имеющихся у него знаний, во втором – с механической передачей фактов или суждений, которыми человек обладает (запомнил). Однако, если в отношении сообщаемого сведения, эти позиции различны, (в одном случае речь идет об оперировании знаниями, персонифицированной информацией, той, которая формирует картину мира человека, во втором – о транслировании чужих сообщений), то в отношении человека, получающего сообщение, позиция не различается. И тот, и другой вариант для него является процессом получения информации, поскольку подразумевает соприкосновение со сведениями, сформулированными другим человеком. Эти различия подчеркивают, в чем именно информация не является тождественной знаниям. Информация всего лишь сведения о каком-либо факте. И в процессе коммуникации

любое сообщение (персонифицированное или пересказанное) для воспринимающего приобретает форму сведений о явлении.

Обратимся теперь к имеющимся в научной литературе определениям знаний. «Знания – проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий» [9, с. 39]. «Знание – форма социальной и индивидуальной памяти, свернутая схема деятельности и общения, результат обозначения, структурирования и осмысления объекта в процессе познания» [7, с. 51–52]. Как видно из определений, знаниями сведения становятся тогда, когда человек их структурировал, осмыслил и способен использовать в процессе решения каких-либо задач. Знание будет содержательным в том случае, если обучающиеся смогут объяснить изученные факты, выявить их взаимосвязи, сделать выводы из обоснованных положений [12; 24].

Таким образом, в процессе познания *информация усваивается* и перерабатывается субъектом, в результате чего *формируется система знаний*. Знания являются продуктом трансформации субъектом получаемой информации, который придает ей смысл и значение [7, с. 51–52]. Соответственно, основные отличия информации от знания заключаются в следующем. Во-первых, информация по своей природе объективна и существует независимо от человека. Знание, подобно информации, не поддается транслированию, оно носит личностный характер [11]. Отсюда вытекает второе отличие знаний от информации: знание представляет собой результат осмысления человеком своего опыта [7, с. 51–52].

Как видно из проведенного обзора, отождествлять понятия «знания» и «информация» представляется не совсем корректным. Если возвращаться к вопросу о том, что же передает учитель, то уже не возникает сомнений, что это именно информация. В знание же она «трансформируется» в сознании самих учащихся путем активной мыслительной переработки, структурирования и применения получаемых сведений.

Обратимся теперь к *подходам*, существующим в педагогике и психологии, которые объясняют процессы усвоения информации и формирования знаний.

По мнению З.А. Куликовой, С.Н. Лашеновой и др., процесс формирования знаний включает в себя следующие этапы: восприятие объекта (выделение объекта и определение его существенных свойств); осмысление (выявление существенных связей и отношений); запоминание выделенных свойств и отношений; активное вос-

произведение субъектом данных свойств и отношений. Завершающим этапом процесса формирования знаний является их преобразование – включение нового знания в структуру прошлого опыта и применение в качестве средства построения другого нового знания [10].

И.Я. Конфедератов и В.П. Симонов [4] выделяют следующие уровни усвоения: уровень различения (или распознавания) предмета; уровень его запоминания; уровень понимания; уровень применения. В.П. Беспалько предлагает схожие этапы: понимание, узнавание, воспроизведение, применение, творчество [2].

Н.Ф. Талызина рассматривает этапы процесса усвоения на основе деятельностной теории П.Я. Гальперина [19]: мотивационный этап; этап составления схемы ориентировочной основы действий; этапы выполнения формируемой деятельности учащимися (выполнения действий в материализованной (материальной) форме, внешнеречевые действия, выполнения действия во внешней речи про себя и этап умственных действий). В отличие от П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейн отмечает важность в усвоении знаний таких операций познания, как сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение выводов по индукции и дедукции и др. [13]. Начальные этапы процесса осмысления должны активизироваться уже при восприятии материала. «Прочность усвоения и запоминания ... существенно обусловлена характером и качеством изложения, в котором материал преподносится учащимся (в лекции или уроке учителя, в учебнике)... Основы прочного усвоения материала закладываются в процессе первичной его подачи» [13, с. 505]. Таким образом, авторами безоговорочно признается тот факт, что усвоение информации и формирование знаний начинается с момента получения (восприятия) информации.

При анализе литературы по проблеме соотношения информации и знаний обращают на себя внимание следующие характеристики. Во-первых, процессуально категория «знания» связана с этапами, предполагающими активное включение не просто познавательных процессов, но в первую очередь мыслительных операций (аналитико-синтетических/преобразующих и творческих). При работе человека с информацией акцент делается на репродуктивность выполняемых умственных действий: восприятие, запоминание, воспроизведение. Во-вторых, по отношению к знаниям в первую очередь, используется характеристика «формирование», хотя не исключается и «усвоение». Передача информации описывается исключительно через этапы «усвоения». Различие между формированием и усвоением аналогично тем, которые существуют между

продуктивным и репродуктивным уровнями умственной деятельности, т. е. в новизне результата и структурных изменениях системы.

Формирование подразумевает активное преобразование информации в знания посредством мыслительных операций. Усвоение направлено на категоризацию, классификацию новой информации и встраивание ее в уже имеющуюся структуру сведений и фактов, которыми обладает человек. То есть при усвоении нового понятия необходимо понять его смысл и определить, к какой группе научных категорий и тематической области оно относится, как связано с другими понятиями.

Таким образом, процесс формирования знаний гораздо более глубокий и требует дополнительной обработки информации, нежели только понимание. Фактически он воспроизводит процесс познания: знакомство с предметом или явлением, его анализ, поиск родовых и видовых признаков, места в системе подобных понятий/явлений, включения в логику построения суждений и умозаключений и т. д. Передача и усвоение информации ограничивается поверхностным уровнем обработки: осмыслением/пониманием, что позволяет новым сведениям, полученным от другого человека присоединиться к уже сохраненным в памяти. Соответственно, можно сделать вывод, что усвоение информации и процесс формирования знаний имеют общие предпосылки, которые создаются в процессе восприятия. В тоже время они различаются глубиной и качеством мыслительной переработки, а также конечным результатом.

Уже давно стало понятно, в какой форме происходит передача и хранение информации – например, знаково-символическая форма, устная речь, – при этом вопрос о том, как представлены и организованы знания в сознании человека, остается открытым. В основе всякого знания лежит система понятий. Понятие – это «мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности посредством фиксации их свойств и отношений; последние (свойства и отношения) выступают в понятии как общие и специфические признаки, соотнесенные с классами предметов и явлений» [6, с. 383–384]. Другими словами, понятия – это воспринимаемые закономерности событий или объектов, а также регистрация этих событий или объектов с их отношением к какой-либо категории [29]. Понятийное мышление формируется путем организации получаемых научных знаний в понятийные структуры. Л.С. Выготский описывал закон развития понятия следующим образом: смысл понятия встраивается в «понятийную сетку» или же «понятийную пирамиду», где занимает определенное место среди более общих и более конкретных понятий [25; 26].

Н.И. Чуприкова [23] предлагает схожее описание структуры знаний. Все понятия, которые знает человек, хранятся в хорошо упорядоченной системе, связанные между собой по смыслу и образуя понятийные категории. Категории, в свою очередь, упорядочены так, что более широкие (например, животные) включают в себя более узкие (млекопитающие), создавая определенную иерархию. Таким образом, слова организуются в вербально-семантическую сеть, в которой понятия связываются друг с другом с помощью связей-векторов [28]. «Чем более зрелой, обобщенной является понятийная структура, тем более объемной, дифференцированной и разветвленной оказывается «семантическая матрица» пространства данного концепта (тем более широко и разнообразно представлены в ней индивидуально-предметные слои и в то же время в большей степени расширяется представительство высокообобщенных родовых уровней)» [22, с. 124].

Таким образом, каждый человек обладает индивидуальной понятийной структурой, в которой отражается его понимание явлений окружающего мира и их взаимоотношений. Можно выделять множество понятийных структур для определенных категорий и понятий, которые усваивает человек. При освоении нового для себя понятия или категории, у человека происходит формирование понятийной структуры вокруг данного понятия – оно встраивается в уже имеющиеся понятийные сетки, устанавливается связь с усвоенными понятиями или набором новых, которые характеризуют данную категорию. При этом мы можем говорить о степени сформированности конкретной понятийной структуры. Показателями сформированности понятийной структуры могут быть способность выделять в содержании понятия частные и общие признаки, формулировать его определение, понимать понятие на уровне родовых обобщений и т. д. [22]. Понимание значения того или иного понятия у разных людей различается в зависимости от контекста, в котором оно усваивалось, от опыта его применения, поэтому понятийные структуры и степень их сформированности являются индивидуальными.

Процесс обучения в целом направлен на формирование «схожих» понятийных структур у учащихся – усвоение общепринятого, научного понимания определенного понятия. Но не стоит забывать, что на процесс усвоения оказывают влияние личностные характеристики и наличие индивидуального прошлого опыта. Не редко встречаются случаи, когда материал преподносился всем ученикам одинаково, но степень его усвоенности у всех оказывается разной. Это объясняется тем, что новое изучаемое понятие встраивается в

уже имеющиеся понятийные структуры, и его понимание также зависит от того, какие понятия в них уже взаимосвязаны между собой и насколько сильны эти взаимосвязи, какова их специфика.

Итак, процессы усвоения информации и формирования знаний имеют много общего, но не являются тождественными. Информация передается в виде понятий. В виде понятий сформированы и знания каждого человека. Но если информация может храниться и передаваться в виде текстов, символов или изображений, то знания представлены индивидуальными понятийными структурами в сознании человека, которые отражают его понимание явлений окружающего мира и их взаимоотношений. Учитель должен передать не только достаточное количество информации, чтобы ученик ее понял и усвоил, но и применять специальные дидактические методы, средства и приемы, помогающие формированию знаний. Эффективность данных приемов зависит от понимания процессов усвоения и формирования, поэтому важным является, в первую очередь, выделение их отличительных особенностей и определение основных понятий.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Большой толковый словарь / Р.А. Мандрик. – Новосибирск, 2010 – 2769 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovo.yaxy.ru>
4. Конфедератов И.Я. Новые идеи и методы в педагогике высшей школы. – М.: Знание, 1969. – 28 с.
5. Кузнецов Н.А., Мухешвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Информационное взаимодействие как объект научного исследования // Вопр. философии. – 1999. – № 1. – С. 77–87.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 2002.
7. Новая философская энциклопедия / науч. ред. В.С. Степин и др.: в 4 т. – М.: Мысль, 2010. – 736 с.
8. Новейший философский словарь / сост. и гл. ред. А.А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
10. Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
11. Петров М.А. О соотношении понятий «знание» и «информация»: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 2005. – 26 с.
12. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. – М., 1967. – 264 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 723 с.
14. Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: учеб. пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – Алматы: Триумф «Т», 2008. – 504 с.

15. Седякин В.П. Информация и знания // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Философия. Социология. Право. – 2009. – № 8. – Т. 8. – С. 180–187.
16. Седякин В. П., Цветков В.Я. Философия информационного подхода: моногр. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 217 с.
17. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – М.: Одиссей, 1996. – 190 с.
18. Степанова О.В. Разделение знаний в кроссфункциональных группах: барьеры и возможности // Вестн. ЮУрГУ. – 2011. – № 29. – С. 108–111.
19. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
20. Философия: учеб. / В.Д. Губин, Т.Ю. Сидорина, В.П. Филатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТОН–Остожье, 2001. – 704 с.
21. Философия: учеб. для вузов / В.В. Миронов. – М.: Норма, 2005. – 928 с.
22. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск, 1983. – 190 с.
23. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М.: АО “СТОЛЕТИЕ”, 1997. – 480 с.
24. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. – М., 1981. – 208 с.
25. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. – СПб.: ИМАТОН, 2005. – 256 с.
26. Ausubel D.P. Novak J.D., Hanesian H. Educational psychology: A cognitive view. – 2nd ed. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
27. Burkhard R.A. Knowledge Visualization: The Use of Complementary Visual Representations for the Transfer of Knowledge. A Model, a Framework, and Four New Approaches: Dissertation for the degree of Doctor of Sciences, 2005. – 156 p.
28. Cañas A.J., Carff, R., Hill, G., Carvalho, M., Arguedas, M., Eskridge, T.C., Lott J., Carvajal, R. Concept maps: integrating knowledge and information visualization. [Electronic resource] – Access mode: <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/conceptmapsintegratingknowinfvisual.pdf>
29. Novak J.D. Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
30. Peng J., Quan J., Zhang, G., Dubinsky, A.J. Knowledge Sharing, Social Relationships, and Contextual Performance: The Moderating Influence of Information Technology Competence // Journal of Organizational and End User Computing. – 2015. – Volume: 27. – Issue: 2. – P. 58–73.
31. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy // Journal of Information Science. – 2007. – №33 (2). – P. 163–180.
32. Tergan S.-O., Keller T. (Eds.): Knowledge and Information Visualization. – LNCS 3426, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2005.
33. Zins Ch. Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge // Journal of the American Society for Information Science and Technology. – 2007. – № 58 (4). – P. 479–493.

Психологический стресс в педагогической среде: технологии, позволяющие сохранить физическое здоровье

В статье приводятся здоровьесберегающие технологии, позволяющие минимизировать психологический стресс в профессиональной деятельности педагога и сохранить здоровье. Показано, что физические упражнения, владение техниками релаксации и сбалансирование питания оказывают благотворное влияние на организм и играют важную роль в уменьшении эффектов стресса.

The article presents health-saving technologies to minimize psychological stress in professional activity of a teacher and to maintain health. It is shown that physical exercise, techniques of relaxation and balancing of the power assisted positive effect on the body and play an important role in reducing the effects of stress.

Ключевые слова: психологический стресс, здоровьесберегающие технологии, профессиональная деятельность педагога.

Key words: psychological stress, health saving technologies, professional activity of the teacher.

Смысл адаптационного синдрома – подготовить организм во время угрозы (реальной или кажущейся) к борьбе или бегству [4; 6; 7; 9].

Для того чтобы осознанно защищать себя от пагубных последствий стресса необходимо представлять физиологические механизмы стресса, то есть понять, как наше тело реагирует на стресс. Телесные реакции на стресс можно разделить на четыре блока эффектов, которые тесно связаны и взаимодействуют, поэтому это разделение довольно условно, к ним относятся средства мобилизации энергии, системы поддержания энергии, обеспечение сосредоточения и защитные реакции [7]. Эти эффекты достигаются различными сложными физиологическими механизмами.

Приток энергии необходим для борьбы, защиты или бегства, поэтому происходит выброс в кровь адреналина (норадреналина) из надпочечников. Эти гормоны, являясь мощными стимуляторами, ускоряют рефлекс, увеличивают частоту сердцебиений, повышают кровяное давление и уровень сахара в крови и усиливают весь обмен веществ.

В кровь выбрасывается большое количество гормонов щитовидной железы, которые интенсифицируют обмен веществ, тем самым, увеличивая скорость, с которой энергия может быть усвоена и превращена в физическую и психическую активность. Из депо печени в кровяное русло поступает большое количество холестерина, который также является источником энергии, обеспечивая работу мышц.

Для легких и мышц необходимо большое количество крови, так как в стрессе предполагается большая физическая работа («нападать или убежать»). Снижение активности пищеварительной системы позволяет направить избыток крови от желудка, с тем, чтобы она могла быть использована легкими и мышцами. При этом полость рта настолько высыхает, что слюна перестает поступать в желудок. Для этих же целей кровь направляется от поверхности кожи к внутренним органам, из-за чего у тех, кто находится в состоянии сильного стресса, наблюдается бледность, одновременно начинается потоотделение, в результате чего охлаждаются мышцы, перегреваемые при внезапной мобилизации энергии. В то же время частый выброс адреналина, в ситуации, когда эффекты его воздействия не реализуются мгновенно, постепенно могут приводить в долгосрочной перспективе к сердечно-сосудистым проблемам (сердечные приступы, инфаркты, подъемы артериального давления и гипертоническая болезнь), повышению/понижению уровня сахара в крови и диабету. Длительное усиление обмена веществ, вызванное гормонами щитовидной железы, ведет к потере веса и в конечном итоге к физическому истощению. Постоянно повышающийся уровень холестерина приводит к реальному риску атеросклероза, который является одним из компонентов развития сердечно-сосудистых заболеваний.

При длительном и частом стрессе затянувшееся снижение пищеварения может привести к заболеваниям желудка и расстройствам всего желудочно-кишечного тракта, особенно если мы вводим пищу в систему, не готовую ее принимать и обрабатывать.

Для обеспечения сосредоточения в кровяное русло поступает кортизон и другие гормоны из надпочечников, которые обостряют ощущения, и психическая деятельность улучшается, способствуя усилению кратковременного функционирования, но длительное нахождение в напряжении, в состоянии мобилизации и готовности к опасности обращается в свою противоположность, активно угнетая сенсорные и психические реакции.

Цель защитных реакций предотвратить или ограничить ущерб для организма, который может возникнуть в процессе «нападения или бегства». Для того, чтобы предотвратить кровопотерю в случае ранения кровеносные сосуды сужаются, и кровь сгущается, благодаря этому она течет медленнее и в случае ранений свертывается быстрее. Для продвижения сгустившейся крови по сузившимся артериям и венам сердце должно работать с большим напряжением. При этом возрастают и нагрузка на сердце, и вероятность возникновения тромбов, что увеличивает риск сердечных заболеваний, тромбоза сосудов, и как следствие развитие инфарктов и инсультов.

Из гипоталамуса в кровяное русло поступают эндорфины, они снижают чувствительность к ушибам и ранам, действуя как естественные анальгетики. После прекращения действия эндорфинов, человек становится более чувствительным к обычным недомоганиям, головной боли, болям в спине и суставах. После окончания стрессовой ситуации все люди жалуются, что их «ломает». Это только небольшая часть физиологических изменений в результате стресса [6; 7; 9].

Все описанные реакции контролируются в большей степени вегетативной, а не центральной нервной системой и человек не в состоянии прямо влиять на эти реакции, по крайней мере, без специальной подготовки. Это не значит, что нельзя управлять этими процессами. Любой человек может обучиться тому, как предотвращать возникновение в своем теле тех сигналов, которые усиливают активность вегетативной нервной системы. [1; 2]. Кроме того существуют простые, но очень эффективные технологии предотвращения или снижения вредных последствий стресса на наш организм. Рассмотрим их подробнее.

Использование физических нагрузок (упражнений). Физические упражнения играют важную роль в уменьшении эффектов стресса. Эффекты стресса предназначены для подготовки нашего тела к действию (*нападать или убежать*). Когда намеченное действие не удастся выполнить (нападать или убежать), энергия, большое количество гормонов, других биологически активных веществ остаются в организме неиспользованными, вызывая повышение артериального давления, учащение сердечных сокращений, дыхания и многие другие нежелательные физические последствия. Физические упражнения помогают утилизировать, эти вещества, использовать энергию, а также позволяют отвлечься, переключиться на другую деятельность, и, таким образом, снять напряжение, связанное со стрессовой ситуацией.

Доказано, что регулярные физические упражнения определенной степени интенсивности улучшают сердечно-сосудистую деятельность (сердце может проталкивать больше крови за одно биение), уменьшают кровяное давление и уровень сахара в крови. Физическая нагрузка также налаживают баланс жиров в крови (холестерин в форме липопротеидов с низким удельным весом, вредный для организма снижается, а уровень липопротеидов с высоким удельным весом, полезный для организма увеличивается). Упражнения уменьшают напряжение в мышцах, расширяют кровеносные сосуды и могут затормозить развитие закупорки артерий, что является одной из главных причин сердечных приступов. В конечном счете, помимо того, что упражнения помогают снизить вес, они также поддерживают гибкость суставов.

Людам с различными личностными особенностями, темпераментом соответствуют различные виды физической деятельности. Некоторым людям силовые и азартные виды спорта с мощным соперничеством соответствуют больше, поскольку их напряжение может быть результатом гнева, направленного на других (руководителя, коллег), а они не находят ему иного выхода. Для других более предпочтительны ритмичные упражнения типа спортивной ходьбы, бега или аэробики, так как действуют на них успокаивающе. А кому-то важен не столько вид занятий, сколько тот факт, что эти занятия выводят их из привычной обстановки или включают в компанию друзей. На сегодняшний день накоплено большое количество научных данных, доказывающих, что люди, которые регулярно прибегают к физическим упражнениям, имеют высокий иммунитет, менее подвержены болезням, связанных со стрессом (стенокардия, инсульты, гипертония и т. п.). Приводим некоторые рекомендации по использованию физических упражнений в повседневной жизни, взятые из книги Дэвида Фонтаны «Как справиться со стрессом» [10].

- Накопить впрок на достаточно длительное время благоприятные результаты от физических упражнений невозможно. Именно поэтому упражнения должны быть регулярными.

- Сначала, если возможно, упражняйтесь каждый день. Когда желаемый уровень готовности будет достигнут, считается, что достаточно трех занятий в неделю, чтобы поддержать его.

- Каждое занятие должно длиться минимум 20 минут. Занятия меньшей длительности не позволяют вызвать в организме ожидаемые перемены, которые обеспечивают соответствующий уровень готовности.

- В течение занятия частота ваших сердцебиений, если вы хотите добиться положительного эффекта от занятий, должна повышаться только до определенного уровня. Этот уровень меняется с возрастом. Самый простой способ вычислить его – вычтуть ваш возраст из числа 190. Это верхний предел, за который не должна заходить частота пульса. Затем вычтите еще 20, и вы узнаете свой нижний предел, опускаясь за который вы не получите должного эффекта для самочувствия. Итак, начиная программу упражнений, ориентируйтесь на нижний предел. По мере того как со временем уровень вашей готовности будет возрастать, вы можете постепенно передвигать свои ориентиры ближе к верхнему пределу. Важно не переусердствовать!

- Выше некоторого уровня подготовленности благоприятное влияние упражнений на состояние сердечно-сосудистой системы резко падает. Ежедневные двадцатиминутные занятия (пока вы не сможете спокойно упражняться на верхнем пределе частоты пульса

для вашего возраста), далее можно практиковать двадцатиминутные занятия три раза в неделю, удерживающие вас на этом уровне, они полезны больше, чем более длительные по времени и интенсивности занятия.

- Выполняя программу снижения стресса, вы, конечно, можете уделить упражнениям более 20 минут ежедневно, при условии хорошего самочувствия и желания продолжать их.

- Ежедневного вращения каждого сустава в полном диапазоне гибкости достаточно, чтобы сохранять его подвижность. Старый принцип: «Используй – иначе потеряешь» – вполне применим к подвижности суставов.

- Необходимо помнить, что если вы вели пассивный образ жизни, прежде чем начать программу физических упражнений, то следует посоветоваться с врачом. И в том случае, если вам больше 35 лет или у вас есть какие-либо причины считать, что вы сейчас не в форме, то следует обязательно проконсультироваться с врачом.

- Очевидно, что организм нельзя нагружать слишком сильно. Упражнение подразумевает какое-то усилие, но оно не должно быть болезненным, если вы хотите, чтобы оно принесло пользу. Насилие над собой может оказаться опасным, а для большинства людей это гарантия того, что они не смогут выполнить намеченную программу упражнений. Как только первоначальный энтузиазм ослабеет, однообразные тяжелые упражнения потеряют какую-либо привлекательность, и все само собой прекратится.

- Выберите упражнения, которые вам нравятся. Если вы будете придерживаться такого правила, ваш ум не будет выстраивать линию сопротивления избранной деятельности.

- Однако помните, что определенный уровень усилий и самодисциплины весьма важен. Не существует прямых и коротких путей к совершенству. Когда бы вы ни пожелали бросить программу упражнений, спросите себя: «Сколько стоит хорошее здоровье?» Если в ответе будет утверждаться, что оно не стоит двадцати минут упражнений в день, то надо как следует задуматься над системой ваших жизненных ценностей.

- Большинству людей гораздо легче регулярно выполнять упражнения, если они делают их в компании или соревнуясь, в семье или с друзьями. Вам необходимы два вида упражнений: одни – для усиления деятельности сердечно-сосудистой системы (бег трусцой, езда на велосипеде), другие – для сохранения гибкости и подвижности (йога). Хорошо построенная программа упражнений по аэробике включает в себя оба компонента, но она не всем по вкусу.

При физических нагрузках необходимо соблюдать определенные правила безопасности. Любой вариант упражнений может стать опасным, если вы начинаете заниматься ими слишком усердно, в

результате чего повышается частота вашего пульса выше указанного предела. Отрицательные последствия тем сильнее, чем менее удовлетворительной была программа предварительной подготовки. Даже бег трусцой может быть опасным, если вы заставляете себя бежать слишком усердно, и дрожание мышц, вызванное бегом по тротуарам, может привести к проблемам с коленями, сухожилиями, голенью и икроножной мышцей. Езда на велосипеде позволяет избежать перечисленных проблем, но может повлечь за собой другие, связанные с дорожным движением. Плавание безопасно, если вы упражняетесь в бассейне с должным надзором, при этом вы получаете дополнительные преимущества в виде закаливания. Кроме того, для гибкости суставов это лучше, чем бег трусцой и езда на велосипеде. Самая лучшая программа представляет собой комбинацию упражнений на гибкость (5 минут в день) и выносливость (20 минут в день).

Помните, если вы старше 35 и/или у вас есть некоторые основания беспокоиться по поводу своего состояния здоровья, в первую очередь проконсультируйтесь с врачом, перед тем как начать программу упражнений.

Использование релаксации. Одними из постоянных и опасных эффектов стресса являются тревога и напряжение. Проблема заключается в том, что большинство людей, в том числе и педагоги, которые «должны находиться все время в тонусе и все контролировать» не обладают навыками расслабления, снятия напряжения. Большинство людей, приходящих на психотерапевтический прием, жалуются, что они просто не могут расслабиться и проводят большую часть активного времени в состоянии, подобном туго натянутой тетивы. Причины этой проблемы кроются в неумении отрешиться от стрессовой ситуации, которая уже закончилась, а также в отсутствии навыков контроля над собственным телом и опыта применения технологий расслабляющих тело.

Существует масса книг, посвященных различным техникам релаксации, и некоторые из них довольно хорошие. Но их практическая ценность ограничена тем, что они, как правило, рассматривают релаксацию как специальные действия трудно применимые в повседневной жизни. Даже если провести релаксирующее упражнение, а затем вернуться в привычную обстановку работы, школьной суеты, то вы быстро почувствуете вновь напряжения, как и до сеанса релаксации. Хотя и такая возможность имеет практическую ценность. Автор статьи, работая много лет научным руководителем одной из школ Петербурга, при поддержке администрации школы организовал кабинет психологической разгрузки, где педагоги школы имели возможность перевести дух, расслабиться, используя релаксирующие техники, что позволяло продуктивно работать и оставаться бодрым в течение всего рабочего дня.

Эффективность релаксации высока тогда, когда человек вырабатывает навыки легко распознать, что его мышцы напряглись, дыхание сбилось и способен сразу снять ощущение дискомфорта и вернуть свое тело к его естественному, свободному от стресса состоянию. Необходимо для себя уяснить, что напряжение – необходимый механизм подготовки, мобилизации тела к действию, концентрации энергии (ситуация борьбы или бегства), но если ситуация разрешалась необходимо разрядка энергии, расслабление тела. Проблема и состоит в том, что окружение не позволяет нам разрядить мобилизованную энергию и напряжение остается в мышцах, сузившихся кровеносных сосудах, в других органах. Практически до конца дня организм пребывает в состоянии собранности, готовности, напряжения.

Решение проблемы состоит в том, чтобы ослабить напряжение тогда, когда оно возникает. Когда вы чувствуете, что мышцы напряглись и приготовились к действию, вы даете им знать, что действие не обязательно, и они могут расслабиться и освободиться от напряжения. Это процесс, вполне осознанный на первых порах, хотя для его уяснения требуется очень немного времени (по мере накопления опыта он автоматизируется). Таким образом, поскольку тело получает послание о том, что напряжение излишне, расслабленное состояние становится все более и более привычным.

Та же самая процедура может быть применена по отношению к дыханию. Когда мы попадаем в чрезвычайную ситуацию, очень часто возникает задержка дыхания. Подобное может случиться, когда мы участвуем в разговоре, вызывающем стресс, или во время приятной, но излишне оживленной беседы. А происходит следующее: мы вдыхаем глоток воздуха, чтобы что-то сказать, но в этот момент нас перебивают и, мы удерживаем воздух либо на короткое время, либо до паузы в разговоре. В результате дыхание сбивается. По мере того как увеличивается способность тела к осознанию, мы обретаем навык улавливать те моменты, когда это случается, и немедленно позволяем дыханию расслабиться и вернуться к обычному ритму.

Таким образом, релаксация – дело всей нашей жизни, а не только тех ее моментов, когда у нас появляется возможность опуститься на диван. Поэтому начните программу релаксации, для того чтобы узнать изнутри ощущения собственного тела. На нее требуется только несколько минут. В данной статье нет смысла приводить описание релаксационных упражнений и программ, во-первых их можно применять только в соответствующей обстановке и месте, которых большинство педагогов не имеют на работе, во-вторых эти техники описаны во многих публикациях [3; 5; 8].

Хочется только сказать, что есть техники, которые можно и нужно применять и на работе, в других местах, во время разного рода деятельности. Обратите внимание, что иногда, садясь за письменный стол, мы тяжело опускаемся и вынуждены напрягать некоторые мышцы для того, чтобы сохранить позу. Понаблюдайте, как нарушается равновесие, когда вы садитесь в кресло и кладете ногу на ногу. Запомните то ненужное напряжение, которым вы сопровождаете выполнение самых простых задач: хождение по лестницам, открывание ящиков, узнавание предметов. Зафиксируйте, как напрягаются мышцы лица, сопровождая совершенно ненужные усилия при выполнении простейших вещей (мытьё посуды, надевание пальто, приеме пищи). Припомните, как вы хмурите брови, напрягаете глазные мышцы, стискиваете зубы. Постарайтесь получить большее удовольствие от вашего тела и истинное наслаждение от движения без напряжения и усилия и счастье от погружения в расслабленный покой. Помните, приятнее делать все вещи размеренно и спокойно, а не резко и отрывисто. Как умиротворенно вы начнете себя чувствовать, когда перестанете трясти или вертеть в руках предметы или бесконечно ходить взад-вперед.

И последняя рекомендация. Расслабившись, применив различные релаксационные упражнения, не вскакивайте и не бросайтесь стремглав назад, в состояние готовности и напряжения. Сохраните умиротворенность в движениях и мышлении. Ступайте мягко, позволяя каждому движению как бы перетекать в следующее, устанавливая между ними гармонию так, чтобы тело работало как единое целое, а не как коллекция независимых частей. Сохраните свой разум спокойным и открытым, не позволяйте доминировать в нем внезапному наступлению мыслей. Думайте о релаксации и позвольте ей распространяться. Не разочаровывайтесь и не будьте нетерпеливым, если поначалу вам будет трудно. Не вините себя или упражнения. Не прикладывайте слишком много усилий. Часто сама мысль о том, что мы вложили слишком много усилия в какие-либо действия, накладывает отпечаток на то, как мы их делаем. Однако не бросайте такие важные начинания и продолжайте делать упражнения. Даже если умиротворенное состояние души и тела длится только несколько мгновений, когда вы подводите итоги дня, – это уже прогресс, поскольку доказывает, что умиротворенные состояния вполне возможны. По мере продолжения практики они все более и более будут становиться вашей неотъемлемой частью [10].

Использование воды. Физиологические последствия стресса, вызывают обезвоживание организма и наступающие в результате этого повышение плотности крови, недостаточное питание кожи, расстройства пищеварительной системы и общие нарушения обмена веществ. Важное средство противодействия обезвоживанию – увеличение приема жидкости.

Чай, кофе и алкоголь обладают выраженным мочегонным эффектом (они увеличивают скорость выведения жидкости из организма), поэтому пользы от них нет. Лучше употреблять чистую воду или натуральные несладкие фруктовые соки. Эксперты утверждают, что в состоянии стресса следует выпивать около восьми стаканов подходящей жидкости дополнительно к той, которую употребляете ежедневно [10]. Если вы думаете, что выпить восемь стаканов жидкости трудно, успокойте себя мыслью о том, насколько лучше вы будете после этого выглядеть. Наше тело на 9/10 состоит из воды, и некоторые из наблюдаемых эффектов старения просто результаты обезвоживания. Мы пьем недостаточно воды даже в состоянии покоя.

Вода дает тонизирующий эффект и при наружном использовании, Душ помогает ослабить эффекты стресса потому, что капли увеличивают количество отрицательно заряженных ионов в воздухе, которым мы дышим. Кроме того, ощущения, возникающие при попадании воды на кожу, сами по себе, вызывают успокаивающий эффект.

Правильное питание (диета). В ситуациях стресса, как правило, люди питаются кое-как, на ходу, второпях. В обстоятельствах выраженного стресса люди склонны к крайностям в питании: или недоедают (исчезает аппетит) или переедают (склонны к обжорству, заедая стресс). Во время стресса наш организм подвергается постоянным изменениям, главное, расходует энергию быстрее и больше, чем в обычных условиях, и поэтому правильное питание, т. е. здоровая диета очень важна. Сбалансированная диета важна еще и потому, что жизненно важные органы, которые являются «мишенями» по которым «бьет» стресс (прежде всего сердце) нуждаются в подпитке и поддержке. Существует большое количество литературы посвященной таким диетам. В наших рекомендациях мы ограничимся самыми важными принципами правильного питания, приведенных Дэвидом Фонтаной [10].

- Сократите количество жиров. Взрослые должны употреблять не более 30 г жиров ежедневно. Из этого количества следует употреблять как можно больше полиненасыщенных, а ненасыщенных жиров. Растительные и некоторые масла, получаемые из рыбы, относятся к числу ненасыщенных. В то же время красное и белое мясо, твердый сыр, яйца, сметана и сливочное масло относятся в основном к насыщенным. Процесс поджаривания превращает полиненасыщенные жиры в насыщенные. То же самое происходит при изготовлении дешевого маргарина и многих полуфабрикатов.

- Ешьте как можно больше свежих фруктов и овощей, по возможности в сыром виде. Готовить их предпочтительнее на пару, а не кипятить. Кроме того, потребляйте как можно больше клетчатки в виде хлеба с отрубями.

- Уменьшите потребление, как сахара, так и соли. Используйте их в умеренной дозировке при приготовлении еды и никогда не добавляйте их к пище за столом. Отдавайте предпочтение несладким консервированным фруктам. Всегда проверяйте этикетки и избегайте продуктов, в которые добавлены сахар и соль.

- Лучше готовить самим, чем питаться где-нибудь или покупать полуфабрикаты.

- Стресс существенно сокращает содержание в организме витаминов группы «В». Весной и поздней осенью принимайте хороший препарат, содержащий все витамины этой группы в полном объеме.

- Контролируйте свой вес. Начиная со среднего возраста и старше, мы должны понемногу терять вес, а не накапливать его, если хотим сохранить «хорошую форму».

В заключении еще раз необходимо отметить, что для успешного и полноценного функционирования необходимы перемены, прежде всего изменение образа жизни, весьма простые действия, изложенные в данной публикации. Без преувеличения можно сказать, что наше благополучие, здоровье, качество жизни, а нередко и сама жизнь зависят от этих перемен. Приняв решение об изменении собственной жизни, выяснив источники собственных стрессов и способы реагирования на них, изменив образ жизни, вы получаете возможность лучше справиться со стрессом и наслаждаться как психологическим комфортом, так и хорошим физическим состоянием.

Обсужденные здесь условия и цели вовсе даже не условия и цели, а просто способ жизни, от которого зависит срок самой жизни. В связи с этим автору кажется уместным в конце напомнить короткий отрывок из повести «Пикник на обочине» братьев Аркадия и Бориса Стругацких: «Вы спросите меня, чем велик человек? Что создал вторую природу? Что привел в движение силы почти космические?... Нет! Тем, что, несмотря на все это, уцелел и намерен уцелеть и далее».

Список литературы

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
3. Кермаше К. Аутогенная тренировка. – М.: Эксмо, 2002. – 448 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Логос, 2002. – 385 с.
5. Сандромирский М. Как справиться со стрессом. – М.: Ярославль, 1995. – 125 с.
6. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медгиз, 1960. – 255 с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Наука, 1982. – 221 с.
8. Ташаев Ш. С. Аутогенная тренировка. – СПб.: Медицина, 1992. – 48 с.
9. Тригранян Р.А. Стресс и его значение для организма. – М.: Дело, 2000. – 330 с.
10. Фонтана Д. Как справиться со стрессом / пер. с англ.: М.: Педагогика-Пресс. 1995. – 352 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736.4 : 61.6.89 – 008.441.44

В. Г. Казанская

Одиночество как проявление суицидальной направленности школьников-подростков и юношей

В статье рассматриваются причины суицидальной направленности личности и проявление суицидального поведения старших подростков и юношей-школьников. В частности, неразрешенное стойкое одиночество может выступать как провокация суицидальной направленности подростков и юношей. Предлагаются формы работы с этими школьниками, чтобы предотвратить их уходы из жизни.

This article discusses the causes of suicide and orientation of the individual manifestation of suicidal behavior older adolescents and young schoolchildren. In particular, unauthorized persistent loneliness can act as a provocation of suicide orientation of teenagers and young men. Available forms of work with these students to prevent their withdrawal from life.

Ключевые слова: суицидальная направленность личности, подросток, одиночество, депрессия.

Key words: suicide orientation of the person, teenager, loneliness, depression.

Цель работы – анализ тяжелых ситуаций, возникающих в результате переживания одиночества и депрессии старших подростков и юношей, учащихся образовательных организаций, рассматриваются их причины и пути совладания с тяжелыми переживаниями, приводящими к кризисам в жизни.

Задачи:

1) рассмотреть причины одиночества и депрессии современных подростков и юношей;

2) выяснить условия, при которых подросток и юноша оказываются в экзистенциальном тупике, и наметить пути выхода из суицидальных ситуаций.

Гипотезой исследования является следующее: если предусмотреть тяжелые кризисы подростков и юношей, желающих закончить жизнь самоубийством, то можно им помочь их преодолеть.

Анализ литературы показывает, что суицидальная направленность личности и ее суицидальное поведение у школьников не является принципиально новой проблемой. Еще в конце XIX и начале XX в. в школах России были известны суициды [2; 7; 10–12].

Рассмотрим источники суицидов школьников – подростков и юношей. В результате непреодолимого одиночества. Мы назвали эту часть работы так: «Подросток у аидова порога».

Переживания одиночества и депрессии, их проявления у школьников

Дорога к аидову порогу – сильнейшее переживание. Напомним, что чувства – это устойчивое эмоциональное отношение человека к явлениям действительности, отражающие, отражающие значение этих явлений в связи с потребностями и мотивами. Это высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях. Главные причины, вызывающие чувства людей, удовлетворение или неудовлетворение потребностей. Но потребности всегда предметны, поэтому и чувства конкретны. Эмоции же особый класс психических процессов и состояний, которые связаны с потребностями и мотивами и отражают непосредственные переживания [4]. Эмоции сопровождают любые проявления человека и служат регуляторами психической деятельности. Античные философы их связывали с будущим благом или бедой. Чувства и эмоции имеют отличия:

1) эмоции связаны с конкретными ситуациями и нестабильны. Чувства отражают стабильные переживания;

2) чувство может реализовываться различными эмоциями. Например, горе может быть выражено в печали, страдании, отрешенности, угнетенности, плохом настроении и пр.;

3) в одном и том же чувстве могут соединиться разные, порой противоположные, эмоции. Поэтому чувства могут быть амбивалентными: от радости человек может плакать, от сильнейшего аффекта (например, предательства) – смеяться, петь, танцевать;

4) в процессе индивидуального развития человека чувства появляются позднее, чем эмоции;

5) чувства обобщают несколько эмоций, превращаясь в эмоциональную сферу человека;

6) в чувствах проявляется переживаемое отношение человека к чему-либо значимому. В эмоции такой отчетливой значимости предмета потребностей нет; поэтому они могут возникать в зависимости от ситуации и ее неотчетливого осознания;

7) чувства человека многомерны, имеют качественное отличие – человек обязан контролировать, к примеру, гнев в отличие от ярости животного.

Возникает вопрос: «Почему переживание одиночества и депрессии мы взяли вначале как незначительное, но затем как тяжелое эмоциональное состояние и проявление суицидальной направленности»? Когда и как это проявляется? Дело в том, что живое тянется к живому. Были получены потрясающие примеры по-

требности в близости (Э. Эриксон), присоединения, любви и принадлежности (А. Маслоу), любви и заботе (З. Фрейд), важности комфорта при контакте (Г. Харлоу). Пример последнего: детеныш обезьяны лежит на муляжной «маме-кукле», обнимает ее своими руками, положив голову ей на грудь. Хочется спросить у некоторых мам: «Ваш сын (дочь) часто прижимаются к Вам, ища защиты или контакта»? Хотелось бы верить в положительный ответ.

Вернемся к проблеме одиночества и депрессии и их влиянию на суицидальную направленность подростков (юношей).

Еще 30 лет назад депрессивным синдромам в детстве и отрочестве придавалось незначительное внимание из-за того, что якобы когнитивных и аффективных предпосылок для развития депрессии в эти периоды жизни нет. Международная классификация психических нарушений (МКБ-10) исходит из аналогии между психопатологическими феноменами при депрессиях у детей и взрослых, этиологическая и нозологическая принадлежность депрессивного синдрома теперь не принимаются во внимание. Это связано с тем, что большую роль в лечении и предупреждении депрессии играют антидепрессанты. В детской психиатрии были получены данные о том, что тяжесть депрессивных состояний зависит от стойких аффективных нарушений – циклотимии и дистимии (мы это знаем из акцентуаций характера – циклотимической и дистимической) [5].

Новые подходы к классификации депрессивных нарушений детского и подросткового возраста исходят из того, что при сохранении базисных симптомов надо учитывать и аспекты развития. По сравнению с детским возрастом (от 0,5 до 2,5 %) частота их у подростка существенно выше (от 2 до 8 %). Причем девочки-подростки страдают депрессиями чаще, чем мальчики. Генетические и биологические причины развития депрессий освещены кратко, а социальные и психологические, напротив, представлены более широко. Семейный риск возникновения депрессий достаточно широк в сравнении с отсутствием симптомов в семьях (18 % против 7 %). Семейный риск заболевания депрессиями отмечен у 5 % их показавших. Немецкими учеными отмечены и биологические причины дефицита моноаминов, вызывающего депрессию [8].

Депрессию немецкие ученые связывают с психосоциальными влияниями среды. Генетические и средовые влияния очень трудно отделить друг от друга. У депрессивных пар мать-ребенок выше, чем у недепрессивных, выявляется сходство в мимике и поведении. Младенцы депрессивных матерей привычны к мимике, она такая же, как и у их мам. В сравнении с обычными детьми они не имеют реакций протеста [8].

Развитию депрессии, указывают ученые, предшествуют отрицательные события (развод родителей, смерть одного из них. Острые стрессы наблюдаются на фоне недостатка внимания и заботы после развода или смерти одного из родителей, жестокого обращения). Примеров этого много. Они описаны ниже. Сейчас подчеркнем одну важную особенность: в МКБ-10 депрессия считается заболеванием и подлежит наблюдению и консультации у врача, чего у нас в стране нет.

Одиночеству в психологии посвящено немало исследований [1; 3; 13].

Можно выделить несколько психологических подходов к проблеме одиночества: мотивационный, экзистенциальный, социологический, бихевиоральный, когнитивный и психоаналитический. У каждого из них есть свои принципы выявления причин и выделенных особенностей личности. Например, при мотивационном подходе личность боится оценок окружающих, всего нового. Возникает страх отвержения. Личность застенчива, не уверена в своих силах, тревожна, боится всего нового. Экзистенциальный подчеркивает страх подростка перед смертью, переменами в жизни. Подросток противоречив, появляется депрессия из-за несоответствия реальной жизни и будущим воплощением своего Я. К этому добавляется несоответствие реального Я и желанием воплощения. Поэтому застенчива, не уверена в своих силах, тревожна, боится всего нового.

Экзистенциальный подчеркивает страх подростка перед смертью, переменами в жизни. Подросток противоречив, появляется депрессия из-за несоответствия реальной жизни и будущим воплощением своего Я. К этому добавляется несоответствие реального Я и желанием воплощения. Поэтому личная свобода не согласуется с социальной ролью. Психоаналитики главное внимание уделили раннему возрасту, когда формируется и недоверие к миру. Личность самолюбива, эгоцентрична, враждебна к окружающему.

Представляют интерес психологические механизмы, приводящие переживание одиночества к суицидальной направленности: когда, при каких компонентах, почему подросток не может найти выхода из одиночества, будет ли одинокое бытие пагубным? С одной стороны, человек субъективно считает себя одиноким, хотя объективные причины для этого отсутствуют. С другой стороны, человек присутствует среди людей, которым он дает какие-то указания, но считает себя одиноким. В другой ситуации он находится вдвоем с кем-то или в гуще толпы. Такое вот «одиночество вдвоем» и «среди народа потеряшка». Помним у А. Ахматовой: разоренный дом, злая жизнь вдвоем, одиночество вдвоем, ложь предавших

губ... Не знать бы никогда такого одиночества вдвоем! Но жизненные сюрпризы многолики, еще более многообразны пути преодоления одиночества. Одиночество может быть понято в объективном и субъективном контекстах, поэтому и отношение к нему может быть различно. Если человек хочет избежать одиночества, то оно пугает и тревожит его гораздо сильнее, чем тогда, когда кто-то оказывается рядом. Приведем пример одиночества юноши Н.А., который его испытывает при безответной любви. Переживания тяжелые [9].

«Законы

Я не знаю, что со мной.

Я не знаю, кто я.

Я не знаю, почему я, почему именно я? Почему не кто-то другой, не кто-то. В моих снах? Почему?

Депрессия – а что это? Что означает заторможенность в мозгу, что означают эти странные голоса в моей голове? Почему жизнь так жестока, почему и зачем она преподносит эти тупые сюрпризы, сюрпризы, которые не нужны, которые не понятны, которые теряют смысл в этом безумном мире? Депрессия... Но нет, нет. Я не могу. Я не могу так жить.

ЗАГОНЫ... это только ненужные законы моего больного и извращенного ума. А что есть ум и есть ли он вообще? Нужен ли человечеству? А, он не нужен только мне. Думать – это так. Но это только мое мнение, а мое мнение – это ничто, как и я сам!

Я! Странная буква в алфавите... Странная. Вроде бы и я последняя как догорающая звезда в затерявшейся ночи. Как глупая мысль о самоубийстве. Глупо...

А говорят, что надежда умирает последней. Неверное мнение. У кого-то она умерла уже давно... умерла, и никто не заметил. А просто это никому не нужно. Никто и не заметит исчезновения одной бесчувственной и малозначной жизни маленького человечка в большом каменном лесу. Да... Законы!

Любовь. Странное чувство, но не более. Зачем любить, зачем предаваться чему-то возвышенному, не спать ночами, думать только о... о... Да. О НЕЙ. О ней и только о ней.

Любовь. А может, это только выдумка? Выдумка, но не моя. Почему эта ноющая боль в душе не дает забыть? Забыть эти мгновения, эти прекрасные мгновения которые не так часто бывают на протяжении всей ничтожной жизни. Забыть это жгущее шею дыхание, эти сверкающие глаза, похожие на ночной небосклон, забыть этот голос, который можно сравнить лишь с пением жаворонка, нет, с журчанием весеннего ручейка, который, как маленький ребенок, живет непринужденно, который течет, не зная, куда и не зная зачем. Забыть... забыть ее движения, для которых не нужна музыка, за-

быть ее волосы, ее прекрасные волосы, которые развевались на ветру.

И наконец, забыть Ее. Это все нельзя забыть! И время лечит, а, может, калечит? А может она только издевается надо мной?

Со временем люди меняются, но не меняется чувство. Чувство ненависти. Ненависти ко всему. Нет!.. (Но крик мой падает в темноту) НЕТ!!! (Он не будет никем услышан)

И только свет луны, такой же далекий и забытой, как Я, скрашивает мое одиночество. Д.Ж.»

Вот такое переживание молодого человека, видящего смысл своего существования в НЕИ. Но она молчит. И понять невозможно, сколько времени это будет продолжаться и почему она молчит. Отвергла? Как быть в таких ситуациях? Попробуем разобраться. До нее чем был занят парень? Что делал? Нельзя ли удвоить энергию, найти что-то очень серьезное и достойное? Нельзя ли поговорить с тренером, учителем (то есть тем человеком, кто является уважаемым и является авторитетом). Надо бы увеличить нагрузки. Выполняя их, должны быть высокие достижения, каких раньше не было. Изменяется кризисная ситуация, у парня успехи. Он много работает. Его хвалят, ставят в пример другим. Он с грустью думает: «А она не знает, что я такой хороший». Но так продолжается не очень долго. Тренер увеличивает нагрузки. Наступает момент, когда парень получает разряд и едет на соревнования. Там много ребят умных и достойных... Хоть соревнования не выиграл, но познакомился с другими. Постепенно успокоился. Сместился акцент с НЕЕ на дело, которое ему очень нравится... Затем знакомится с девчонками, которые тоже то ли от одиночества, то ли на зло кому-то занимаются плаванием, бегом и пр. То есть кое-что преодолели с помощью взрослых или уважаемых близких... По такому сценарию возможно совладание с депрессией. Путей, как от нее избавиться, столько, сколько подростков на свете. Можно заняться тем, что очень любишь.

Отметим и то, что жизнь состоит из сущностных психологических конструктов: целей, их достижения, личностных ресурсов, влияния социально-психологических детерминант, ценностей, смыслов и пр. Конечно, на каждом этапе психического развития дети должны осознавать свои жизненные перспективы, соотносить их со своими возможностями, «строить» себя, понимать психологические механизмы трудностей, уметь вовремя с ними справляться. Поскольку психологические барьеры необходимы и дают новые возможности для свершений человека, о них должны знать и преодолевать. Их надо подросткам воспринимать спокойно с помощью взрослых. А взрослые **обязаны** (подчеркнем это слово) видеть переживания подростка, помочь найти личностные ресурсы. Кто в первую оче-

редь, должен это видеть? Кто должен в первую очередь помочь детям, даже, казалось бы, большим и ростом выше родителей? Непременно, родители.

Представляют интерес психологические механизмы, приводящие переживание одиночества к суицидальной направленности: почему, за счет каких компонентов, почему подросток не может найти выхода из одиночества, будет ли «одинокое» бытие пагубным? С одной стороны, человек субъективно считает себя одиноким, хотя объективные причины для этого отсутствуют. С другой, около него полным – полно людей, которым он дает какие-то указания, но считает себя одиноким, поскольку, с его точки зрения, нет человека, «понимающего» его. Значит, эти концепции ставят в центр внимания соотношение объективного и субъективного понимания одиночества и то, как человек к этому относится. Если человек хочет избежать одиночества, то оно пугает и тревожит его гораздо сильнее, чем тогда, когда кто-то оказывается рядом.

Одиночество подростков будем рассматривать как результат отгороженности от них родителей, в первую очередь матерей, в решении вопросов смысла жизни, поиска своей идентичности и формирования своих потребностей. Надо иметь в виду, что современные подростки – дети нового социального периода развития нашей страны, когда их родителям было особенно непонятно ближайшее будущее: то ли деньги надо было иметь вопреки всему, то ли учиться неизвестно зачем (инженеры и тогда получали копейки.) Казалось бы, сейчас понятны социальные возможности семей, но понятно ли адекватное приложение сил подростков? Пришлось наблюдать странную сцену, когда отец журил подростка за желание иметь скутер на день рождения: «Ты что, с ума сошел, я что, ворюга какой-нибудь, чтобы деньги грести лопатой, а потом все барахло на помойку выбрасывать?! Обойдешься ластами».

Многое в этом монологе позволяет думать о смысле и ценностях жизни детей, их родителей, о преодолении препятствий (барьеров) и замене (подмене) ценностей... Но главное, с кем и где наши подростки, когда хотят удовлетворить свои потребности? Вопрос о потребностях подростков является одним из главных в процессе социального развития, в том числе появления одиночества и депрессии.

Одиночество – ощущение своей особости, которая не дает возможности подростку контактировать с другими. Причины этого различны – от значимости в социальных контактах своих физических качеств до неразвитости психологических навыков и умений («я не умею общаться с незнакомыми людьми, о чем с ними говорить?»).

В детском доме, откуда девочка О. была принята в приемную семью, был проведен опрос, в который были включены такие вопросы: «Ты испытываешь одиночество?», «Почему оно возникает?», «Ты стараешься помочь ребятам, если видишь, что они сидят одни и чем-то опечалены?», «Человеку плохо, когда он одинок?» Были получены такие ответы:

1. «Испытываешь ли ты одиночество?»

«Никогда» – 5 чел., «иногда» – 4 чел., «часто» – 2 чел., «постоянно» – 9 чел.

2. «Почему оно возникает?»

«Нет друзей» – 5 чел., «давно не видел своих близких людей» – 6 чел., «не знаю, чем заняться» – 4 чел., «мне так больше нравится» – 4 чел.

3. Ты стараешься помочь ребятам, если видишь, что они сидят одни и чем-то опечалены?»

«Постоянно» – 7 чел., «часто» – 5 чел., «иногда» – 4 чел., «никогда» – 4 чел.

4. «Человеку плохо, когда он одинок?»

«Плохо» – 15 чел., «бывает по-разному» – 3 чел., «зато никто не пристаёт» – 2 чел.

Эти результаты, хотя и не имеют статистической значимости из-за маленькой выборки, но тем не менее показывают, что почти половина подростков (9 чел.) испытывает одиночество. Это происходит потому, что четвертая их часть (пятеро не имело друзей, а шестеро давно не видели близких родственников, что составляет более 50 %). Третья часть подростков признает, что им плохо, когда они не видят близких людей (15 чел.). Однако это чувство граничит с амбивалентностью: плохо бывает не потому, что никто не подходит, а не подходит значимый, приятный человек. Незначимые, неприятные, рядом находящиеся люди «пристают», и это раздражает.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что одиночество – это не расположение человека в пространстве. Значимо одиночество вдвоем, одиночество среди шумной толпы в большом городе, когда нет места и предмета, который бы тебя радовал сам по себе, одиночество в собственном доме, когда понимаешь отсутствие в нем красоты и близкого человека. Взрослые умеют с этим справиться, посещая поодиночке концерты и театры. Самые неприятные и наиболее угнетающие человека вещи – усиление ощущения ненужности, пустяковой собственной жизни, когда ни подвигов совершить не удастся, ни удивить кого-то ... Так заявляют подростки.

Главная причина одиночества – неудовлетворенная аффилиативная потребность (в присоединении к кому-то). Однако дефицитарность этой потребности проявляется тогда, когда личность не может или не хочет ее заменить. Например, 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, то есть 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. Мы это видели в «Загонах». Каковы главные результаты переживания одиночества? Они могут быть положительными тогда, когда подросток или юноша переходят на новую ступень жизни или осваивают новую трудную деятельность. Отрицательное влияние одиночества может быть деструктивным в случае предательства и отвержения.

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, держалась 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 воображуля, а клевая девчонка. Мы решили тебя проучить». Представим себе ситуацию, при которой объявляется бойкот надолго, поэтому позвонить некому, погулять не с кем, спросить что-то не у кого (представим приезжих, плохо говорящих по-русски и неуспешных, каково им?) Были определены следующие типы одиночества:

Первый тип. Аутичные подростки с низким стремлением к принятию и высоким страхом отвержения. Такие подростки и юноши, не умея себя выразить, уклоняются от общения, кроме близких людей.

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.

Третий тип. Враждебные, злые, неадекватно направленные против других одноклассников или только тогда, когда хотят получить что-то для себя. (списать, просят выгородить при проступке и пр.)

Все выше отмеченное свидетельствует о том, что одиночество одиночеству рознь. И не каждое приводит к депрессии и, как следствие, суицидальным намерениям. Еще раз подчеркнем, что одиночество – это ощущение ограниченности и неполноты контактов с другими, переживание отсутствия значимого другого.

Выясним условия, при которых подросток и юноша оказываются в экзистенциальном тупике. Одиночество может быть предэтапом депрессии в том случае, если имеет сильную ценностную значимость, проявляется во времени, содержании и видах (духовное и коммуникативное). Педагоги наиболее сложным у подростков считают 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. Значит, одно из условий появления страдания от депрессии является невозможность выразить просьбу в близости с кем-то («Не уходи, побудь со мной, мне плохо, меня никто не понимает». К примеру, в новой школе новые порядки, к которым не привык подросток, к тому же дежурный учитель делает замечание об отсутствии сменной обуви. Это замечание записывает в дневнике. В конце недели набирается еще 2–3 замечания. Школьник реагирует грубостью. Неприятность обеспечена).

Второе условие для развития депрессии подростка – уход из семьи одного из родителей, чаще всего отца, особенно тогда, когда его любили и были с ним очень близки. Страдания еще больше, когда отец не приходит, его долго не видят подростки.

Третье условие появления депрессии – потеря статуса при переходе в другую школу или контакты с новым учителем, появление в связи с этим инсинуации («Не морочь мне голову. Если не выучил,

не крути одно и то же по кругу... Вымахал, а ума не набрался... Что не скажешь, всегда одна глупость... Думаешь, твои прыжки вместо физики сгодятся? Дураков ищешь... Правда, ребята?»)

Четвертое условие – несправедливость педагогов, подмена одного другим («Ты человек – то 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».)

Пятое условие появления депрессий – нарушение отношений со значимыми людьми как источник страданий подростка (измена и предательство близкого человека). Можно отнести сюда безответную любовь, невозможность доказать свою невиновность и пр. Почему депрессии часто идут нога в ногу с суицидальными мыслями или направлены на осознание себя в этом мире, чаще всего с отрицательной оценкой? Что это: манифестация, переживание страшного горя и конца, когда будущее и не становится альтернативой? Вновь подчеркнем, эмоциональный фон, на котором проходят все случаи потери статуса, близкого человека, нелюбви, особенно значимого одиночества и депрессии.

Далее отметим, что неудовлетворенные потребности – это условие «безвыходных» ситуаций подростка.

Суицидальные фантазии и намерения подростка – прямое продолжение их депрессивных состояний. При обострении депрессии активность подростка резко снижается, а затем наступает полное бездействие. Все вокруг он воспринимает в «черном цвете». В итоге появляется отсутствие ценности своей жизни, о чем ни в педагогической, ни возрастной психологии не говорилось. Для того чтобы нейтрализовать появление беспокойства, отрицательных переживаний, приводящих к обесцениванию жизни подростка, нужна социальная поддержка, о чем говорил Б.Г. Ананьев. Именно она повышает толерантность человека. Приведем примеры значимости социальной поддержки для подростков. Было опрошено 20 восьмиклассников в одной из школ Ленинградской области. Так, на высказывания «Есть кто-то рядом, когда я в беде» ответило «да» – 20 чел.; «Есть кто-то, с кем я могу разделить свои беды и радости» – 18 чел., «Моя семья на самом деле хочет мне помочь» – 19 чел., «Я получаю эмоциональную поддержку, в которой нуждаюсь, от моей семьи» – 19 чел. Источниками социальной поддержки у подростков являются близкие и значимые люди в семье и среди сверстников. Они создают благоприятный фон общения. С ними возникают конъюнктивные отношения, быстрее происходит эмоциональное восстановление, снимается напряжение, легче переносятся отрицательные переживания и почти не появляются страдания.

Каковы пути выхода из суицидальных ситуаций, в которых оказываются учащиеся-подростки? Какова помощь подростку с суицидальной направленностью?

Прежде всего, надо иметь в виду, что спонтанностью, независимостью от социального окружения, депрессии и суицидальную направленность подростков и юношей изменить нельзя. Опираясь на исследования Б.Г. Ананьева, И.И. Мамайчук, Л.О. Вассермана, можно выделить такие принципы психологической помощи:

- прогностического характера психологической помощи;
- комплексности;
- индивидуального подхода;
- развивающих воздействий;
- создания сближающих отношений.

Прогностический характер психологической помощи состоит в том, что видя те или иные стороны нарушений в эмоционально-волевой сфере, способен сделать вывод об их последствиях. Как глубоко переживает подросток или юноша неприятное событие, как долго сохраняется его плохое настроение, активен ли он на уроках, легко ли переключается на новые виды деятельности и пр.

Принцип комплексности требует того, чтобы все воздействия на ребят должны проводиться с учетом их семей, всех учителей и сверстников. Психотерапия должна включить в себя ряд подходов на бихевиористском, психоаналитическом, гештальтистском, гуманистическом понимании помощи.

Принцип индивидуального подхода при оказании помощи подросткам и юношам предполагает знание их сильных и слабых сторон. Никакое воздействие не может применяться без главного принципа помощи «не навреди». Применяемые воздействия должны быть гуманными при коррекции одиночества и депрессии, если родители-алкоголики. Применяемое воздействие должно стимулировать образование положительных отношений к школе и учителям.

Приведем несколько упражнений на преодоление депрессий и снятия напряжения. «Ребята, если у вас плохое настроение, возникли неприятности. Надо сделать следующее. Прежде всего, надо понять причины, его вызвавшие. Не совершай необдуманных поступков. Если нарастает раздражение от обиды и хочется кого-то побить, скажи самому себе: «Я умный и сильный, в следующий раз рассудим, кто из нас прав, кто виноват». Обидчику скажи: «Я тороплюсь. И не готов с тобой спорить». Умей отказать тому, кто сильнее.

Эта неприятность пройдет. Постарайся не физически, а с помощью своего ума справиться с неприятностью. Если сумеешь один раз сказать «нет», в следующий ответить обидчику и вымогателю будет намного проще.

Утверждайся в полезной деятельности, считай себя полноценной, умной и достойной любви девушкой. (То же в отношении молодого человека – утверждайся в полезной деятельности, считай себя умным, умеющим достигать цели.) Опирайся на самых ценных тобой людей, и ты все преодолеешь.

Значит, психологической основой преодоления суицидальной направленности подростка и юноши старших классов является повышение субъективной ценности своей жизни. Механизм преодоления – это внутренняя структура («устройство») преодоления, соединение ее с средой, которая препятствует и помогает человеку выстоять и превозмочь себя [6]. Трагические события в семье одного толкают к выпивке. Шокируют. Лишают воли, другой же берет за руку сестренку и ведет ее в детский сад, а вечером парнишка приводит ее домой. Чистят картошку и ужинают. Запивают чаем вприкуску с рафинадом. Не идет вешаться... Откуда берет силы этот паренек? Никого не ругает. Ухаживает за больной матерью. Не сорит деньгами. Не орет. Не злится... Может, это элемент генофонда русской нации, которая на протяжении веков многое претерпела. Напоследок хотелось бы сказать родителям и их детям-подросткам и юношам: «Берегите себя. Вы еще ощутите праздник в своей душе, который вы создали благодаря своему терпению».

Список литературы

1. Галигузова Л.Н. Проблемы социальной изоляции детей // Вопр. психологии. – 1996. – №3.
2. Гордон Г.И. Самоубийства среди детей // Мир Божий. – 1902. – № 4. – С. 93–114.
3. Долгинова О.В. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1996.
4. Казанская В. Г. Психология и педагогика. – СПб., 2008.
5. Казанская В.Г. Подросток: трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей. – СПб., 2008.
6. Казанская В.Г. Суицидальное поведение подростка: своевременная помощь. – М.: НКЦ, 2015.
7. Лярский А.Б. Самоубийства учащихся как феномен системы социализации в России на рубеже XIX–XX веков / под ред. С.Э. Никулина. – СПб., 2010.
8. Психотерапия детей и подростков / пер. с нем.; под ред. Х. Ремшмидта. – М., 2000.
9. Сакович Н.А. Диалоги на аидовом пороге. – М., 2012.
10. Феноменов М.Я. Причины самоубийств в русской школе. – М., 1914. – С. 11–12.
11. Хлопин Г.В. Материалы по оздоровлению России. – СПб., 1911.
12. Хлопин Г.В. Самоубийства, покушения на самоубийства и несчастные случаи среди учащихся русских учебных заведений. – СПб., 1906.
13. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами СУЗ: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2003.

Исследование феномена недостаточной сформированности Я-концепции у юношей и девушек 16–18 лет

В рамках исследования проведен анализ индивидуально-типологических и социально-психологических особенностей, влияющих на становление Я-концепции у современных юношей и девушек, проживающих в России. Рассматривается взаимосвязь Я-концепции и гендерной идентичности. Исследуется структура самознания и недостаточная сформированность Я-концепции, неопределенность представлений о себе.

The study analyzes individual-typological and socio-psychological characteristics affecting the formation of identity among modern youths and girls living in Russia. Examines the correlation of self-concept and gender identity. The structure of self-consciousness and unformed ideas about themselves in adolescents, as well as the phenomenon of inadequately formed self-concept.

Ключевые слова: Я-концепция, самосознание, подростковый и юношеский возраст, индивидуальные различия, темперамент, индивидуально-типологические особенности, пол и гендер, социально-психологические свойства и качества, «белые пятна» Я-концепции, неопределенность представлений о себе, недостаточная сформированность Я-концепции.

Key words: self-concept, self-awareness, adolescence and early adulthood, individual differences, temperament, individually-typological features, sex and gender, social-psychological properties and qualities, uncertainty of identity, “white spots” of self-concept, uncertainty representations of themselves, inadequately formed self-concept.

Я-концепция как самостоятельное психологическое явление имплицитно встроено в другой психологический феномен – самосознание. Самосознание представляет собой одно из важнейших явлений психики. На сегодняшний день в интерпретации указанного психологического феномена отсутствует концептуальное единство. Причиной этому служит как сложность самого явления, так и трудности обобщения и приведения к единому знаменателю существующих научных концепций, посвященных самосознанию. Тем не менее, большинство исследователей под этим феноменом понимают совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности. Самосознание выступает как структура, определяющая личность и ее развитие [1; 6; 17;18; 25; 33; 35; 45]. Самосознание есть особая форма сознания, в которой личность выступает в качестве и субъекта, и объекта познания [33]. Самосознание – это динамическая си-

стема представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а так же субъективное восприятие влияющих на его личность внешних факторов [19].

Понятия «самосознание», «представление о себе» применяются для описания *когнитивной стороны* самосознания, знания человека о себе. С помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка» описывается *эмоциональная сторона* самосознания. «Образ Я» рассматривается, как структурное образование самосознания, своего рода «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон – *когнитивной, эмоциональной и регуляторной* [30].

Представленные в литературе варианты структуры самосознания – сложного, многоуровневого образования – не охватывают всех его проявлений и не описывают его как целостную систему, а рассматривают лишь отдельные его компоненты или стороны, тогда как другие остаются недостаточно освещенными.

В работах, посвященных проблеме самосознания, имеют место следующие общепризнанные моменты:

- самосознание – это, преимущественно, процесс, с помощью которого человек познает себя и выстраивает отношение к самому себе.
- самосознание характеризуется своими продуктами – представлением о себе (в виде «Я», Я-концепции, образа Я) и самооценкой, которые широко исследуются как самостоятельные психические явления, имеющие свой генезис, структуру и содержание.

Понятийный аппарат, используемый авторами работ по проблемам самосознания, производит впечатление мозаичности. При несомненной сложности содержания понятий, связанных с самосознанием, часто происходит смешение наиболее употребляемых из них: «Я», Я-концепции, образа Я, самооценки [21].

Нам представляется, что понятия, сопряженные с проблемой самосознания, можно представить следующим образом:

- самосознание – это родовое понятие, включающее структурные (в виде «Я», Я-концепции, образа Я, самооценки) и процессуальные (в виде самопознания и самоотношения) характеристики;
- «Я», так же, как и образ Я, являются итоговыми продуктами деятельности трех сторон самосознания: когнитивной, эмоциональной и регулятивной;
- результат процесса самопознания выражен в знании о себе (в виде «Я» и образа Я), в котором фиксируется преимущественно когнитивное содержание самосознания. Эмоционально-оценочная сторона самосознания наиболее широко представлена в характеристиках самоотношения, более узко – в самооценке.

Недостаточно изучены регулятивные компоненты самосознания, несмотря на то, что «мотивационные и установочные структуры являются для человеческого «Я» поистине вездесущими» и с уверенностью можно фиксировать в Я-концепции не только когнитивную и эмоционально-оценочную составляющую, но и потенциальную поведенческую, направленную, в том числе, и на развитие собственного «Я» [13, с. 176].

Таким образом, самосознание – это прежде всего процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе; оно также характеризуется своим продуктом – Я-концепцией.

Я-концепция определяется как совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой. Это – сумма представлений человека о том, что он о себе думает, как себя оценивает, как смотрит на свое настоящее и будущее. В Я-концепции, как и в самосознании, выделяют три основных структурных элемента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Понятие «Я-концепция» выражает единство и целостность личности с ее субъективной внутренней стороной, то есть то, что известно индивиду о самом себе, каким он видит, чувствует и представляет себя сам [10, с. 197].

Я-концепция объединяет все знания человека о себе и то, как он оценивает себя. Она существует не только на осознаваемом, но и на неосознаваемом уровне, отражая неосознанные, представленные только в переживании установки человека по отношению к себе [11].

Исследование Я-концепции и самосознания представляет особый интерес в подростково-юношеском возрасте. По мнению Л.С. Выготского, самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка [8].

Подростково-юношеский возраст является одним из самых сложных и трудных этапов в жизни человека. Данный период представляет собой этап становления личности и является сензитивным для развития самосознания и формирования Я-концепции. В это время происходит усложнение структуры образа Я, дифференциация содержания представления о себе, изменение самооценки, рост критичного отношения к себе [1; 7; 14; 15; 18; 23; 24; 32; 42]. Я-концепция как новый уровень самосознания – центральное новообразование старшего подросткового возраста. Формирование нового уровня самосознания (представления о себе самом, Я-концепции) характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности. Человек начинает целенаправленно думать о себе, как о личности. «Сознание, а тем более самосознание человека, осознание им своего «Я»

– существеннейшее проявление личности» [5]. Не случайно подростковый и юношеский возраст называют возрастом второго рождения личности.

Наиболее важными отличительными признаками подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Именно в этот период, согласно мнению одного из крупнейших отечественных психологов Б.Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности [4, с. 89].

В числе наименее изученных вопросов – условия и механизмы развития самосознания в переходные периоды онтогенеза, в частности на рубеже перехода из подросткового в юношеский возраст, когда происходят качественные изменения самосознания, определяющие развитие социальной и интеллектуальной активности [3]. Таким образом, возрастной диапазон испытуемых 16–18 лет, нами был выбран не случайно. Анализ отечественных и зарубежных подходов возрастной периодизации психического развития (Выготский, Фельдштейн, Эльконин, Эриксон, Шаповаленко), позволяет заключить, что верхние возрастные границы подросткового периода развития соответствуют 16–17 годам, а начало юности приходится на 17–18 лет [8; 32; 36; 39; 42]. В связи с этим выделяют нормативный кризис 17 лет [8] или кризис перехода к юности [36]. Такая точка зрения находит отражение в работах различных авторов.

По мнению Е.Л. Солдатовой и М.М. Смирнягиной, в нормативном кризисе перехода к юности происходит интериоризация качеств, соответствующих новым возрастным задачам личностного самоопределения, латентно сформировавшихся в предшествующем возрастном этапе (подростковом возрасте), и формируется структура эго-идентичности [29; 31].

Самосознание, являясь ядерной личностной структурой, оказывает регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности человека (Б.Д. Ананьев, Л.И. Божович, У. Джеймс, И.С. Кон, Т. Мак-Партланд, К. Хорни, Л.С. Рубинштейн, В.С. Мерлин, А.Г. Столин, И.И. Чеснокова и др.) [7; 14; 18; 24; 30; 34; 47]. Изучению проблем подросткового возраста и формированию самосознания подростков посвящено не одно психологическое исследование, однако многие вопросы остаются нераскрытыми. В частности, недостаточно изучен комплекс факторов, влияющих на формирование представлений подростка о себе, а также не полностью исследованы причины возникающих проблем в формировании данных представлений. И практически не освещено такое явление, как недостаточная сфор-

мированность Я-концепции, ее «белые пятна». Исходя из того, что Я-концепция определяется как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой, под недостаточной ее сформированностью следует понимать неполное знание самого себя, своего рода пробелы в знании тех или иных сторон собственного «Я». Естественно, особый интерес представляет исследование психологических особенностей, определяющих проблемы формирования Я-концепции в подростково-юношеском возрасте. В современной литературе отмечаются проблемы становления Я-концепции современных юношей и девушек, определяемые особенностями их социализации – информатизацией общества и использовании электронных устройств для коммуникации в ущерб живому общению [25]. Подобные особенности формируют отсутствие достаточного опыта отраженного представления о себе. Изучению становления Я-концепции в ракурсе ее недостаточной сформированности, а также в связи с особенностями вклада в данный феномен социально-психологических и индивидуально-типологических характеристик и посвящено данное исследование.

Цель: исследование феномена недостаточной сформированности Я-концепции в связи с индивидуально-типологическими и социально-психологическими особенностями развития юношей и девушек 16–18 лет.

Исходя из цели исследования определились следующие частные экспериментальные задачи:

- 1) изучить состояние проблемы становления самосознания и Я-концепции в современных исследованиях;
- 2) исследовать области недостаточной сформированности Я-концепции и построить их иерархию у юношей и девушек;
- 3) установить особенности становления Я-концепции в связи с половой принадлежностью испытуемых;
- 4) исследовать особенности становления самосознания у юношей и девушек 16–18 лет в связи с индивидуально-типологическими и социально-психологическими факторами.

Методологической и теоретической основой данного исследования являются концепции, рассматривающие развитие представления о себе, образа «Я» (Л.И. Божович, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, В.В. Столин, А.Г. Спиркин, Д.И. Фельдштейн) [7; 14; 30; 32; 35]. Общие методологические положения по проблеме личностного самоопределения, представленные в работах выдающихся психологов К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, М.Р. Гинзбурга, В.Ф. Сафина, С.Л. Рубинштейна; работы отечественных психологов, направленные на анализ специфики и новообразований подросткового возраста (Л.И. Божович, Л.А. Головей, И.В. Дубровина, И.С. Кон) [1; 7; 14; 24; 26; 27].

Методы и методики исследования

Эмпирическое исследование проводилось на выборке учащихся старшей школы. В нем приняли участие 206 выпускников общеобразовательных школ в возрасте от 16 до 18 лет (116 девушек и 90 юношей).

На теоретическом этапе исследования осуществлялся анализ научной психолого-педагогической литературы, направленный на осмысление сущности изучаемых явлений.

Среди эмпирических методов исследования использовались стандартизированные, адаптированные к поставленным экспериментальным задачам методики, а также тестовые подходы, модифицированные под решение поставленных задач. Мы условно разделили их на два блока. В первый вошли методики, исследующие особенности самосознания:

1) полоролевой опросник Сандры Бем, предназначенный для диагностики социально-психологического пола (гендерной идентичности) и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности;

2) методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек (автор модификации – Л.Н. Собчик) предназначена для диагностики представления личности о своём реальном и идеальном «Я», а также выявления преобладающего типа отношения к людям в самооценке и взаимооценке. Данная методика использовалась нам как в ее стандартном варианте, так и в модификации (была изменена инструкция к данному тесту таким образом, чтобы исследовать представления юношей и девушек о себе в будущем («Я в возрасте 25 лет»));

3) прогрессивные матрицы Дж. Равена, предназначенные для определения уровня умственного (интеллектуального) развития испытуемых в возрасте от 4,5 до 65 лет и старше. Матрицы Равена применимы на выборках испытуемых с любым языковым составом и социокультурным фоном, с любым уровнем речевого развития;

4) методика личностного дифференциала (ЛД) разработана на базе современного русского языка и отражает сформировавшиеся в нашей культуре представления о структуре личности (адаптирована в НИИ им. В.М. Бехтерева) направлена на изучение определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений. С помощью данной методики исследовалось отношение испытуемого к образу-Я с различных сторон («Я в настоящем», «Я в детстве», «Я в 25 лет» и «идеал человека»);

5) методика многофакторного исследования личности Кеттела (Форма С) для оценки индивидуально-психологических особенностей. Обоснование выбора данной методики приведено ниже.

Ко второму блоку мы отнесли те методики, которые исследуют индивидуально-типологические и личностные особенности испытуемых. Под индивидуально-типологическими традиционно понимаются свойства и качества, базирующиеся на природных основаниях. Личностные методики исследуют то, что приобретено в процессе социализации. В частности, во втором блоке нами использовались следующие методики: 1) методика «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте, направленная на диагностику системы психологических защит и позволяющая определить как иерархию защитных механизмов, так и их напряженность в целом; 2) опросник структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова для диагностики свойств «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента; 3) методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (адаптация Т. В. Снегирёвой), предназначенная для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

Аналитический обзор литературы по проблеме исследования не позволил обнаружить психодиагностический инструментарий, позволяющий исследовать феномен недостаточной сформированности Я-концепции и поэтому нами была модифицирована методика многофакторного исследования личности Кеттелла (Форма С) для оценки индивидуально-психологических особенностей. Данный опросник был преобразован в соответствии с целью исследования следующим образом: в вопросы помимо стандартных вариантов ответов («а», «б», «в») добавлен неопределенный вариант ответа «д» (например, «не знаю» или «затрудняюсь ответить»). Ответ «не знаю» в структуре данного теста, по сути, предполагает отказ испытуемого оценить выраженность у себя тех или иных свойств и качеств личности. Таким образом, удалось выявить, в познании каких именно сторон развития собственной личности современные юноши и девушки испытывают максимальные затруднения.

Исследования Р. Кеттелла в рамках теории личностных черт отличаются выраженным эмпиризмом, так как он не опирался на исходные теоретические представления о содержании и количестве определяемых свойств личности. Своеобразие подхода Р. Кеттелла состояло также в том, что метод факторного анализа использовался им как инструмент для выявления «основных исходных свойств личности», а не для упорядочивания полученных данных. Пытаясь добиться всестороннего описания личности, Р. Кеттелл начал со сбора всех названий свойств личности, встречающихся либо в словарях типа составленного Г. Олпортом и Х. Одбертом, либо в психиатрической и психологической литературе. Полученный список названий (4500 характеристик) за счет объединения явных синонимов был сокращен до 171 свойства личности. Для дальнейшего со-

кращения списка Р. Кеттелл воспользовался услугами большой группы экспертов, которые оценивали друг друга по предложенным спискам личностных свойств. Оценки экспертов подвергались корреляционному и факторному анализу. Таким образом, Р. Кеттелл показал, что личностное пространство может быть сведено к 12–16 факторам. Как и ожидалось, факторы были биполярными, т. е. содержали пары признаков, имеющих высокие отрицательные корреляции. Выделенные факторы позволили определить то, что Р. Кеттелл называл «основными первичными свойствами личности».

Свойства (черты) личности, выделенные Р. Кеттеллом, представляют собой некоторые интегральные характеристики, так как они объединяют в себе несколько тесно связанных признаков и обобщают их содержание.

Центральным для Кеттелла является различие «поверхностных черт» и «исходных черт». При этом исходная черта определяется только посредством факторного анализа, позволяющего исследователю оценить переменные или факторы, являющиеся основой поверхностного поведения. Кеттелл создал перечень этих поверхностных черт, включив в него 36 биполярных названий, который был расширен до 46 при добавлении специальных терминов, найденных в работах других исследователей. Оценка этих черт составила основу для осуществления изначального факторного анализа L-данных и Q-данных, в результате которого были выделены основные личностные факторы. Основной фактор получил в теории Кеттелла название основной черты.

На основании вышеизложенных фактов нами была отобрана именно эта методика как основная для исследования заявленного в теме феномена.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов математической статистики: подсчета средних значений, определения стандартного отклонения, оценки достоверности полученных различий и корреляционного анализа в программе SPSS – 20.

Результаты и их обсуждение

Анализ данных, полученных при исследовании областей недостаточной сформированности представлений о себе (выявленных при помощи модифицированного многофакторного опросника Кеттелла) и построение их иерархии у юношей и девушек, показал следующие результаты:

Среднее значение (по совокупности всех шкал данной методики) общего количества (Σ) неопределенных ответов у девушек составляет $\Sigma=15,147$ ответов и у юношей – $\Sigma=14,778$ ответов, и не имеет статистически значимых различий.

Также нет значимых связей несформированных представлений о себе с возрастом.

Таблица 1

*Иерархия областей неопределенности Я-концепции
у юношей и девушек 16–18 лет*

№	Девушки	$\bar{X} \pm \text{ско}$	№	Юноши	$\bar{X} \pm \text{ско}$
1	Q1 «восприимчивость к новому»	1,79±1,24	1	Q1 «восприимчивость к новому»	1,44±1,19
2	F «экспрессивность»	1,25±1,03	2	N «дипломатичность»	1,30±1,08
3	N «дипломатичность»	1,25±1,19	3	F «экспрессивность»	1,26±1,07
4	O «тревожность»	1,16±1,11	4	O «тревожность»	1,17±1,13
5	Q3 «самоконтроль»	1,09±1,09	5	Q3 «самоконтроль»	1,11±0,92
6	I «чувствительность»	0,90±0,97	6	I «чувствительность»	1,09±1,06
7	B «интеллектуальность»	0,86±1,05	7	G «моральная нормативность»	0,96±1,15
8	E «доминантность»	0,86±0,90	8	M «мечтательность»	0,86±0,92
9	MD «самооценка»	0,81±0,95	9	L «подозрительность»	0,80±0,85
10	H «смелость»	0,77±0,83	10	E «доминантность»	0,79±0,89
11	L «подозрительность»	0,74±0,88	11	MD «самооценка»	0,74±0,91
12	M «мечтательность»	0,72±0,85	12	Q4 «напряженность»	0,72±0,76
13	G «моральная нормативность»	0,71±0,86	13	H «смелость»	0,62±0,73
14	Q4 «напряженность»	0,66±0,67	14	A «общительность»	0,53±0,72
15	Q2 «самостоятельность»	0,59±0,91	15	B «интеллектуальность»	0,51±0,75
16	A «общительность»	0,52±0,77	16	Q2 «самостоятельность»	0,50±0,71
17	C «эмоц. устойчивость»	0,45±0,80	17	C «эмоц. устойчивость»	0,33±0,58

Исследование вклада каждого из субфакторов в суммарное значение недостаточной сформированности Я-концепции, оцениваемое с помощью внутритестового корреляционного анализа, показало, что у девушек коэффициенты корреляции имеют относительно близкие значения. Тогда как у юношей различия в разбросе значений коэффициентов корреляции более существенные. Таким образом, если у девушек отдельные компоненты Я-концепции вносят относительно сходный вклад в степень ее сформированности, то у юношей наблюдаются более и менее приоритетные.

Таблица коэффициентов корреляции отдельных субфакторов с общим количеством «белых пятен» приведена ниже.

Таблица 2

*Коэффициенты корреляции суммарного значения
неопределенных ответов с отдельными субфакторами*

№	Девушки	г	№	Юноши	г
1	О «тревожность»	0,67	1	О «тревожность»	0,67
2	F «экспрессивность»	0,59	2	Q4 «напряженность»	0,64
3	L «подозрительность»	0,59	3	L «подозрительность»	0,62
4	I «чувствительность»	0,57	4	Q1 «восприимчивость к новому»	0,61
5	MD «самооценка»	0,56	5	F «экспрессивность»	0,57
6	N «дипломатичность»	0,56	6	H «смелость»	0,57
7	Q2 «самостоятельность»	0,55	7	A «общительность»	0,55
8	G «моральная нормативность»	0,54	8	Q2 «самостоятельность»	0,54
9	Q3 «самоконтроль»	0,54	9	G «моральная нормативность»	0,49
10	E «доминантность»	0,52	10	MD «самооценка»	0,47
11	A «общительность»	0,51	11	Q3 «самоконтроль»	0,45
12	Q4 «напряженность»	0,50	12	C «эмоц. устойчивость»	0,44
13	H «смелость»	0,49	13	N «дипломатичность»	0,43
14	Q1 «восприимчивость к новому»	0,49	14	I «чувствительность»	0,39
15	M «мечтательность»	0,48	15	B «интеллектуальность»	0,34
16	C «эмоц. устойчивость»	0,44	16	M «мечтательность»	0,31
17	B «интеллектуальность»	0,40	17	E «доминантность»	0,29

При интерпретации полученных результатов исследовалась не только степень вклада в Я-концепцию отдельных факторов, но и их сочетаний, образующих симптомокомплексы коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств. Данный анализ рассматривает проблемы становления Я-концепции современных юношей и девушек по зонам. Самый большой вклад в суммарное значение неопределенных ответов внесла группа эмоциональных свойств (факторы О, F, Q4), как у юношей, так и у девушек. Следовательно, в осознании именно этих сторон собственной личности современные юноши и девушки испытывают максимальные затруднения. Затем следует группа коммуникативных свойств (факторы L, N, H). Наиболее благополучно обстоят дела с группами регуляторных и интеллектуальных свойств, достаточно полно осознаваемых современными юношами и девушками.

Далее нами исследовался вклад индивидуально-типологических и социально-психологических свойств и качеств в становление Я-концепции у юношей и девушек 16–18 лет. Ниже на рис. 1 и 2 представлены матрицы корреляционных взаимосвязей общего количества неопределенных ответов подростков, полученных с помощью модифицированного опросника Кетелла, с другими исследуемыми характеристиками.

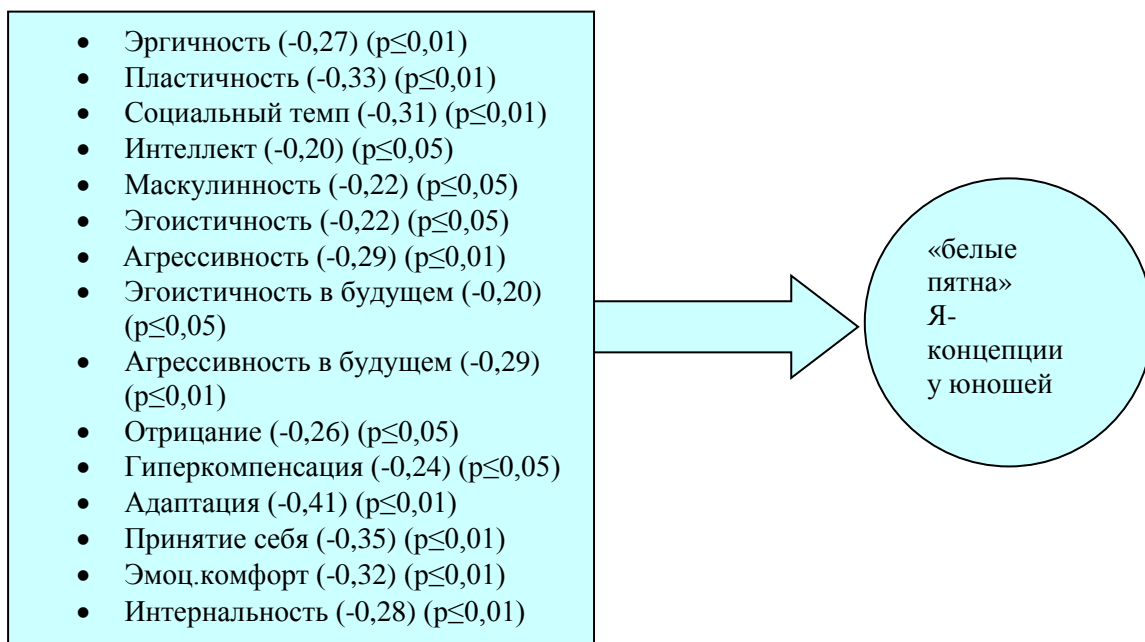


Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи общего количества неопределенных ответов с индивидуально-типологическими и социально-психологическими факторами у юношей 16–18 лет

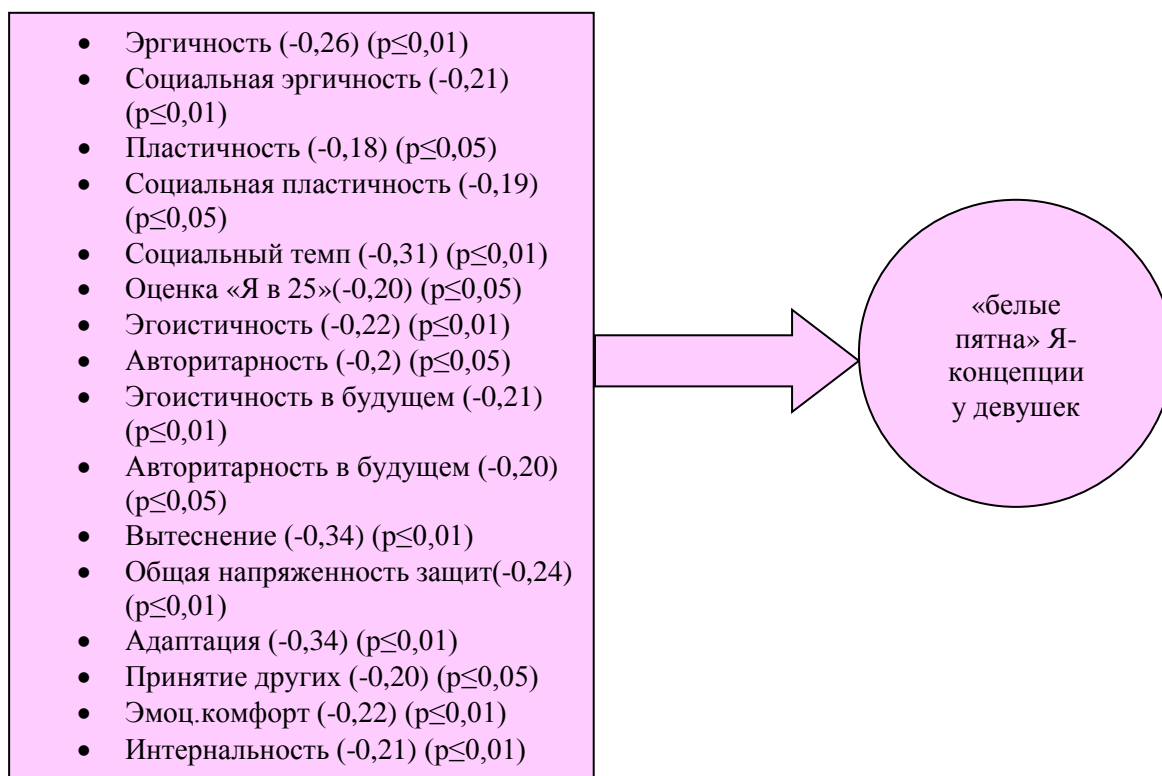


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи общего количества неопределенных ответов с индивидуально-типологическими и социально-психологическими факторами у юношей и у девушек 16–18 лет

Исследование особенностей взаимосвязи недостаточной сформированности Я-концепции с комплексом индивидуально-типологических и социально-психологических характеристик с помощью метода корреляционного анализа позволило установить, что большее количество «белых пятен» в самосознании у юношей связано с более низким общим и невербальным интеллектом ($r = -0,20$). У девушек подобных взаимосвязей обнаружить не удалось.

Что касается связей гендерной идентичности и недостаточной сформированности самосознания, то единственная связь ($r = -0,22$) была выявлена со шкалой маскулинности у юношей. Таким образом, чем адекватнее сформирована гендерная идентичность и сильнее представлены в структуре личности маскулинные признаки, тем более ясные представления о собственных личностных особенностях отмечаются у юношей данной возрастной группы. У девушек подобных связей обнаружить не удалось. Соответственно, становление их гендерной идентичности не имеет непосредственных взаимосвязей с формированием Я-концепции в этом возрасте. Аналогичное мнение высказывается И.С. Коном (2001). Он считал, что в подростковом и юношеском возрасте соответствующие нормативные представления о мужественности особенно жестки и стереотипны; желая утвердиться в мужской роли, мальчик всячески подчеркивает свое отличие от женщин, стараясь преодолеть все, что может быть воспринято как проявление женственности [12, с. 74].

У юношей не обнаружилось ни одной существенной связи количества неопределенных ответов со шкалами «Образ-Я», «Я в детстве», «Я в 25 лет», «Идеал человека», из чего следует, что осознаваемый уровень личностных конструктов у юношей никак не связан с зонами неопределенности Я-концепции. У девушек единственная существенная связь выявилась с представлением о себе в будущем (фактора оценки в шкале «Я в 25 лет») ($r = -0,20$). Иными словами, чем лучше они представляют себя в будущем, тем меньше «белых пятен» в Я-концепции в настоящем.

У юношей обнаружили отрицательные связи по типам межличностных отношений «Эгоистичный» ($r = -0,22$), «Агрессивный» ($r = -0,29$), а также по этим же типам, но в представлениях о себе в будущем («Я в 25 лет»), «Эгоистичный» ($r = -0,20$) и «Агрессивный» ($r = -0,29$). То есть, чем выше эгоистичность и агрессивность в настоящем и в представлениях о себе в будущем – тем меньше областей недостаточной сформированности Я-концепции в настоящем.

У девушек выявилась отрицательная корреляционная связь со шкалами «авторитарность» в настоящем ($r = -0,20$) и «авторитарность» ($r = -0,20$) и «эгоистичность» ($r = -0,21$) в будущем. Чем более эгоистичными себя считают девушки сейчас и эгоистичными и авторитарными в будущем – тем точнее образ «Я» в настоящем.

Значимые связи у юношей оказались по таким шкалам опросника темперамента, как «эргичность» ($r=-0,27$), «пластичность» ($r=-0,33$) и «социальный темп» ($r=-0,31$). Иными словами, чем выше показатели по данным свойствам темперамента, тем лучше сформированы представления о себе. Из чего мы заключили, что количество «белых пятен» в Я-концепции юношей обусловлено как индивидуально-типологическими, так и социально-психологическими факторами.

У девушек вклад индивидуально-типологических особенностей в формирование Я-концепции оказался сходным с таковым у их сверстников мужского пола. Шкалы «эргичность» ($r=-0,26$), «социальная эргичность» ($r=-0,21$), «пластичность» ($r=-0,18$), «социальная пластичность» ($r=-0,19$) и «социальный темп» ($r=-0,31$) отрицательно коррелируют с общим количеством неопределенных ответов в опроснике Кеттелла. Это позволило заключить, что у девушек становление Я-концепции определяется вкладом и предметного и социального компонентов темперамента.

Интересно, что и у юношей и у девушек не выявились взаимосвязи с такими шкалами, как «темп», «эмоциональность» и «социальная эмоциональность».

Далее мы исследовали взаимосвязь областей неопределенности Я-концепции и механизмов психологических защит с целью выявления тех защитных механизмов, которые препятствуют лучшему познанию самого себя. У девушек единственной психологической защитой, коррелирующей с суммой неопределенных ответов, оказалось вытеснение ($r=-0,31$); активное использование данной психологической защиты обеспечивает уменьшение пробелов в Я-концепции; являясь примитивной защитой, вытеснение не позволяет осознать, насколько плохо подросток знает себя. Таким образом, использование примитивной психологической защиты обеспечивает относительную стабильность Я-концепции у девушек. У юношей такими защитами оказались «отрицание» ($r=-0,26$) и «гиперкомпенсация» ($r=-0,24$), следовательно, они свои «белые пятна» в самосознании либо отрицают, либо преобразуют неприемлемый полюс собственного амбивалентного отношения за счёт переноса акцента на приемлемый полюс. В литературе гиперкомпенсацию связывают с окончательным усвоением индивидом высших для него социальных ценностей.

Анализ связей суммарного количества неопределенных ответов многофакторного опросника Кеттелла с результатами опросника социально-психологической адаптированности показал следующее: общими для обоих полов оказались отрицательные корреляции неопределенных ответов со шкалами «адаптация» ($r=-0,34$) у девушек и ($r=-0,41$) у юношей; «эмоциональный комфорт» ($r=-0,22$) у девушек

и ($r=-0,32$) у юношей и «интернальность» ($r=-0,21$) у девушек и ($r=-0,28$) у юношей. Связанные с полом различия выявились в корреляции со шкалой «принятие себя» у юношей ($r=-0,35$) и «принятие других» у девушек ($r=-0,2$). Таким образом, исследуемая нами недостаточная сформированность Я-концепции имеет непосредственное отношение к особенностям социально-психологической адаптации юношей и девушек 16–18 лет. Наиболее адаптированными являются юноши и девушки с наименьшей неопределенностью представлений о себе.

Выводы

1. В результате модификации теста Кеттелла нам удалось выявить специфические особенности иерархии неопределенных областей Я-концепции современных юношей и девушек. Наибольшие затруднения юноши и девушки испытывают в понимании эмоциональных и коммуникативных свойств собственной личности.

2. Особенности формирования Я-концепции в подростково-юношеском возрасте обусловлены индивидуально-типологическими характеристиками. Вклад в становление Я-концепции темпераментальных особенностей оказался у юношей и девушек сходным – подростки, тяготеющие к экстраверсии, имеют меньше «белых пятен». У девушек в качестве предпосылок, формирующих Я-концепцию, выступают предметные и социальные свойства темперамента, а у юношей – предметные.

3. Перечень социально-психологических факторов, влияющих на формирование самосознания у юношей и у девушек, имеет общие черты: при высокой адаптивности, интернальности, эмоциональном комфорте и эгоистичности отмечаются более сформированные представления о себе.

4. У юношей меньше «белых пятен» в Я-концепции в случае адекватной гендерной идентичности, высокой степени принятия себя, агрессивности, высоких показателей интеллекта. У девушек лучше сформированы представления о себе при высоких показателях авторитарности и эгоистичности, при высоких показателях шкалы «принятие других». Показатели интеллектуального развития оказались никак не связаны со степенью сформированности Я-концепции.

Итак, нам удалось модифицировать опросник Кеттелла таким образом, чтобы он показывал области недостаточной сформированности Я-концепции у юношей и девушек 16–18 лет.

Данный опросник позволил установить, что проблема недостаточной сформированности отдельных представлений о себе определяется как социально-психологическими особенностями, так и индивидуально-типологическими. При этом вклад последних в становление Я-концепции оказался схожим у юношей и девушек.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Александров С. Б. Проблема типологии и характеров. – М.: Лаборатория книги, 2012. – 154 с.
3. Алексеев В.А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 19 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980.
5. Асмолов А. Г. Психология личности: учеб. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
6. Барабанщиков В.А. (ред.) Экспериментальный метод в структуре психологического знания. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 828 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
9. Гуревич К. М., Раевский А. М. Личность как объект психологической диагностики // Психол. журн. 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 29–38.
10. Гримак Л.П. Общение с собой. Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991. – 319 с.
11. Дубровина И.В. Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: учеб. / под ред. И.В. Дубровиной. – 10-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 460 с.
12. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 686 с.
13. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие [Пер. с фр.]. – М.: Педагогика, 1991. – 171 с.
14. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
15. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
16. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 226 с.
17. Малых С.Б., Гиндина Е.Д., Надысева В.В. Природа индивидуальных особенностей темперамента в подростковом возрасте // Психол. журн. – 2004. – Вып. 6. – С. 29–40.
18. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 109 с.
19. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Academia, 2004. – 320 с.
20. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие. – М.: Флинта Наука, 2010. – 392 с.
21. Петрова С.М. К проблеме структурных компонентов самосознания личности: методический аспект // Вестн. Псковск. гос. ун-та. – 2007. – №1. – С. 182–190.
22. Поскребышева Н.Н. Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка: дис. ... канд. психол. наук; [Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова]. – М., 2010. – 244 с.
23. Раевская Е. А. Рефлексивно-гуманистические методы развития самосознания старших подростков. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – 73 с.
24. Реан А.А. (ред.) Психология подростка., Особенности Я-концепции подростка: учеб. – СПб.: Прайм-еврознак; М.: Олма-Пресс, 2004. – С. 110–139.

25. Ростовцева М.В., Машанов А.А., Хохрина З.В. Социально-философские проблемы социализации личности в условиях информатизации современного общества // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – №5–6.
26. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. Т. 2. – 327 с.
27. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1998. – 224 с.
28. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 319 с.
29. Солдатова Е. Л. К вопросу о динамике эго-идентичности в нормативных кризисах развития // *Ярославский психологич. вестн.* – 2006. – Вып. 18. – С. 91–97.
30. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
31. Смирнягина М.М. Психологическое содержание и сопровождение нормативного кризиса перехода к юности : дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2008. – 186 с.
32. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1995. – 368 с.
33. Хачатрян К. Г. Проблема развития самосознания. – М.: Лаборатория книги, 2011. – 112 с.
34. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
35. Чеснокова И.И. Психологическое исследование самосознания // *Вопр. психологии*. – 1984. – №5 – С. 162–164.
36. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: учеб. для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2014. – 575 с.
37. Шевцов А. А. Самопознание и субъективная психология: доп. том к книге «Введение в самопознание» – 2-е изд. – Иваново: Роща Академии, 2014. – 424 с.
38. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В.Б. Ольшанского. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 538 с.
39. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 147 с.
40. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопр. психологии*. 1971. – № 4. – С. 620.
41. Эльконин Д.Б. Психология развития человека. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
42. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
43. Affleck D. Publications of the University of Eastern Finland. № 56 : How does dialogical self theory appear in the light of cognitive analytic therapy?. two approaches to the self / Dhuana Affleck. – Joensuu : Univ. of Eastern Finland, 2014. – XIV. – P.134.
44. Goldsmith H.H., Buss K.A., Lemery K.S. Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment // *Developmental Psychology*. 1997. – Vol. 33. – P. 891–905.
45. Marcia J. Identity in adolescence // *Handbook of adolescent psychology* / Ed. J. Adelson. N.Y.: Wiley. 1980 – P. 159–187.
46. Marcia J. E. Identity and psychosocial development in adulthood. Identity / J. E. Marcia // *An International Journal of Theory and Research*. 2002. – № 2. – P. 7–28.
47. Self and identity /ed. by Kathleen D. Vohs a. Roy F. Baumeister. – Los Angeles etc. : Sage, 2012. – P. 24 – (Sage library in social psychology).

**О содержании и соотношении понятий
«личная эффективность» и «самоэффективность»
в психологической науке**

В статье предпринята попытка уточнить содержание и дать авторское определение термина «личная эффективность», а также соотнести его с близким по смыслу, но не идентичным понятием – «самоэффективность». Это необходимо для однозначного и корректного использования специальной терминологии как важного условия развития научных психологических знаний.

The article attempts, firstly, to clarify the content and give the author's definition of the term «personal effectiveness» and, secondly, relate it to the close in meaning but not identical concept – «self-efficiency». This is necessary for unambiguous and correct use of the special terminology in psychological knowledge and its development.

Ключевые слова: личная эффективность, самоэффективность, деятельность, поведение, цель, ресурсы, психологический результат.

Key words: personal effectiveness, self-efficiency, activity, behavior, purpose, resources, the psychological result.

Наш научный интерес направлен на изучение феномена «личной эффективности». В последнее время в психологии ему уделяется все большее внимание, ведь современное российское общество предъявляет свой социальный заказ на профессионалов, способных к эффективной деятельности во всех ее проявлениях и обладающих для этого внутренним стержнем, необходимым личностным потенциалом. При этом в психологической науке используется разная терминология относительно данного обстоятельства, чаще говорят о «самоэффективности» и «личной эффективности». Поэтому рассмотрение содержания и соотношения этих двух понятий – *цель* написания данной статьи.

Считаем, что истоки изучения «личной эффективности» (personal effectiveness) берут свое начало в социально-когнитивной теории А. Бандуры в 70-е гг. XX в. Одним из ключевых терминов данной теории является «самоэффективность» (self-efficiency).

Анализ научной литературы показал, что в психологических исследованиях еще сохраняется теоретическая неопределенность относительно самого понятия «самоэффективность», окончательно не решены вопросы о ее структурных элементах и разновидностях,

связях с другими близкими по семантике терминами, что, возможно, и привело к параллельному возникновению в психологии другого понятия – «личная эффективность».

При этом в современных публикациях нередко происходит смешение или даже слияние этих двух рассматриваемых понятий. Например, в работе Р. Нельсон-Джоунса [7] они употребляются как идентичные и взаимозаменяемые, что подтверждает факт некорректного использования терминологического аппарата, который требует своего решения.

В содержательном плане проблема самооффективности получила широкое осмысление и развитие в трудах зарубежных специалистов (Дж. Капара, Э. Лангер, Дж. Роттер, Д. Сервон, М. Шеер, Дж. Маддукс и др.), а также вызвала интерес среди отечественных ученых (О.О. Богатырева, Т.И. Васильева, Т.О. Гордеева, К.М. Гайдар, Р.Л. Кричевский, Т.Л. Крюкова, Е.А. Могилевкин, А.А. Погорелов, М.В. Чистова, Е.А. Шепелева и др.), доказывающих прямое влияние самооффективности на решения, действия и переживания человека, а также на успешность его профессиональной деятельности, карьерного развития.

При этом общепризнанного, универсального определения термина «самоэффективность» пока не сформулировано. Каждый исследователь этого феномена находит свои опорные точки в толковании данного понятия. Например, в исследованиях Р.Л. Кричевского понятие «самоэффективности» связано с убежденностью человека, у Е.А. Шепелевой с суждением, у Т.О. Гордеевой с представлением субъекта.

Общим в понимании самооффективности разными авторами является ее отождествление с уверенностью в собственных возможностях и имеющимся потенциале, с убежденностью в своих способностях что-то изменить, с представлением и суждением о собственной продуктивности в предстоящей деятельности или общении, с позитивным настроем. Эти толкования объединяет ярко выраженная когнитивная направленность. Принципиальных различий в них нет. Все это согласуется с воззрениями А. Бандуры [12], который отмечает, что самооэффективность всегда осознается человеком, являясь когнитивным механизмом, феноменом самосознания личности, который обеспечивает актуализацию ее мотивации, возникновение эмоций и выбор форм поведения. Люди, осознающие свою самооэффективность, ожидают от себя значимых результатов, прилагают больше усилий для выполнения сложных задач в отличие от людей, сомневающихся в своих возможностях. Именно сила убежденности в самооэффективности позволяет человеку регулиро-

вать степень своей активности, осуществлять самоконтроль. Таким образом, уровень самооффективности влияет на цель, стремления человека и прилагаемые им усилия по их достижению.

При этом А. Бандура [12; 16] и его последователи понимают самооффективность не как стабильную и статичную личностную характеристику, а как переменную, которая по своей силе и степени зависит от реально сложившейся ситуации, прежнего опыта и эмоциональных переживаний индивида. Самооффективность актуализируется в проблемных и кризисных ситуациях, при возникновении трудностей, выступая в качестве условия психологической готовности к их разрешению.

Обращают на себя внимание выделяемые в исследованиях разновидности самооффективности: общая (Р. Шварцер и М. Ерусалем), самооффективность в сфере деятельности и в сфере общения (М. Шеер и Дж. Маддукс), академическая и социальная самооффективность (Е.А. Шепелева) и др. Это связано с предметной областью, в контексте которой феномен самооффективности изучается.

М.И. Гайдар [2] ввел понятие личностной самооффективности, которую рассматривает (в широком смысле) как восприятие, оценку и веру человека в эффективность своих личных качеств. Из данного определения видно, что автор не отходит в своей трактовке от базовых научных представлений о самооффективности как когнитивной переменной, личностной мыслительной схемы.

В свою очередь, в нашем исследовании мы будем придерживаться определения М.И. Гайдара, который, обобщив существующие взгляды на толкование термина «самооффективность» вообще, уточнил его содержание [2]. Считаем, что оно наиболее полно отражает суть интересующего нас понятия в современных научных реалиях, подразумевая «сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих поведения, деятельности, общения и его уверенности в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного эффекта». Ученый также делает важный для проводимого нами теоретического анализа акцент на том, что самооффективность соотносится с предстоящей субъекту активностью, а не с уже состоявшейся.

Термин же «личная эффективность» появляется в психологической литературе относительно «самооффективности» несколько позже. Полагаем, что возможно это связано с публикацией около четверти века назад работ С. Кови [5] и Дж. Уитмора [10]. Стивен Кови, рассуждая на тему личной эффективности в своей книге «Семь навыков высокоэффективных людей», предложил так назы-

ваемую концепцию двойного создания. Он утверждает, что любое целенаправленное действие человек всегда выполняет дважды: первый раз в своем воображении, собственном сознании, а второй раз уже в материальной реальности, выполняя это действие. В данном случае речь идет не только об эффективном мышлении, но и об эффективных действиях, которые отличаются организованностью, основанной на четком планировании. Личная эффективность, по мнению автора, это в том числе и баланс между желаемым результатом и ресурсами, позволяющими его получить.

Она направлена на максимальное использование как собственного потенциала, так и способностей партнеров по взаимодействию. Эффективные люди, по определению С. Кови, обладают двумя качествами: рационально используют свои ресурсы и достигают своих целей. Автор выделяет семь взаимосвязанных навыков высокоэффективных людей: проактивность, целеустремленность, эффективное самоуправление, межличностное лидерство, эмпатическое общение, достижение синергии, постоянное самосовершенствование. При этом Кови определяет навык как синтез знания, умения и желания.

Своеобразным отзывом, дополняющим этот подход, стало большое количество специальных исследований и публикаций, преимущественно в зарубежной психологии (Д. Аллен, Э. Гилберт, Дж. Максвелл, Б. Трейси, Н. Фьоре и др.). Эти идеи нашли свое воплощение в разработке конкретных подходов и рекомендаций по работе над повышением собственной личной эффективности. Работы вышеперечисленных авторов носят ярко выраженный прикладной характер, акцентируя внимание, как и С. Кови, на определении совокупности навыков, развитие которых способствует достижению личной эффективности.

Например, Б. Трейси [9] описал более двадцати методов повышения личной эффективности. Однако все они направлены на тренировку одного умения – концентрироваться на самом главном. Безусловно, это очень ценное качество, но, на наш взгляд, этим не ограничивается понимание исследуемого нами феномена. Н. Фьоре [13], развивая в своей работе тему личной эффективности, также делает акцент только на ее значимых навыках: управление временем, самоорганизация, эффективная коммуникация, целеполагание, концентрация на задаче, поддержка внутренней мотивации.

И все же проведенный теоретический анализ показал, что психологическим, внутриличностным аспектам исследуемого феномена в работах зарубежных специалистов уделяется недостаточное внимание.

В некоторой степени этот вопрос стал решаться отечественными учеными, хотя личная эффективность как предмет изучения является относительно новым для российской психологии. Поэтому научных исследований и публикаций на тему личной эффективности крайне мало, в основном этот вопрос обсуждается на просторах Интернета.

В процессе нашего научного поиска мы опираемся на опубликованные труды и тренинговый опыт специалистов в области повышения личной эффективности Г. Архангельского, С. Ивановой и Д. Болдогоева, О.С. Искосовой, В.Г. Пузикова, Н. Самоукиной, Н.И. Козлова и др.

Анализ специальной литературы показал, что единого общепринятого определения «личной эффективности» нет, оно разрабатывается разными авторами независимо друг от друга, в разных проблемных контекстах.

При попытке раскрыть это понятие, авторы фокусируют внимание на наиболее важной, по их мнению, стороне данного феномена. Личную эффективность рассматривают как: результативное достижение личных целей и основу самоорганизации (Л.Д. Филиогло, В. В. Нюрнберг); эффективное управления собственным временем (Г.А. Архангельский); успешность, самодостаточность в разных сферах и областях (С. Иванова); достижение личных побед и успехов (О.С. Искосова) и т.п.

Но стоит отметить, что эти точки зрения скорее не противоречат, а дополняют друг друга, демонстрируя отдельные аспекты проявления личной эффективности.

Для уточнения содержания термина «личная эффективность» нам необходимо обратиться к основополагающему научному понятию изучаемого проблемного поля эффективности.

Как показал теоретический анализ литературы, понятие «эффективность» является междисциплинарным и изначально происходит от термина «эффект» (*лат. effectus* – исполнение, действие, результат).

В общем виде все подходы к пониманию «эффективности» можно свести к двум направлениям. В первом из них эффективность определяют исходя только из экономических критериев и выражающуюся в определенных единицах измерения (чаще в денежном эквиваленте).

Во втором направлении при определении «эффективности» уже учитываются социально-экономические, социально-политические и социально-психологические аспекты.

Мы кратко рассмотрели наполнение данного определения с точки зрения основных научных подходов. При этом мы не стремим-

ся к исчерпывающему анализу множества имеющихся взглядов по этой проблеме, так как это не входит в задачи нашего исследования. Нам важно выделить ключевые дефиниции этого понятия. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные подходы к пониманию термина «эффективность»

Научный подход	Основные представители, изучавшие проблему эффективности	Смысл и контекст рассмотрения понятия «эффективность»
1	2	3
Экономический	К. Макконнелл С. Брю В. Парето А.Н. Асаул М. К. Старовойтов	Отношение достигнутых результатов к финансово-экономическим затратам Результативность процесса, операции, проекта, определяемая как <i>отношение результата к затратам</i> , обусловившим его получение Эти формулировки экономисты применяют для характеристики деятельности, которая сопровождается экономическими отношениями производства, распределения, обмена и потребления
Философский	У. Джеймс В.Г. Афанасьев А.Д. Урсул	Мера возможности с точки зрения ее близости к наиболее целесообразному (необходимому) результату
Праксеологический	Т. Котарбиньский О. Ланге Я. Зеленевский Б. В. Григорьев В. И. Чумакова	Не просто как отношение между результатом и целью, а как отношение, опосредованное ценностями, причем не только материального характера. Благодаря праксиологии термин «эффективность» стал употребляться для оценки любой деятельности, а не только экономической сферы
Социально-экономический	П. Друкер Г. Эмерсон Т. Питерс Р. Уотермен	Результативность управленческой деятельности, степень рационального использования материальных, финансовых и трудовых ресурсов
Социально-политический	О.С. Анисимов Г.С. Батищев В.И. Долгова Э.М. Коржева В.П. Кузьмин К.К. Платонов Э.Г. Юдин	Соотношение цели и результата (реализация цели в полученном результате)

Социально-психологический	<p>Г.М. Андреева Д.А. Боровиков А.А. Деркач А.Л. Журавлев Е.А. Климов Р.Л. Кричевский А.К. Маркова А.В. Петровский В.Д. Шадриков В.А. Чикер</p>	<p>Одна из важнейших комплексных характеристик профессиональной деятельности, выраженная в её количественно-качественных показателях, обеспечивающая достижение достаточно высокого социально значимого результата, детерминированная интегральными свойствами человека как личности и учитывающая материальные, временные, психофизиологические затраты. Как характеристика деятельности малых групп и коллективов</p>
Педагогический	<p>В.М. Блинов Н.В. Кузьмина Н.Ю. Певзнер В.А. Станкевич</p>	<p>Показатель педагогической деятельности, обусловленный уровнем сформированности профессиональных умений и определенным внутренним потенциалом педагога, представленным индивидуально-психологическими свойствами и образованиями. Социально-значимое качество обучения, посредством которого оцениваются результаты выполняемой деятельности по степени их приближения к общественной цели</p>

Таким образом, из таблицы видно, что термин «эффективность» на современном этапе развития научной мысли не имеет однозначного определения. Общим для этих подходов является рассмотрение эффективности в контексте той или иной деятельности. А также понимание данного термина как соотношения результата и разного рода затрат (ресурсов), вложенных в его получение.

Однако в большинстве указанных подходов, кроме экономического и философского, эффективность отражает уже не только взаимосвязь результата с затратами, но и с достижением поставленных целей.

Разумным будет предположить, что если при минимальных затратах результат получен, а цель в итоге не достигнута, то такая деятельность не может оцениваться как эффективная. Возможна и обратная ситуация, когда полученный результат соответствует поставленной цели, но на ее реализацию потребовалось большое количество затраченных ресурсов (материальных, духовных, физических, временных и т. д.), иначе говоря «цель не оправдывает средства». В этом случае говорить об эффективности данной деятельности и ценности результата для конкретного человека также не представляется возможным.

Важно обратить внимание и на нравственные аспекты проявления эффективности в рассматриваемом контексте. Ведь ценностные ориентации и личностные смыслы являются опорой для достижения цели. Поэтому полезность полученного результата для социального окружения, личный вклад в общее дело, этичность и экологичность совершаемых поступков по отношению к себе и другим людям всегда являются предметом внешней оценки поведения личности.

Поэтому именно эти взгляды значительно расширяют сущность «эффективности» как понятия, внося в него социальные и личностные аспекты.

При этом А.В. Петровский [8], рассматривая проблему эффективности в социально-психологическом плане, указывает на то, что достижение эффективности однозначно не предполагает положительный (удовлетворяющий) результат. В итоге мы можем сделать вывод о том, что эффективность тесным образом связана с удовлетворенностью как субъективным психологическим результатом.

В дополнение к сказанному обращают на себя внимание, в рамках нашего предмета исследования, и те различия, которые А.В. Петровский проводит между понятиями «эффективность» и «результативность». Автор указывает, что если выбранные критерии для оценки эффективности могут быть измерены количественно, то термин «результативность» может являться синонимом «эффективности». А если в качестве критериев выступают психологические критерии, не поддающиеся количественному измерению, то в данном случае синонимичным понятию «эффективность» будет «успешность».

Таким образом, корректное использование близких по смыслу понятий также является важным условием для уточнения содержания того или иного термина.

Отдельный интерес в рамках нашего научного поиска представляет исследование Ю.А. Шалакова [14], который предлагает обязательно различать понятия «эффект» и «эффективность», говоря о том, что эффектом может обладать любое взаимодействие предметов и явлений объективной действительности. Он является результатом любого взаимодействия или процесса независимо ни от чего. Эффективностью же обладает только целенаправленное, управляемое взаимодействие. Значит эффективность тесно связана с целеполаганием и ею можно управлять.

В итоге в качестве ключевых дефиниций понятия «эффективность» с психологической точки зрения мы будем рассматривать: цель, затраты (ресурсы), результат, удовлетворенность. При этом эффективность, в отличие от эффекта, управляема, но ограничена моральными нормами и гуманистическими принципами.

Синтезируя рассмотренные точки зрения и результаты исследований, под «личной эффективностью» мы будем понимать осознание и результативное достижение целей через рациональное управление собой и своими психологическими ресурсами. Психологическим результатом личной эффективности является удовлетворенность собой, своей деятельностью и жизненными обстоятельствами.

Итак, проведенный анализ позволил определить собственную исследовательскую позицию по вопросу содержания и соотношения понятий «самоэффективность» и «личная эффективность». Можно констатировать тот факт, что оба рассматриваемых понятия стали разрабатываться в научных исследованиях параллельно относительно друг друга. Считаем, что они не являются тождественными, но тесно связаны между собой. Достижение личной эффективности влияет на усиление степени осознания индивидом своей самоэффективности. И наоборот: вера в собственную эффективность является движущей силой в повышении уровня личной эффективности. В любом случае каждый из исследуемых феноменов связан с успехом и эмоциональным благополучием личности.

Различие обнаруживается в том, что понятие «самоэффективность» в своем определении не подразумевает реальных поведенческих проявлений личности, выявление и использование необходимых внутренних резервов, овладение и применение конкретных навыков, приводящих к достижению результативности деятельности. Предполагаем, что одной уверенности и ожидания успеха явно недостаточно. Каким образом будет действовать человек, насколько рациональны и этичны будут его поступки, какие умения будут востребованы, какое количество ошибок он может допустить на пути к достижению цели – это вопросы, которые уже возникают за рамками данного понятия.

Фактически же личная эффективность – это уже проявление самоэффективности в конкретной деятельности, поведении человека. Важно еще раз заметить, что уровень самоэффективности измеряется до начала выполнения человеком какой-либо деятельности (так сказать «на входе»), являясь предиктором ее успешности [15], а личная эффективность – уже в результате и при оценке ее выполнения («на выходе»). При этом по наполняемости термин «личная эффективность» шире, чем «самоэффективность». В его формулировке и сущности самого феномена заложена не только когнитивная, рефлексивная и мотивационная составляющие, но ценностно-смысловая, эмоционально-волевая, а особенно – поведенческая.

Поэтому в дальнейшем самоэффективность будем рассматривать в качестве основополагающего когнитивного компонента личной эффективности.

Таким образом, проанализированные подходы зарубежных и отечественных специалистов дополняют друг друга, представляя ценность для нашего исследования, так как указывают ориентиры для последующего выявления структурных компонентов, критериев и показателей проявления личной эффективности, а также разработке методов внешней оценки уровня ее достижения.

Список литературы

1. Архангельский Г. А. Организация времени. От личной эффективности к развитию фирмы. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
2. Гайдар М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2008. – 24 с.
3. Иванова С., Болдогоев Д. Личная эффективность на 100 %. Сбросить балласт, найти себя, достичь цели. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 216 с.
4. Козлов Н. И. Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2008. – 272 с.
5. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей. – М.: Альпина Паблишерз, 2013. – 240 с.
6. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. – 2001. – №1. – С. 13–21.
7. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2000. – С. 288–307.
8. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
9. Трейси Б. Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности / пер. с англ. М. Сухановой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 142 с.
10. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. – М.: Междунар. академия корпорат. управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
11. Филиогло Л.Д., Нюренберг В.В. Основы самоорганизации. – Тольятти: ТГУ, 2011. – 190 с.
12. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. – М.: Олма Пресс, 2004. – 657 с.
13. Фьоре Н. Психология личной эффективности / пер. с англ. Е. Бузниковой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 208 с.
14. Шалаков Ю.А. Влияние профессионального самообразования на эффективность деятельности офицера налоговой полиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 19 с.
15. Шепелева Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – М., 2008. – 24 с.
16. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / пер. с англ. А.В. Говорунов, В.И. Кузин, Л.Л. Царук; под ред. А.Д. Наследова. – СПб.: Евразия, 2002. – 532 с.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9.072 : 796 – 051

А. А. Благинин, Н. С. Бар, С. Н. Шихвердиев

Исследование психологической адаптации спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру

Изучаются особенности психологической адаптации спортсменов, находящихся на этапе завершения карьеры. Использовался метод констатирующего исследования посредством опроса спортсменов, находящихся, по мнению специалистов, на «финише» спортивной карьеры. В исследовании приняли участие 228 спортсменов разного возраста, пола, спортивной специализации и уровня квалификации. Результаты изучения различных характеристик психологической адаптации спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру, свидетельствуют о многочисленных нарушениях адаптационного процесса. На уровне психофизиологической адаптации это проявляется в довольно высоких значениях стресса и средними значениями функционального состояния, отражающего высокий психический тонус спортсменов при сниженном фоне настроения. На уровне личностной адаптации – в неблагоприятном искажении самоотношения, средней выраженности мотивации достижения, низкой интернальности, дестабилизации эмоциональной сферы. На уровне социально-психологической адаптации – в некоторых нарушениях коммуникативной сферы (сниженной коммуникабельности и самоконтроле в общении), слабой сформированности профессионального самоопределения, высоком уровне выраженности некоторых девиантных и аддиктивных форм поведения. Перечисленные характеристики психологической адаптации являются ориентирами для оказания психологической помощи спортсменам в этот сложный период их жизни.

We study the psychological adaptation of athletes who are at the stage finish. We used a method of ascertaining studies by interviewing athletes who are, according to experts, on "the end of sports career. The study involved 228 athletes of different ages, sex, sports specialization and skill level. Results of a study of various characteristics of psychological adaptation of athletes, finishing his sporting career, show numerous violations of the adaptation process. At the level of psychophysiological adaptation that is manifested in the relatively high stress values and the average values of the functional state, reflecting the high mental tone athletes with reduced background mood. On the level of personal adaptation in unfavorable distortion of self-evaluation, an average severity of achievement motivation, low internality, destabilization of the emotional sphere. At the level of socio-psychological adaptation – in some communication (reduced sociability and self-control in communication), lack of formation of professional self-determination, high level expression of certain deviant and addictive behaviours. These characteristics psychological adaptation are the benchmark for the provision of psychological support to athletes in this difficult period of their lives.

Ключевые слова: завершение спортивной карьеры, психофизиологическая, личностная, социально-психологическая адаптация, психологическое сопровождение

Key words: completion of sports career, psycho-physiological, personal, social-psychological adaptation, psychological support.

В настоящее время процесс адаптации спортсменов, завершающих спортивную карьеру, происходит, как правило, стихийно. Причины такого положения вещей несколько. Современный спорт характеризуется большой «жесткостью» (ориентацией на спортивный результат), зачастую слабым вниманием к личности спортсмена и к той психологической «цене», которую ему приходится платить за достигнутые результаты. Это внимание существенно снижается в период, когда спортсмен оказывается на «финише» своей спортивной карьеры и воспринимается многими специалистами как «отработанный материал». Необходима гуманизация всей системы спорта, направленная на создание оптимальных возможностей для развития спортсменов, в том числе, на этапе завершения спортивной карьеры.

На данный момент практически отсутствует открытая, достоверная, научная обоснованная информация о характере протекания процесса адаптации спортсменов, завершающих карьеру. Справедливости ради следует отметить, что такое положение вещей характерно, в основном, для отечественной психологии спорта, так как за рубежом изучение спортсменов, завершающих спортивную карьеру, ведется довольно активно.

Немногочисленные исследования подтверждают, что процесс адаптации спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру, является весьма проблемным. Специалисты говорят о существовании особого «кризиса завершения спортивной карьеры», неблагоприятный исход которого чреват множеством негативных (порой драматических) моментов как для конкретного спортсмена (касающихся его психологического благополучия и устройства жизни).

Общество тоже заинтересовано в скорейшей адаптации бывших спортсменов, так как оно сталкивается с человеком, имеющим высокие амбиции, агрессивный стиль поведения (так как спорт характеризуется высокой конкуренцией и «прямым» способом самутверждения), низкой профессиональной подготовкой. По сути, эта проблема сопоставима с проблемой реадаптации такой категории граждан, как бывшие военные. Недооценивать ее значимость очень опасно.

Спортсмены особо остро заинтересованы в психологической помощи именно на этапе завершения спортивной карьеры [1]. Однако такая помощь им не оказывается в силу не изученности пробле-

мы. Тренеры некомпетентны в этой сфере. Незнание или же непонимание механизмов адаптации зачастую ведет к использованию алогичных методов воздействия. В настоящее время активно ведется разработка проблемы психологического сопровождения спортсменов. Своевременная и профессиональная подготовка к уходу из спорта и помощь в переживании кризиса завершения спортивной карьеры может существенно помочь оптимизировать процесс адаптации спортсменов к условиям обычной жизни, найти наиболее удачные сферы применения сформировавшимся в результате многолетней спортивной практики качествам характера и стратегиям поведения. Все это показывает высокую актуальность изучения данной проблемы.

Повышение роли гуманистических ценностей в спорте требует более всестороннего, глубокого и комплексного изучения проблемы психологической адаптации спортсменов, особенно – завершающих свою карьеру и создания на этой основе системы психологического сопровождения для оптимизации ее характеристик.

В исследовании приняли участие 228 спортсменов, находящихся на «финише» спортивной карьеры разного возраста (от 18 до 33 лет), пола, спортивной специализации и уровня квалификации. Факт пребывания спортсмена на этом этапе определялся посредством экспертных оценок (учитывалось мнение тренера). Использовался метод опроса спортсменов.

Психологическая адаптация спортсменов изучалась на трех уровнях: психофизиологическом, личностном и социально-психологическом.

В качестве психологического инструментария выступили следующие методики, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Эмпирические показатели и средства их диагностики

Показатели психологической адаптации	Методики
Психофизиологическая адаптация	Авторская методика для изучения признаков стресса, методика «САН» В.А. Доскина
Личностная адаптация	Методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева; методика диагностики мотивации к успеху Т. Элерса; самооценка психических состояний Г. Айзенка; уровень субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина; методика «Общительность» В. Ф. Ряховского; методика «Самоконтроль в общении» М. Шнайдера
Социально-психологическая адаптация	Авторская методика для изучения профессионального самоопределения; методика диагностики девиаций поведения В.А. Худика; методика диагностики склонности к аддикциям Г.В. Лозовой
Адаптированность к спорту	Анкета «Спортивная карьера-синтетическая модель» Н.Б. Стамбуловой
Адаптированность к условиям жизни	Методика диагностики социальной фрустрированности Л.И. Вассермана; авторская анкета для изучения адаптированности к деятельности

Особенности психофизиологической адаптации спортсменов, завершающих карьеру

Этап завершения спортивной карьеры характеризуется повышенной стрессогенностью. По всем показателям зафиксированы отклонения от оптимальных (низких) значений переживания стресса. Уровень их выраженности можно охарактеризовать как средний, в некоторых случаях с явной тенденцией к высокому (физиологическая симптоматика). Однако спортсмены не достигают критических значений (стадии дистресса), что можно считать позитивным фактом. Для них характерен повышенный тонус нервной системы, состояние, связанное с максимальной мобилизацией всех физических и психических ресурсов. Следовательно, спортсмены в этот период их жизни нуждаются в пристальном внимании со стороны психолога и врача (табл. 2).

Таблица 2

Психофизиологическая адаптация спортсменов, завершающих карьеру

Характеристики адаптации	№ п.	Показатели	X	S	Оптим. значения
Стресс	1.	Физиологические симптомы	32,72	5,5	10–23 баллов
	2.	Психологические симптомы	30,81	4,2	
	3.	Поведенческие симптомы	28,55	4,3	
	4.	Интегральный показатель	30,69	4,7	
Функциональное состояние	5.	Самочувствие	3,25	0,6	5–7 баллов
	6.	Активность	5,21	1,3	
	7.	Настроение	2,84	0,4	
	8.	Интегральный показатель	3,77	0,8	

Наиболее выраженным у спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру, является показатель физиологических симптомов стресса (различные боли, расстройства пищеварения, сна), слабее – психологическая (повышение раздражительности, ухудшение настроения и пр.) и поведенческая (ошибки в работе, нарушения речи и пр.) симптоматика стресса. Именно физиология в наименьшей степени регулируется сознанием, а поведение лучше всего поддается сознательному контролю. Обращают на себя внимание довольно высокая вариативность показателей стресса у спортсменов. Это означает, что часть из них с трудом адаптируется, а другая часть переживает этот период довольно органично. Наибо-

лее высока вариативность физиологической симптоматики стресса, наименее – психологической. Таким образом, спортсмены, завершающие спортивную карьеру, испытывают довольно выраженный стресс.

Функциональное состояние спортсменов, завершающих карьеру, можно оценить как среднее. Однако наблюдается значительный разброс в средних значениях различных его показателей. Говорить об оптимальном функциональном состоянии спортсменов не приходится. Их активность высока на фоне не столь оптимальных значений самочувствия и настроения. Она как бы является следствием попытки найти выход из кризисной ситуации, в которую спортсмен попал. Также следует обратить внимание на довольно большой разброс в уровне самочувствия, активности и настроения спортсменов в этот период их жизни. Таким образом, несмотря на то, что функциональное состояние спортсменов не является критическим, все же обнаружена тревожная тенденция, связанная с достаточно негативным фоном настроения.

Особенности личностной адаптации спортсменов, завершающих карьеру

С точки зрения психологической адаптации субъект должен обладать позитивным самоотношением. Серьезные отклонения от оптимальных нормативных значений обнаружены в пяти частных показателях самоотношения из девяти и в одном интегрального – из трех (у половины характеристик обнаружены негативные отклонения). Следовательно, завершение спортивной карьеры связано с определенным кризисом самосознания. Вариативность показателей относительно невысока, следовательно, обнаруженные тенденции характерны для большинства данной категории спортсменов. В наибольшей степени обнаружено отклонение от оптимальных значений в самоуверенности (уровень средний, пограничный с низким), отраженном самоотношении (низкое, т. е., спортсмены сильно сомневаются в положительном отношении к ним со стороны окружающих) и самопринятии (уровень средний, тяготеющий к низкому). Высокая внутренняя конфликтность говорит о сильных внутренних противоречиях. Довольно высокий уровень самообвинения говорит о том, что источником своих неудач спортсмены считают, прежде всего, самих себя. Кроме того, для спортсменов характерен средний уровень: открытости (что говорит об умеренном конформизме), саморукводства (они теряют веру в свои силы), самооценности (невы-

сокое ощущение собственной значимости) и самопривязанности (отсутствие желания меняться). Интегральные характеристики самоотношения проявляются следующим образом: уровень самоуважения является средним (с сильной тенденцией к низкому); аутосимпатия – средней; самоуничижение – высоким. Таким образом, значения характеристик самоотношения у спортсменов в период завершения спортивной карьеры далеко не оптимальны и свидетельствуют о личностном кризисе, связанного с переоценкой себя и своего места в жизни.

Мотивация достижения успеха у спортсменов является средней. Однако ее высокая вариативность говорит о том, что у части спортсменов мотивационный тонус крайне слаб (они не верят в свои возможности и не ставят перед собой серьезных целей), а другая часть – напротив, отличается крайне высоким уровнем притязаний. Обе эти тенденции, согласно закону оптимума силы мотивации, являются негативными.

Степень самоконтроля спортсменов, завершающих карьеру, является сниженной. Это значит, что спортсмены, завершающие спортивную карьеру, не считают, что все аспекты их жизни зависят, прежде всего, от них самих. Вариативность показателей самоконтроля можно охарактеризовать как среднюю. Наиболее низкие значения обнаружены по шкале интернальности в сфере неудач (экстернальный локус контроля). Следовательно, спортсмены не считают себя ответственными за свои неудачи, склонны винить других (людей, обстоятельства). Это говорит о формировании у них защитной, пассивной позиции. Также невысокая интернальность обнаружена в сфере достижений. Это значит, что спортсмены не верят, что их успехи зависят, прежде всего, от них самих. Ниже среднего уровень отмечен и по показателю интернальности в сфере учебы. Спортсмены, завершающие свою карьеру, не уверены в своих силах в плане учебы, ощущают значительное отставание от сверстников. Более высокие значения обнаружены по шкале интернальности в сфере межличностных отношений, здоровья и семейных отношений. Это сферы, в которых спортсмены чувствуют себя более комфортно, ощущая, что что-то зависит и от них самих. Таким образом, в сфере самоконтроля наиболее существенные нарушения обнаружены в контроле спортсменов, завершающих спортивную карьеру, над собственными неудачами и достижениями (табл. 3).

Таблица 3

*Личностная адаптация спортсменов,
завершающих спортивную карьеру*

Характеристики адаптации	№ п.	Показатели	X	S	Оптим. значения
Самоотношение	1.	Самоуверенность	4,29	0,8	7–10 баллов
	2.	Саморуководство	5,03	0,6	
	3.	Отраженное самоотношение	2,75	0,3	
	4.	Самоценность	5,85	1,2	
	5.	Самопринятие	4,51	1,0	
	6.	Самопривязанность	6,02	1,3	
	7.	Самоуважение	4,64	0,5	
	8.	Аутосимпатия	5,46	0,6	
	9.	Открытость	5,5	1,1	0–3 баллов
	10.	Внутренняя конфликтность	7,84	1,5	
	11.	Самообвинение	6,91	1,0	
	12.	Самоуничжение	7,37	0,9	
Мотивация личности	13.	Мотивация достижения	15,61	4,7	17–20 баллов
Интернальность	14.	Достижений	4,36	0,9	7–10 баллов
	15.	Неудач	2,85	0,3	
	16.	Семейных отношений	6,53	1,2	
	17.	Учебы	4,81	0,5	
	18.	Межличностных отношений	5,27	0,8	
	19.	Здоровья	6,25	1,1	
	20.	Интегральный показатель	5,01	0,7	
Эмоциональные состояния	21.	Тревожность	15,37	3,2	0–7 баллов
	22.	Фрустрация	14,82	3,0	
	23.	Агрессивность	9,51	1,5	
	24.	Ригидность	13,67	2,8	
	25.	Интегральный показатель эмоциональности	13,34	2,4	

Эмоциональные состояния спортсменов, завершающих карьеру, довольно сильно дестабилизированы, судя по их значительным отклонениям от оптимальных значений. В наименьшей степени у спортсменов проявляется состояние агрессивности, которое выходит за границы оптимальных значений, но не существенно. Существенно повышенным является состояние ригидности. Ее уровень можно охарактеризовать как средний, с тенденцией к высокому – спортсмены проявляют негибкость мышления и поведения, им трудно «переключиться», найти себя в новой реальности, в жизни вне спорта. Эта инерционность, проявляющаяся в плохом видении новых перспектив, может существенно «тормозить» процесс адаптации спортсменов. Уровень фрустрации у спортсменов является пограничным между средним и высоким. Это значит, что спортсмены достаточно сильно фрустрированы, не удовлетворены своим положением, у них выражен страх неудач и снижена уверенность в себе. Это является следствием того, что спортсмены считают, что

не достигли того, чего могли бы достичь, разочарованы своей спортивной карьерой. Наиболее высокая выраженность зафиксирована в состоянии тревожности. Это значит, что спортсмены, завершающие спортивную карьеру, довольно сильно опасаются за свое будущее, за свои перспективы в спорте и вне его. Интегральный показатель эмоциональности свидетельствует о том, что спортсмены в этот период их жизни являются эмоционально возбудимыми, реактивными.

Особенности социально-психологической адаптации спортсменов, завершающих карьеру

Результаты исследования показали, что для спортсменов, завершающих карьеру, характерен сниженный уровень общительности. Снижение коммуникабельности является весьма характерным признаком психологических кризисов. Кроме того, многие спортсмены тяжело переживают снижение своих результатов, и стараются снизить свое общение с теми, кто может стать свидетелями их неуспешности. Невысокая вариативность свидетельствует о том, что относительно низкая общительность характерна для большинства спортсменов в этот период их жизни. Уровень коммуникативного самоконтроля в общении у спортсменов, завершающих спортивную карьеру, является средним. Это значит, что спортсмены, с одной стороны, более раздражительны, агрессивны, но, с другой эти нарушения не носят характер срывов и не ведут к каким-то существенным нарушениям в плане общения. Обращает на себя внимание довольно высокая вариативность проявления данного показателя. Это значит, что спортсмены поляризуются на две группы, одна из которых характеризуется низким самоконтролем в общении, а другая, напротив, высоким (стараются «держать лицо»).

Полученные данные свидетельствуют о наличии существенных проблем у спортсменов, завершающих спортивную карьеру, в плане профессионального самоопределения. Большинство показателей находятся на низком и среднем уровне выраженности (высокого уровня достигает лишь самооценка профессиональных качеств), что свидетельствует о низкой сформированности профессионального самоопределения. Вариативность показателей профессионального самоопределения достаточно высока, т. е. одна часть спортсменов в некоторой степени определилась с дальнейшей профессиональной жизнью, а другая – нет.

В соответствии с тестовыми нормами, у спортсменов, находящихся на финише спортивной карьеры, обнаружен низкий уровень информированности о различных профессиях и принятия решения о профессиональном выборе. Следовательно, спортсмены не знают о

том, какие профессии им подходят, какие из них наиболее востребованы на современном рынке труда, каковы возможности их получения и т.п. С этим и связано то, что спортсмены в большинстве случаев так и не приняли решение о направлении своей будущей профессиональной карьеры.

На границе низкого и среднего уровня выраженности находятся такие показатели профессионального самоопределения, как желание работать по выбранной профессии и активность в ее освоении, а также привлекательность профессионального будущего. Эти характеристики профессионального самоопределения логически связаны друг с другом: низкая привлекательность профессионального будущего ведет к слабому желанию работать по наиболее вероятной профессии, что, соответственно, не способствует повышению степени активности в этой сфере.

На среднем уровне выраженности находятся такие показатели профессионального самоопределения, как самостоятельность в выборе профессии, желание работать по выбранной профессии, профессиональная целенаправленность и профессиональная устойчивость. Высокого уровня достигает лишь самооценка необходимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности. Однако это может быть следствием излишней самоуверенности и низкой осведомленности о требованиях профессий к личности специалистов. Интегральный показатель профессионального самоопределения находится на среднем уровне выраженности, серьезно отставая от оптимальных (высоких) значений.

Таким образом, анализ выраженности и вариативности проявления частных и интегральных показателей свидетельствует о том, что у спортсменов, завершающих спортивную карьеру, обнаружены существенные нарушения профессионального самоопределения личности.

Поскольку профессиональное самоопределение является очень важной характеристикой психологической адаптации спортсменов на этапе завершения спортивной карьеры, следует обратить внимание на распределение спортсменов с разным уровнем профессионального самоопределения. Высокий уровень профессионального самоопределения характерен для 19 % спортсменов, средний – для 46 % и низкий – для 35 % спортсменов, завершающих спортивную карьеру. Это подтверждает необходимость внедрения в процесс психологического сопровождения спортсменов такого направления, как стимулирование профессионального самоопределения.

На низком уровне выраженности находятся значения таких показателей, как (перечислены в порядке убывания): неуважение к

страшим, издевательство, насилие над людьми, употребление наркотиков, воровство и нечестность. Для всех перечисленных показателей характерна довольно низкая вариативность. Большинство спортсменов считают эти формы поведения не характерными для себя (табл. 4).

Таблица 4

Социально-психологическая адаптация спортсменов, завершающих спортивную карьеру

Характеристики адаптации	№ п.	Показатели	X	S	Оптим. значения
Коммуникация	1.	Общительность	20,61	5,2	6–14 баллов
	2.	Самоконтроль в общении	5,41	0,7	7–10 баллов
Профессиональное самоопределение	3.	Самостоятельность выбора профессии	2,81	0,5	3,6–5 баллов
	4.	Информированность о профессиях	2,26	0,2	
	5.	Принятие решения о выборе профессии	2,36	0,3	
	6.	Удовлетворенность выбранной профессией	2,42	0,3	
	7.	Желание работать по выбранной профессии	3,48	0,6	
	8.	Активность в освоении профессии	2,91	0,4	
	9.	Профессиональная целенаправленность	3,43	0,6	
	10.	Привлекательность проф. будущего	2,68	0,3	
	11.	Профессиональная устойчивость	3,47	0,6	
	12.	Самооценка профессиональных качеств	3,62	0,5	
	13.	Интегральный показатель	2,94	0,4	
Склонность к девиациям поведения	14.	Издевательство, насилие над людьми	2,05	0,4	3,6–5 баллов
	15.	Воровство, нечестность	1,26	0,2	
	16.	Неуважение к старшим	2,14	0,5	
	17.	Употребление наркотиков	1,37	0,3	
	18.	Грубость к сверстникам и младшим	2,48	0,6	
	19.	Недисциплинированность, халатность	3,8	0,9	
	20.	Равнодушие к окружающему	3,84	0,9	
	21.	Употребление спиртных напитков	2,07	0,4	
	22.	Отсутствие интереса к событиям в стране	3,91	1,0	
	23.	Курение	2,57	0,5	
	24.	Употребление нецензурных выражений	4,15	1,0	
	25.	Интегральный показатель	2,69	0,8	
Склонность к зависимому (аддиктивному) поведению	26.	Склонность к алкогольной зависимости	13,5	3,2	
	27.	Склонность к телевизионной зависимости	19,31	4,7	
	29.	Склонность к любовной зависимости	20,15	5,2	

	30.	Склонность к игровой зависимости	14,42	3,4	5–11 баллов
	31.	Склонность к сексуальной зависимости	16,51	4,1	
	32.	Склонность к пищевой зависимости	20,84	5,4	
	33.	Склонность к религиозной зависимости	10,41	2,5	
	34.	Склонность к трудовой зависимости	12,89	2,0	
	35.	Склонность к лекарственной зависимости	19,76	4,3	
	36.	Склонность к компьютерной зависимости	12,53	2,1	
	37.	Склонность к табачной зависимости	21,2	5,5	
	38.	Склонность к наркотической зависимости	7,38	1,3	
	39.	Склонность к зависимости от ЗОЖ	12,11	2,0	
	40.	Интегральный показатель	15,46	3,9	

Грубость по отношению к сверстникам и младшим находится на границе низкого и среднего уровней выраженности. Для этого же показателя характерна более высокая вариативность. Следовательно, некоторые из спортсменов самокритично полагают, что они стали более несдержанными по отношению к другим людям. Это подтверждается и средними значениями коммуникативного самоконтроля.

Средний уровень выраженности зафиксирован у таких показателей девиантного поведения, как курение и употребление спиртных напитков.

Высокая выраженность обнаружена по таким характеристикам девиантности, как (перечислены в порядке возрастания): недисциплинированность, халатность; равнодушие к окружающему; отсутствие интереса к событиям в стране и употребление нецензурных выражений. Это наиболее часто встречающиеся формы девиантного поведения среди спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру. Равнодушие к происходящему вокруг очень часто является следствием каких-то внутренних, неразрешенных проблем, кризисного состояния. В данном случае спортсмены настолько сильно концентрируются на своей проблеме, что окружающее, не имеющее прямого отношения к их судьбе, перестает их волновать. Недисциплинированность и халатность являются следствием своего рода внутреннего расслабления отчаявшегося, так как спортсмены понимают, что от их стараний в спортивной карьере уже мало что зависит. Возросшее употребление нецензурных выражений зачастую свидетельствует о внутренней нервозности, не находящей адекватного «выплеска».

Интегральный показатель склонности к различным формам девиантного поведения у спортсменов, «финиширующих» в своей спортивной карьере, находится на среднем уровне выраженности.

Таким образом, анализ показателей склонности спортсменов, завершающих спортивную карьеру, к различным формам девиантного поведения, свидетельствует о том, что их нельзя отнести к категории «социально опасных» субъектов. Однако по ряду характеристик поведения обнаружены существенные отклонения от нормы, что означает, что спортсмены нуждаются в соответствующей помощи по решению внутренней проблемы, вызывающей некоторые нарушения социального поведения.

Результаты изучения склонностей спортсменов, завершающих спортивную карьеру, к различным видам аддикций, свидетельствуют о том, что для них характерна низкая выраженность склонности к наркотической и религиозной формам зависимости. По этим же показателям обнаружены низкие значения коэффициентов вариации. Это значит, что спортсмены, находящиеся на финише своей карьеры, в своем подавляющем большинстве не склонны к данным формам зависимости.

В соответствии с тестовыми нормами, на среднем уровне выраженности у данной категории спортсменов находятся склонность к таким зависимостям, как (перечислены в порядке убывания): сексуальная, игровая, алкогольная, трудовая, компьютерная и зависимость от здорового образа жизни. У некоторых из них довольно высокая вариативность (склонность к трудовой и алкогольной зависимости). Это значит, что по данному критерию спортсмены очень неоднородны – некоторые тяготеют к высокой, а другие – к низкой выраженности данных форм аддикций.

Высокая выраженность обнаружена у следующих видов склонности к зависимости (перечислены в порядке убывания): от табака, пищи, любовных взаимоотношений, лекарств и просмотра телевизионных передач. Вариативность проявления данных видов склонностей находится в среднем диапазоне. Следовательно, для многих спортсменов, завершающих спортивную карьеру, характерны именно такие формы зависимого поведения. Многие из них являются формой борьбы со стрессом, который переживают спортсмены в этот период их жизни.

Интегральный показатель склонности спортсменов, финиширующих в своей карьере, к различным формам аддиктивного поведения, находится на среднем уровне выраженности. Это тоже является отклонением от оптимальных (в данном случае – низких) значений. Следовательно, данная категория спортсменов нуждается в пристальном внимании со стороны специалистов, так как они входят в «группу риска» по развитию различных видов зависимостей (которые, к счастью, не являются тяжелыми фармакологическими).

Между показателями склонностей к различным формам аддикций наблюдается значительный разброс. Часть зависимостей находится на низком, часть – на среднем, а часть – на высоком уровне выраженности. Наличие довольно большого количества последних свидетельствуют о нарушениях в психологической адаптации спортсменов, завершающих спортивную карьеру.

Результаты изучения различных характеристик психологической адаптации спортсменов, завершающих свою спортивную карьеру, свидетельствуют о многочисленных нарушениях адаптационного процесса. Результаты исследования дают ориентиры для оказания психологической помощи спортсменам.

В плане повышения психофизиологической адаптации спортсменов, завершающих карьеру, необходимо способствовать снижению уровня стресса и повышению настроения как важной составляющей функционального состояния.

В целях повышения личностной адаптации спортсменов необходима коррекция: самооотношения (нужно повышать самоуверенность, самопринятие и снижать внутреннюю конфликтности, самообвинение и самоуничужение); мотивации достижения (спортсмены нуждаются в стимуляции нацеленности на успех); интернальности личности (особенно – в сферах достижений и неудач) – необходимо внушать спортсменам уверенность, что их успехи и неудачи зависят, прежде всего, от них самих; эмоционального фона (нужно снижать тревожность, фрустрацию и ригидность).

Для оптимизации социально-психологической адаптации спортсменов, завершающих карьеру, необходимо корректировать: коммуникативные характеристики (повышать уровень общительности и самоконтроль в общении); профессиональное самоопределение (особенно – информированность о профессиях, готовность совершить профессиональный выбор, повышать удовлетворенность своим выбором и оценку степени привлекательности профессионального будущего); некоторые формы девиантного поведения (таких, как недисциплинированность, равнодушие к окружающему; отсутствие интереса к событиям в стране и употребление нецензурных выражений); склонности к ряду зависимостей (особенно – табачной, пищевой, любовной, лекарственной и телевизионной).

Список литературы

1. Иванов И.Б. Специфика эмоциональных переживаний спортсменов на этапе ухода из спорта // Психологические основы педагогической деятельности: Материалы 34-й науч. конф. кафедры психологии СПб. ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: СПб ГУФК, 2007. – С. 71–72.

2. Сенатрова О.Ю. Психолого-педагогические условия социальной адаптации спортсменов, завершающих спортивную карьеру: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 2006. – 23 с.

**Устойчивость к нецивилизованному влиянию
в социотехнических профессиях:
диагностика, методы и факторы ее повышения**

В статье обосновывается возможность объединения мастеров производственного обучения и инженеров-строителей в группе социотехнических профессий. Показано значение профессиональной психологической устойчивости (ППУ) для данной группы профессий. Представлен подход к диагностике и формированию такого компонента ППУ как устойчивость к нецивилизованному влиянию. Дано описание экспресс-тренинга и результаты его внедрения в учебный процесс.

The article substantiates the possibility of combining trainers and engineers in the group of socio-technical professions. The importance of professional psychological stability (PPU) for this group of professions. An approach to the diagnosis and the formation of such a component of PPU as resistance to the influence of uncivilized. There are the description of express - training and the results of its implementation in the educational process.

Ключевые слова: профессиональная психологическая устойчивость, социотехнические профессии, устойчивость к нецивилизованному влиянию, методы и факторы повышения, экспресс-тренинг.

Key words: Resistance to uncivilized influence in the technical and socio-technical professions, diagnostics, methods and factors of its increase, express training.

Традиционно инженеров относят к группе технических профессий, педагогов – к социономических, водителей – к социотехнических [5; 6]. Если же более детально рассмотреть данные профессиональные группы, то можно заметить, что специфика деятельности инженеров-производственников, осуществляющих организацию и контроль производственного процесса – прежде всего в строительстве [25], а также мастеров производственного обучения (в частности, инструкторов по практическому вождению, одновременно осуществляющих обучение кандидатов в водители и управление автомобилем), имеет нечто общее.

И инженеры (строители), работающие на производстве, и мастера производственного обучения участвуют в управлении техническими системами (мастера и непосредственно, и опосредованно, в зависимости от степени подготовленности обучаемых ими кандидата в водители, а инженеры опосредованно через подчиненных), и те, и другие включены в активное социальное взаимодействие с другими участниками рабочего процесса, осуществляемого в рамках социотехнической системы [3; 15; 17].

На возрастающее значение социального компонента в деятельности инженеров и архитекторов в современных социально-экономических условиях (по сравнению с традиционным подходом к подготовке инженерно-технических работников и архитекторов в прошлом веке) указывают В.Л. Воробьева, Н.Н. Шестернева, О.В. Мельникова, Е.А. Соловьева [1; 14; 22; 23]. Персональных водителей совершенно обоснованно относят в группу социотехнических профессий [20]. Мастера производственного обучения (инструктора по практическому вождению автомобиля) находятся внутри двух профессий: водителя и педагога, а по сути управляют социотехнической системой «человек-автомобиль» (имеется в виду система «ученик-транспортное средство»). Исходя из вышесказанного предлагается представителей этих профессий отнести в группу социотехнических.

Для выделенной группы профессий (исходя из необходимости решения задач социально-психологического воздействия для достижения целей профессиональной деятельности) особое значение приобретает обладание профессиональной психологической устойчивостью [9–12]. ППУ как особое системное профессионально важное качество субъекта деятельности определяется:

- способностью к оказанию психологического влияния;
- освоением техник противостояния нецивилизованному влиянию противостояния влиянию;
- уровнем развития рефлексивного механизма, в частности, достижением работником уровня рефлексии профессиональной деятельности.

Решение задач диагностики и формирования профессиональной психологической устойчивости проводится автором в течение последних 15 лет. Одним из направлений является конструирование и внедрение в учебный процесс междисциплинарной интерактивной технологии (МИТ) [9]. Некоторые результаты работы в рамках МИТ представлены в данной статье.

Актуальность обучения техникам защиты в ситуациях нецивилизованного влияния исходя из современных социально-экономических условий и результатов проведенной диагностики

Под устойчивостью к нецивилизованному влиянию понимается сохранение способности к эффективному реагированию в ситуациях такого типа. Под эффективным реагированием подразумеваются ответные реакции, которые укладываются в рамки цивилизованного влияния и осуществляются при относительной стабильности психофизиологического состояния, т. е. при оптимальном соотношении результата ответного воздействия и его цены (прежде всего психоэмоциональной).

Анализ данных, полученных в ходе проводимой в 2012–2014 гг. диагностики устойчивости к нецивилизованному влиянию на I и IV курсах СПбГАСУ (на строительном, автодорожном и факультете городского строительства) показал, что без прохождения специального курса подготовки студенты демонстрируют низкий (в лучшем случае – на отдельных специальностях – промежуточный между низким и средним) уровень устойчивости [12]. Баллы за ответы на предъявляемые ситуации оценивались на основе следующего принципа [12].

Обработка результатов: при первичной обработке ответов использовалась следующая классификация ответов с присвоением им следующих баллов (в дальнейшем был осуществлен переход на 7-балльную шкалу):

– 2 балла – ответы в юмористическом ключе (крайне редко встречающийся тип реакции);

– 1 балл (техники психологического самбо, как-то: уточнение, наведение тумана, «английский профессор», «заезженная» пластинка [19, с. 109–110];

– 0,5 балла (молчание (в том числе с обидой), уколы (сарказм в ответ);

– 0 баллов – варварство (хамство), выход на физический контакт с субъектом влияния.

Используемая на данном этапе работы качественно-количественная оценка и интерпретация оценки устойчивости к нецивилизованному влиянию результатов [12]:

– наличие нескольких вариантов ответа, включающих несколько разных техник, так и ответы в философском ключе и юмористического характера (предметное осмысление содержания ситуации) соответствуют очень высокому уровню устойчивости (в балльном выражении это должно соответствовать 5 и более баллам);

– наличие нескольких вариантов ответов, включающих на основе техник психологического самбо (предметное осмысление ситуации) – высокий уровень устойчивости – от 4 баллов и выше;

– наличие одного варианта ответа на каждую ситуацию (с использованием только одного варианта техники – средний уровень устойчивости) или (допускается) использование самооправданий, молчания или легкого сарказма в единичных случаях – от 2 до 3 баллов;

– наличие как ответов на базе отдельных техник, молчания (как при сохранении стабильности состояния, так и при переживании внешне не демонстрируемых отрицательных эмоций), так и варварских вариантов (грубость, хамство) – низкий уровень устойчивости, требуются дополнительные занятия на освоение техник защиты – менее 2 баллов;

– отсутствие внешней реакции (молчание, основанное на переживании гнева или обиды, «варварство» во внутренней речи) или ответы только в форме варварства (оскорбление, хамство, проявление агрессивности) – крайне низкий уровень устойчивости – менее 1 балла.

Соответственно, минимальное количество баллов, которое может получить испытуемый – 0 баллов; максимальное (в том случае, если на каждую ситуацию дан один ответ – 6 баллов).

На основании полученных эмпирических данных был сделан вывод о важности психологических курсов для формирования культурного, толерантного поведения студентов в любых, самых неожиданных ситуациях.

Оценка эффективности обучения техникам защиты с помощью объяснительно-иллюстративного метода (в отдельных учебных группах)

На первом этапе работы, направленном на повышение устойчивости студентов к нецивилизованному влиянию, делались попытки обучить студентов техникам защиты исключительно с помощью объяснительно-иллюстративного метода [16, с. 212]. Для этого проводилось теоретическое занятие, в ходе которого студентам сообщалась информация об основных видах влияния, а также описывалась техники защиты в ситуациях нецивилизованного влияния.

Балльную оценку получили ответы испытуемых, данные ими в начале практического занятия (до объяснения темы «Виды влияния. Техники защиты в ситуациях нецивилизованного влияния»), и по его

завершении. Средние баллы были измерены и сопоставлены в двух учебных группах I курса (автомобильно-дорожного и строительного факультетов) дважды: на входе (в начале учебного занятия) и по его завершении (см. табл. 1).

Таблица 1

Анализ различий средних до и после теоретического занятия (с использованием объяснительно-иллюстративного метода) по теме «Нецивилизованное влияние»

Этап диагностики устойчивости к нецивилизованному влиянию	Обычное практическое занятие (I курс)	Различие и уровень значимости
Вход	1,56	0,8
Выход	2,36	t= 3,48 при $\alpha=0,002$

Выводы: теоретическая подготовка, а именно проведение практического занятия с уклоном на разъяснение понятий цивилизованного – нецивилизованного влияния с кратким изложением основных техник психологического самбо с последующим изменением студентами собственных ответов с учетом полученных знаний дало повышение эффективности реагирования. Средние баллы до и после проведения занятий различаются на значимом уровне. В содержательном отношении это означает, что студенты стали чаще использовать техники психологического самбо в ситуациях нецивилизованного влияния взамен «замалчивания» и грубых ответов.

Выводы: проводить обучение техникам защиты в ситуациях нецивилизованного влияния с помощью пассивных методов обучения можно, повышение устойчивости наблюдается, однако эффективность не очень высока.

Разработка экспресс-тренинга на отработку техник защиты в ситуациях нецивилизованного влияния (на базе техники метаморфозы)

Проектирование экспресс-тренинга основано на обучении работе с негативными высказываниями собеседника с использованием социально-психологической рефлексии (вначале с контрольной, а затем и с конструктивной функцией). Рефлексия рассматривается как отражение личностных смыслов на основе установления связей между мировоззрением личности и конкретной ситуацией [8, с. 9]. Провоцирование эмоций при нецивилизованном влиянии связано с произвольным сопоставлением реципиентом воздействия оценочных определений, даваемых его личности субъектом воздействия с эталонными, принадлежащими мировоззрению личности реципиента (в том числе с так называемыми иррациональными идеями [19, с. 25]). Рассогласование между ними (которое при нападении несомненно возникает) вызывает у личности реципиента

когнитивный диссонанс. Разрешение диссонанса, как известно, может происходить через поиск дополнительной информации, доказательство собственной точки зрения, расширение круга сторонников, а также через так называемое «навешивание ярлыков» [21, с. 178–223]. Ответное варварское или нецивилизованное влияние, возникающее у переживающих нападение, вполне укладывается в такую реакцию, как «навешивание ярлыков», не являющуюся самой эффективной.

Представляется, что если пребывание в ситуации нападения будет осознаваться, установление связей между смыслом ситуации и мировоззрением контролироваться, то реакция будет управляться и носить более эффективный характер.

Кроме опоры на контрольную функцию рефлексии для эффективной отработки нападения целесообразно произвести трансформацию высказываний собеседника в двусмысленные (основываясь на нарушении одного из основных логических законов – законе тождества) [2, с. 90]. Этот этап основан на использовании рефлексии и с контрольной, и с конструктивной функцией. Человек должен не только соотнести высказывания с собственным мировоззрением и распознать негативный личностный смысл (как на предыдущем этапе), но и придать ему двойной (или многозначный смысл), так чтобы высказывание могло трактоваться как отрицательное (негативное), так и положительное. Фактически идет переконструирование личностного смысла высказывания с опорой при формулировании ответа в дальнейшем на положительную интерпретацию высказывания. Для того чтобы помочь обучаемым в работе с деструктивными высказываниями собеседника в рамках группового тренинга, предлагается раздаточный материал с соответствующими примерами.

Описание занятия с включением экспресс-тренингом

Ход занятия:

1. Вводная часть. Объяснение нового материала.

Разъяснение основных терминов и понятий, на основе использования которых будет строиться работа на занятии (объяснительно-иллюстративный метод обучения) с приведением конкретных примеров.

2. Фронтальная форма работы:

Предъявление учебной группе наборов:

- набора незаконченных предложений для исследования иррациональных идей;
- ситуаций нецивилизованного влияния;

Инструкция для работы: каждый обучаемый должен зафиксировать свои ответы на индивидуальном бланке (как вариант – в рабочей тетради).

3. Переход к работе в подгруппах (в группах сотрудничества).

Проведение мирового кафе (World-Café) на тему «Эффективное поведение в ситуациях нецивилизованного влияния» [18].

Проведение тренинга в рамках практического занятия отличается от описанного в пособии. Во-первых, деструктивные высказывания заранее сформулированы преподавателем. Во-вторых, в этой части (с опорой на раздаточный материал, как показала практика, это эффективнее, чем предоставление полной самостоятельности в работе) обучаемые должны последовательно выявить иррациональные идеи, к которым обращено конкретное высказывание, перевести его в манипулятивное влияние (по возможности – с двойственным значением), сформулировать наиболее эффективный ответ на трансформированные высказывания и совместно с преподавателем выявить техники защиты, использованные в разных подгруппах. Анализ проводится с обращением к техникам защиты, описанным Е.В. Сидоренко [19].

4. Переход к индивидуальной работе.

Задание для обучаемых: откорректировать ответы, зафиксированные на индивидуальных бланках, с использованием выбранных направлений формирования эффективных реакций и (или) техник «психологического самбо».

5. Дебрифинг (подведение итогов занятия).

Тренинг апробирован на большей выборке, в ряде учебных групп статистическая обработка закончена (см. табл. 2), идет процесс описания и представления результатов, полученных на разных потоках и курсах (на данный момент обработано 148 протоколов).

Таблица 2

Оценка уровня устойчивости к нецивилизованному влиянию на входе и выходе из процесса обучения

	I курс	IV курс (в целом)
Вход	1,05	1,98
Выход	2,51	3,52
Различие между результатами на входе и на выходе	3,97	1,54
Уровень достоверности	t = 9,67 При $\alpha = 0,001$	t = 6,29 При $\alpha = 0,001$

Выводы: очевидно, что проведение экспресс-тренинга дало существенную прибавку в эффективности как на I, так и на IV курсах.

Таблица 3

Сравнение студентов I и IV курсов строительного факультета по устойчивости к нецивилизованному влиянию на входе и на выходе из обучения техникам защиты с помощью экспресс-тренинга

Сравниваемые группы	Различия	Уровень значимости
I и IV курс (строительного факультета) Устойчивость к нецивилизованному влиянию на входе	1,39-1,05=0,34	При 0,05
I и IV курс Устойчивость к нецивилизованному влиянию на выходе	3,07-2,53=1,59	Нет значимых различий

Сравнение студентов строительного факультета на входе в обучение (см. табл. 3) показало, что учащиеся старших курсов оказались более устойчивыми, но на выходе различия между студентами разных курсов отсутствуют (то есть в процессе обучения происходит сглаживание результатов). Вероятно, жизненный опыт в определенной степени способствует обретению устойчивости (в том числе к нецивилизованному влиянию), что и предопределило различия между первокурсниками и старшекурсниками на входе.

Таблица 4

Сравнение устойчивости к нецивилизованному влиянию на входе и на выходе из процесса обучения в разных потоках и на IV курсе в целом

4 курс	ПГС	ОП, ОБД	МТ, Н, ГС, Т	Весь четвертый курс
Количество испытуемых	31 человек	21	64 человека	116 человек
Вход	1,39	2,17	1,9	1,98
Выход	2,53	2,97	4,16	3,52
Различие	1,14	0,8	2,77	1,54
Уровень значимости	t = 4,38 0,001	t = 2,67 0,02	t = 5,79	t = 6,29 При 0,001

Есть существенные различия в эффективности тренинга при работе со студентами разных факультетов (см. табл. 4): наиболее высокие результаты получены в группах МТ, Н и ГС, самые низкие – в группах ОП и ОБД. Кроме особенностей самих специальностей, обучение которым предъявляет определенные требования к студентам, их способностям и мотивации, значение мог иметь половой состав групп (в потоке Н, ГС, МТ большинство составляли девушки, тогда как группы ПГС и ОП, ОБД – примерно равные по численности мужчин и женщин) и, соответственно, гендерный фактор, а также гипотетические различия в уровне познавательного и социального интеллекта. Наконец, чувствительность к обучению техникам весьма

вероятно связана с устойчивостью к нецивилизованному влиянию на входе в обучение. Группы ОП, ОБД показали самые высокие результаты на входе, но эффект от обучения в этих же группах оказался самым низким. По всей видимости, обладая определенной устойчивостью (уровень которой обеспечивал, по субъективным впечатлениям, определенную личностную защищенность), студенты не были в достаточной мере мотивированы на освоение и сознательное использование изучаемых техник. Ниже представлены результаты исследований, в которых анализировались перечисленные выше причины (см. табл. 5).

Сравнение эффективности обучения техникам защиты с помощью комплексного (интерактивного и объяснительно-иллюстративного методов

Таблица 5

Сравнение эффективности обучения техникам защиты в ситуациях нецивилизованного влияния студентов первого курса строительного факультета с помощью объяснительно-иллюстративного и интерактивного методов обучения

	Тренинг (9–16 группы I курса строи- тельного факультета)	1–4 группы 1-го курса Группы строи- тельного факультета	Весь первый курс	Обычное практическое занятие
Количество испытуемых	27	56	83	32 человека
Вход	0,93	0,51	1,05	1,73
Выход	3,07	2,19	2,51	2,36
Различие	2,14	1,68	1,05	0,8
Уровень значимости	При 0,001	При 0,001	При 0,001	При 0,002

1. Цифры наглядно демонстрируют, что обучение техникам способствует повышению эффективности поведения в ситуациях нецивилизованного влияния, однако обучение с опорой на экспресс-тренинг дает более высокие результаты по сравнению с объяснительно-иллюстративным методом.

2. Проводить обучение техникам защиты в ситуациях нецивилизованного влияния можно как с помощью пассивных, так и интерактивных методов обучения: повышение устойчивости наблюдается и в том, и в другом случае. Однако при использовании интерактивных методов повышение устойчивости выше, чем при опоре на традиционные.

3. Результаты обучения также зависят от возраста обучаемых (первокурсники более чувствительны, чем старшекурсники), профиля обучения (наиболее чувствительны студенты групп Н, ГС и МТ),

уровня устойчивости на входе в обучение (наименее восприимчивы студенты групп ОП, ОБД), гендерного фактора (группы, где преобладают девушки, демонстрировали на выходе более высокий уровень устойчивости).

Сравнение субъективных и объективных оценок эффективности тренинга (на основе результатов диагностики на выходе) и анкет обратной связи по курсу

Субъективные оценки эффективности обучения основам психологии делового общения в рамках междисциплинарной интерактивной технологии студентов IV курса (строительного, автомобильно-дорожного и факультета городского и жилищного хозяйства); общее количество обработанных анкет – 94, представлены в табл. 6.

Таблица 6

*Субъективные оценки эффективности курса обучения
(на основе анализа анкет обратной связи)*

Оцениваемый показатель	Положительных оценок (в процентах) (проанализировано 95 протоколов)	Нейтральных оценок	Отрицательных оценок
Публичные выступления	60	40	0
Аргументация точки зрения	55,8	44,2	
Способность оказывать психологическое воздействие	48,4	51,6	
Анализ методов психологического воздействия	66,3	32,7	1
Анализ логических нарушений	80	20	0
Распознавание ситуаций нецивилизованного влияния	68,4	30,6	1
Освоенность техник защиты в ситуациях нецивилизованного влияния	63,2	35,8	1
Навыки командной работы	69,5	29,5	2
Отношения в учебной группе	32,6	67,4	0
Определение места в командной работе	32,6	67,4	0
Определение места в профессии	31,6	66,4	2

При анализе субъективных оценок эффективности обучения в рамках междисциплинарной интерактивной технологии выяснилось, что по разным критериям положительно их оценивают результаты от 30 до 80 проектов студентов (остальные нейтрально), отрицательные оценки единичны.

Выводы: обработка анкет обратной связи по курсу ДВС «Психология общения» показала, что студенты в основном положительно

оценивают изменения навыков аргументации точки зрения, анализа логических ошибок, допускаемых партнерами по общению, распознавание ситуаций нецивилизованного влияния, освоение техник защиты, работы в командах и т. д.

Для данной работы существенное значение имеет оценка студентами изменений, которые произошли в плане освоения ими техники защиты в ситуациях нецивилизованного влияния. На субъективном уровне более защищенными себя чувствуют более 60 % обучаемых. Следовательно, объективные и субъективные оценки результатов в целом подтверждают эффективность апробируемого тренинга.

Общие выводы по статье

1. Обучение техникам защиты в ситуациях нецивилизованного влияния в целом полезно для представителей профессий, в которых невозможно полностью исключить общение (в том числе с включением «конфликтогенов» [4, с. 45] при решении профессиональных задач (в том числе для представителей социотехнических профессий).

2. Можно обучать техникам защиты как с помощью пассивных, так и активных методов обучения, однако интерактивные эффективнее.

3. Эффективность интерактивных технологий доказана через сопоставление субъективных и объективных оценок эффективности курса.

4. Имеет смысл рекомендовать использовать разработанную модификацию тренинга для обучения тактикам поведения и техникам защиты в ситуациях нецивилизованного влияния в процессе профессиональной подготовки представителей социотехнических профессий.

Список литературы

1. Воробьева В.Л. Психологические знания как инструмент формирования адаптивного поведения личности в трудовых коллективах // ВГИ. – 2013. – №6 (41). – С. 270–274.

2. Геталова А.Д. Учебник по логике. – М.: ЧеРо, 1996. – 304 с.

3. Евтюков С.А. Глазков В.Ф., Лобанова Ю.И. Педагогические основы подготовки водителей автотранспортных средств: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Петрополис, 2010. – 276 с.

4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.

5. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

7. Лобанова Ю. И. Интерактивные технологии формирования профессиональной психологической устойчивости // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – № 1. – Т. 5. Психология. – 2014. – С. 27–40.

8. Лобанова Ю.И. Исследование влияния особенностей рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 203 с.
9. Лобанова Ю.И. Обоснование междисциплинарной интерактивной технологии повышения профессиональной психологической устойчивости // Вестн. гражданских инженеров. – 2013. – №6(41). – С. 332–339.
10. Лобанова Ю.И. О критериях психологической диагностики инструкторов для обеспечения их профессиональной устойчивости // Вестн. гражданских инженеров. – 2015. – № 2 (49). – С. 214–221.
11. Лобанова Ю.И. О психологическом сопровождении формирования профессиональной устойчивости // Теоретические и прикладные проблемы социальных наук: сб. науч. тр. – СПб., 2014. – С. 43–47.
12. Лобанова Ю.И. Подход к диагностике отдельных компонентов профессиональной психологической устойчивости представителей социотехнических профессий // Вестн. гражданских инженеров. – 2015. – №3 (50). – С. 304–312.
13. Лобанова Ю.И. Профессиональная устойчивость: основные направления формирования и конкретные шаги // Образование, культура, педагогика: материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2014. – С. 123–128.
14. Мельникова О.В., Соловьева Е.А. Некоторые особенности образного мышления студентов архитектурных и строительных специальностей // Вестн. гражданских инженеров. – 2013. – №6 (41). – С. 346–352.
15. Методика профессиональной аттестации педагогического состава образовательных учреждений, осуществляющих подготовку водителей автотранспортных средств. – СПб.: Петрополис, 2015. – 96 с.
16. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: учеб. Т 1: Дидактика. – М.: Академия, 2008. – 432 с.
17. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
18. Осипова Л.В., Артемьева В.А., Бодня А.И. и др. Социально-психологические методы исследования личности и малых групп: учеб. пособие. – СПб.: СПбГАСУ, 2013. – 112 с.
19. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
20. Соловьев В.Ю. Психологические условия личностно-профессионального развития специалистов профессий социотехнического типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 27 с.
21. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса: пер. с англ. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
22. Шестернева Н.Н. Образовательная среда в обучении архитекторов: современный российский и европейский опыт обучения // ВГИ. – 2013. – № 6 (41). – С. 414–422.
23. Шестернева Н.Н. Разработка комплексной методики оценки профессиональных качеств учащихся архитектурно-строительных специальностей. – 2012. – № 3(32), июнь. – С. 458–464.
24. Ellis A. Reason and emotion in Psychotherapy. – New York: Life Stuart, 1962.
25. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/26/20111115162234.pdf> – Сайт Министерства образования / документы/ ФГОС для высшего ...по направлению «Строительство».

Сведения об авторах

Бар Наталья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: 79119862125@yandex.ru

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

Гнедых Дарья Сергеевна – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: daria-gn@yandex.ru

Зверева Светлана Викторовна – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова, Санкт-Петербург, e-mail: s.v.zvereva@bk.ru

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

Костромина Светлана Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: lanank@rambler.ru

Котлова Светлана Юрьевна – аспирант, Санкт-Петербургский институт гуманитарного образования, e-mail: lanakotlova@gmail.com

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

Лощакова Анна Борисовна – старший преподаватель, Мурманский государственный технический университет, e-mail: labpost@mail.ru

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

Шихвердиев Сулейман Нажмутдинович – кандидат педагогических наук, Российская Правовая Академия Министерства Юстиции РФ, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: 79119862125@yandex.ru

Требования к научным статьям

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

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

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

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

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

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

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

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

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

2. Автореферат

Автореферат содержит:

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

3. Сведения об авторе

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

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

Статьи принимаются в течение года.

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

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

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

E-mail: vestniklengu@mail.ru

Научный журнал

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

**Том 5
Психология**

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

Подписано в печать 24.06.2015. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 5,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1171

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