



у ч ё н ы е
ЗАПИСКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИНСТИТУТА
ПСИХОЛОГИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2015

Санкт-Петербург



У Ч Ѕ Н Ы Е ЗАПИСКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИНСТИТУТА
ПСИХОЛОГИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2015 • Выпуск 2 • Том 24

Научно-практический журнал

Издается с 2001 года

Редакционная коллегия

Председатель — *Платонов Юрий Петрович*, д. п. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург).

Зам. председателя — *Платонова Наталья Михайловна*, д. пед. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург).

Секретарь — *Горбатов Дмитрий Сергеевич*, д. п. н., доцент (Россия, Санкт-Петербург).

Аралбаева Рысжамал Кадырова — к. пед. н., д. соц. н. (Казахстан, г. Талдыкорган), *Беличева Светлана Афанасьевна* — д. п. н., профессор (Россия, Москва), *Журавлев Анатолий Лактионович* — д. п. н., профессор (Россия, Москва), *Иваненков Сергей Петрович* — д. филос. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Келасьев Вячеслав Николаевич* — к. п. н., д. филос. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Козлов Николай Иванович* — д. п. н., профессор (Россия, Москва), *Лебедев Андрей Андреевич* — д. биолог. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Панферов Владимир Николаевич* — д. п. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Хамбургер Франци* — д. пед. н., профессор (Германия, г. Майнц), *Цветкова Надежда Александровна* — д. п. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Шеръязданова Хорлан Тохтамысова* — д. п. н., профессор (Казахстан, г. Алматы), *Эйzman Мартин* — д. мед. н., профессор (Норвегия, г. Тромсё).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-27499 от 14 марта 2007 г.



SCIENTIFIC NOTES JOURNAL

OF ST. PETERSBURG
STATE INSTITUTE
OF PSYCHOLOGY
AND SOCIAL WORK

2015 • Iss. 2 • Vol. 24

Science and practice journal
Published since 2001

Editorial Board

Chairperson — *Yuriy Platonov*, D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, St. Petersburg)

Vice-Chairperson — *Nataliya Platonova*, D.Sc. (Pedagogy), Professor (Russia, St. Petersburg)

Secretary — *Dmitry Gorbatov*, D.Sc. (Psychology), Associate Professor (Russia, St. Petersburg)

Ryszhamal Aralbayeva — Cand.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Sociology), Professor (Kazakhstan, Taldykorgan), *Svetlana Belicheva* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, Moscow), *Dr. Franz Hamburger* — Prof. iR. (Germany, Mainz), *Anatoliy Zhuravlev* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, Moscow), *Sergey Ivanenkov* — D.Sc. (Philosophy), Professor (Russia, St. Petersburg), *Andrey Lebedev* — D.Sc. (Biology), Professor (Russia, St. Petersburg), *Vyacheslav Kelasyev* — Cand.Sc. (Psychology), D.Sc. (Philosophy), Professor (Russia, St. Petersburg), *Vladimir Panferov* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, St. Petersburg), *Nikolay Kozlov* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, Moscow), *Nadezhda Tsvetkova* — D.Sc. (Psychology), Professor (Russia, St. Petersburg), *Khorlan Sheryazdanova* — D.Sc. (Psychology), Professor (Kazakhstan, Almaty), *Martin Eisemann* — Ph.D. (Medicine) (Norway, Tromso)

The journal is registered by the Federal Service for Monitoring Compliance with Cultural Heritage Protection Law.
Registration certificate ПИ № ФС-77-27499 as of 14.03.2007.

СОДЕРЖАНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М., Дмитриева А. Д., Кулькова Е. Я.	
БИБЛИОТЕРАПИЯ ДИССОЦИАТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ	7
Белов В. Г., Давтян Е. Ю.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОСАНКИ	15
Дудченко З. Ф.	
СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ФОРМЫ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	25
Емельянова Е. Л., Давтян Е. Ю., Спирина Ю. В., Васюкова Ю. А.	
КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ)	30
Снегова Е. В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ И ФАКТОРОВ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТАРТОВОГО КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ	39

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Платонова Н. М., Платонова Ю. Ю.	
МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ОКАЗЫВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛУГИ НАСЕЛЕНИЮ	45
Копейкин Г. К.	
ГЕНЕЗИС ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ	54
Лебедева Н. В., Лебедева М. А.	
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	63
Приступа Е. Н.	
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	71

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Анисимов А. И.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РЕСУРСОВ ДУХОВНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	78

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Гуслякова Л. Г., Говорухина Г. В.	
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	89
Желдоченко Л. Д.	
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА	96
Рогов Е. И.	
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ОБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА	104
Сафонова М. В., Моисеева Н. М.	
ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ.	114
Тулегенова А. Г.	
РОЛЬ ВНЕУЧЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ (ПОСВЯЩЕНИЕ В СТУДЕНТЫ) В АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	122

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аксюта А. В.	
СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	127
Колодина А. В.	
ЛИЧНОСТНАЯ ТИПОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВ, ПОДВЕРГАЮЩИХСЯ ФИЗИЧЕСКОМУ НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ	133

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

Галушко В. Г.	
ФОРМАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	147
Горбатова Е. А.	
КОУЧИНГ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ	154

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

Семенков В. Е.	
ЭТИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ВОПРОСЫ В ОБЛАСТИ ГЕННОЙ ИНЖЕНЕРИИ ЧЕЛОВЕКА... .	160

НАШИ ГОСТИ

Байдзрахманова А. К.	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ БУЛЛИНГА В КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ	169

CONTENTS

RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY

Korolenko Ts., Dmitriyeva N., Perevozkina Yu., Dmitriyeva A., Kulkova Ye.	
THE BIBLIOTHERAPY OF DISSOCIATIVE STATES	7
Belov V., Davtyan Ye.	
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILDREN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE WITH VIOLATION OF POSTURE	15
Dudchenko Z.	
THE BURNOUT SYNDROME AND FORMS OF ITS MANIFESTATION IN TEACHERS	25
Yemelyanova Ye., Davtyan Ye., Spirina Yu., Vasyukova Yu.	
THE CORRECTION OF ANXIETY IN PRE-SCHOOL CHILDREN (USING SAND THERAPY)	30
Snegova Ye.	
PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF FEATURES AND FACTORS OF EMERGENCE OF STARTING CRISIS OF PROFESSIONAL CAREER	39

RESEARCH IN SOCIAL WORK

Platonova N., Platonova Yu.	
THE MECHANISMS FOR IMPROVING THE QUALITY OF ACTIVITIES OF STATE INSTITUTIONS THAT PROVIDE SOCIAL SERVICES TO THE POPULATION	45
Kopeykin G.	
THE GENESIS OF ORGANIZATIONAL FORMS OF PHILANTHROPY IN RUSSIA	54
Lebedeva N., Lebedeva M.	
ON THE QUESTION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF A SOCIAL WORK SPECIALIST	63
Pristupa Ye.	
THE LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK OF NATIONAL SOCIAL POLICY FOR ORPHANS AND CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE	71

RESEARCH IN HEALTH PSYCHOLOGY

Anisimov A.	
PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF SPIRITUAL HEALTH RESOURCES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	78

RESEARCH IN EDUCATION

Guslyakova L., Govorukhina G.

PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IN RUSSIA: PROBLEMS
AND PROSPECTS 89

Zheldochenko L.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF SOCIAL
SHELTERS 96

Rogov Ye.

THE TRANSFORMATION OF VIEWS ON THE OBJECT OF ACTIVITY AS A FACTOR
OF DEFORMATION OF TEACHER'S PROFESSIONAL INTERACTIONS 104

Safronova M., Moiseyeva N.

THE PROBLEM OF PREVENTION OF BULLYING IN SCHOOL ENVIRONMENT 114

Tulegenova A.

THE ROLE OF EXTRACURRICULAR EVENTS (DEDICATION TO STUDENTS)
IN ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS
OF LEARNING IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTITON 122

RESEARCH IN PSYCHOLOGY OF DEVIANT BEHAVIOUR

Aksyuta A.

MODERN TRENDS IN PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF SUICIDAL
BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS 127

Kolodina A.

THE PERSONALITY TYPES OF ADOLESCENTS WHO ARE EXPOSED
TO PHYSICAL VIOLENCE IN FAMILY 133

TECHNOLOGY AND PRACTICE OF TRAINING

Galushko V.

FORMAL–LOGICAL RULES AND THE DEVELOPMENT OF CULTURE
OF THINKING IN FUTURE SPECIALIST 147

Gorbatova Ye.

COACHING: THE METHOD OF TEACHING THE DISCIPLINE 154

DISCUSSION CLUB

Semenkov V.

ETHICAL AND LEGAL ISSUES IN HUMAN GENETIC ENGINEERING 160

OUR GUESTS

Bayzdrakhmanova A.

MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF STUDYING BULLYING
IN KAZAKH SCHOOL 169

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

КОРОЛЕНКО ЦЕЗАРЬ ПЕТРОВИЧ

доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии
Новосибирского государственного медицинского университета,
lengyel34@mail.ru

TSEZAR KOROLENKO

M. D., Professor, Department of Psychiatry, Novosibirsk State Medical University

ДМИТРИЕВА НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии девиантного поведения
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
dnv2@mail.ru

NATALYA DMITRIYEVA

*D.Sc. (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Deviant Behaviour,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

ПЕРЕВОЗКИНА ЮЛИЯ МИХАЙЛОВНА

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности
и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета,
per@bk.ru

YULIYA PEREVOZKINA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Personality
and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University*

ДМИТРИЕВА АНАСТАСИЯ ДЕНИСОВНА

психолог Новосибирского института клинической психологии,
dmitnasty@mail.ru

ANASTASIYA DMITRIYEVA

Psychologist, Novosibirsk Institute of Clinical Psychology

КУЛЬКОВА ЕВГЕНИЯ ЯКОВЛЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии девиантного поведения
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
genny1944@mail.ru

YEVGENIYA KULKHOVA

*Cand.Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Deviant
Behaviour, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 159.923

БИБЛИОТЕРАПИЯ ДИССОЦИАТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ

THE BIBLIOTHERAPY OF DISSOCIATIVE STATES

Аннотация. В статье описаны неглубокие диссоциации, не достигающие уровня диссоциативного расстройства и встречающиеся у многих практически здоровых людей. Охарактеризован механизм диссоциации, заложенный в природе человека, основанный на существовании сознательной и бессознательной сфер психики и предполагающий различные варианты соотношений между этими субструктурами.

Авторы рассматривают диссоциативные состояния, развивающиеся на фоне психического здоровья без связи с психической травмой. Приводится пример библиотерапии диссоциативных состояний. Демонстрируется возможность использования терапевтического рассказа с целью коррекции внутреннего конфликта и анализа отношений.

ABSTRACT. The article describes the lesser known, shallow dissociations, that do not attain the level of dissociative disorder and are found in many healthy people. Authors give characteristics to the dissociation mechanism, inherent in human nature, based on the existence of conscious and unconscious parts of the mind and the various options involving relations between the substructures with the ability to dynamically display the predominance of the activity of one or more other parts. It is concluded that the cause of such states is not only organic brain damage, but the subliminal «fixed» ideas that lead to the emergence of «successive existences», capable for some time to live an independent life. These ideas are the result of postponed past trauma. It is argued that in such cases we are talking about post-traumatic cognitive irrational attitudes and beliefs. This article describes the dissociative state, developing in mental health without regard to the mental trauma. An example of bibliotherapy of dissociative states is given. A possibility of therapeutic story for the correction of internal conflict and the analysis of the relationship in the dyad are demonstrated.

Ключевые слова: диссоциативные состояния, библиотерапия, внутренний конфликт.

Keywords: dissociative states, bibliotherapy, story, internal conflict.

Особый интерес у профессионалов, наряду с диссоциативными расстройствами идентичности, вызывают и весьма мало изученные менее глубокие диссоциации, не достигающие уровня диссоциативного расстройства и встречающиеся у многих практически здоровых людей [4].

Диссоциативные расстройства идентичности (ДРИ) как отдельная нозологическая форма выделены в *DSM-5* (2013). Эта нозология относится к диссоциативному спектру психических состояний и нарушений и представляет собой наиболее выраженное нарушение в зоне болезни диссоциативного спектра. Между тем ДРИ по-прежнему остаются малоизвестным феноменом. В большинстве стран Европы и в России распознавание этой нозологии клиницистами осуществляется сравнительно редко. Такая ситуация не отражает реального положения дел. Накапливаются данные, свидетельствующие о том, что ДРИ — довольно распространенное нарушение, но страдающие им люди диагностируются ошибочно как больные другими формами психических заболеваний. Особенно часто таким пациентам ставится неправильный диагноз «шизофрения» или «каффективный психоз». О важности умения распознавать ДРИ указывается в нарастающем количестве публикаций. В частности, об этом речь идет в книге Э. Дюшарм (*E. Ducharme*) «Диагностика и лечение диссоциативных расстройств личности» (*«Assessment and Treatment of Dissociative Identity Disorders»*) [7].

В специальной литературе по вопросам, касающимся диссоциаций различной глубины и степени выраженности, акцентируется их связь с тяжелой психической травмой. Такой взгляд на проблему остается неизменным до настоящего времени. Вместе с тем из поля зрения выпадают диссоциативные состояния, развивающиеся на фоне психического здоровья без связи с психической травмой. Эти состояния особенно характерны для детского возраста, когда ребенок в процессе нормального развития начинает контактировать с транзиторными

объектами (Винникотт Д. (*Winnicott D.*)) [12]. Игровое общение с такими объектами, которыми могут быть, например, мягкие игрушки, развивает творческие способности и стимулирует процессы общего психического развития. В качестве транзиторного объекта ребенок может использовать разные способы изоляции от внешнего мира — прятаться в укромные места, закрываться подушкой или одеялом, что помогает погружаться в мир мечтаний посредством придумывания различных сценариев с помощью активизации пассивного воображения. Диссоциативные состояния, возникающие при общении с транзиторными объектами, приятны для ребенка. Иллюзорный мир носит приватный характер — о нем дети не рассказывают взрослым. В ряде случаев подобный диссоциативный уход от реальности сохраняется в подростковом и даже во взрослом возрасте. Он является персональной, интимной зоной психического релакса, ухода от трудностей, психоэмоционального напряжения и негативных переживаний повседневной жизни. Есть люди (например, с выраженной харизмой) [2], высоко оценивающие наличие такой возможности. Они используют ее не только для самоуспокоения и самотерапии путем снятия напряжения, но и с целью поиска нестандартных путей адаптации, инсайтов и озарений, лежащих в основе новых оригинальных творческих подходов, возникающих в процессе вызываемого самопроизвольно диссоциативного ухода в мир воображения.

Наблюдения за пациентами с подобными психическими нарушениями позволили сделать вывод, что проявления таких состояний нельзя объяснить органическим повреждением головного мозга. Существует мнение, что эти расстройства связаны с наличием подсознательных «фиксированных» идей, которые приводят к появлению «последовательных экзистенций», способных в течение определенного времени жить самостоятельной жизнью. Эти подсознательные фиксированные идеи — следствие перенесенных в прошлом психических

травм. Мы полагаем, что в данном случае речь идет о посттравматических иррациональных когнитивных установках и убеждениях.

А. Крэбтри (*A. Crabtree*) [6] обобщил результаты исследований, посвященных изучению диссоциации за период конца XIX — начала XX века, опираясь на работы Мортона Принса (*M. Prince*) [8] — основателя *Journal of Abnormal Psychiatry*. Термины «подсознание» и «подсознательные идеи» в данном случае не используются, вводится понятие «сознание», при этом выделяются «бодрствующие» и «предбодрствующие» (*sub-awakening*) состояния. Последние действуют не в рамках правил морали, а ориентируются на исполнение желаний, диктуемых массовым сознанием (сознанием толпы).

Механизм диссоциации, очевидно, заложен в самой природе человека. Он основан на существовании сознательной и бессознательной сфер психики. Такая структура предполагает различные варианты соотношений между этими субструктурами с возможностью динамического преобладания одной или другой. Человек способен не только отвлекаться от неприятных внешних стимулов окружающей действительности, но и погружаться в эту действительность с целью отвлечения от внутренних конфликтов и беспокоящих его проблем.

У психически здоровых людей автоматически в ряде ситуаций включается один или другой вид диссоциаций. Интравертированные лица, погружаясь в мир внутренней активности, проявляют отчетливую тенденцию к диссоциации от дискомфортных фактов и событий окружающей действительности. Экстравертированные, наоборот, используют механизм диссоциации для погружения в мир внешней активности, прежде всего профессиональных и межличностных коммуникаций, стараясь таким образом диссоциироваться от неприятных переживаний. Эти механизмы включаются не только при столкновении с серьезными психотравмирующими обстоятельствами, но и в многообразных ситуациях повседневной жизни, насыщенной конфликтами и эмоциями. Подобные диссоциации происходят в зоне психического здоровья, поэтому их нельзя рассматривать как проявление психической патологии.

Существуют различные типы диссоциативных реакций [1]. Ф. Патнэм (*F. Putnam*) и другие [9] выделяют наиболее типичные диссоциативные симптомы, наблюдающиеся у пациентов с ДРИ. К ним относятся амнезия (85%), эпизоды фуги (55%), чувство деперсонализации (53%) и снохождение (20%). У пациентов с ДРИ приблизительно в 70% случаев возникают суицидные попытки. Ряд лиц с ДРИ совершают самоповреждения. После сексуального насилия самоповреждению могут подвергаться половые органы.

ДРИ является до настоящего времени «трудным диагнозом». По данным Национального института психического здоровья (*NIMH*), начиная с 1986 года этот диагноз обычно ставился психиатрами и невропатологами лишь после 10 ошибочных диагнозов. Средний срок наблюдений за пациентами, необходимый для правильной оценки их состояния, составлял 6,8 лет [10]. Наиболее частым

неправильным диагнозом у пациентов с ДРИ было пограничное личностное расстройство. Далее следовали шизофрения, депрессия, шизоаффективное расстройство, конвертивное расстройство и височная эпилепсия.

Валери Синасон (*V. Sinason*) [11] обнаружила, что большинству наблюдавшихся ею девочек и женщин с ДРИ психиатрами были поставлены диагнозы «шизофрения», «пограничное личностное расстройство» и «антисоциальное расстройство». Этот факт имел место, несмотря на то, что психофармакологическая терапия во всех таких случаях была практически неэффективной.

В психотерапии диссоциативных состояний мы активно используем ассоциативные карты [3] и библиотерапию (от лат. *biblio* — книга и гр. *therapia* — лечение, уход за больным) — метод психотерапии, использующий литературу как одну из форм лечения словом. По мнению А. Ферро, главный герой предлагаемого произведения может быть «... представителем животного мира... и даже неодушевленным предметом» [5, с. 16.].

Проиллюстрируем использование этого метода примером. К нам обратилась пациентка Н. 29 лет, в разводе. Дважды была замужем — в возрасте 18 лет и в 23 года. В 15-летнем возрасте, находясь в состоянии алкогольного опьянения, с помощью которого она «уходила от тяжелой реальности», была изнасилована пьяными подростками. Последствия полученной травмы переживала очень тяжело. Со слов клиентки, оба брака были кратковременными: первый длился три месяца, второй — полтора года. Причиной обоих разводов стала разница характеров, отсутствие взаимных интересов и взаимопонимания. Оба раза вступала в брак по своей инициативе («оживленная романтическими мечтами»). Влюбленность быстро сменилась скучкой и разочарованием.

Перед оформлением отношений с первым мужем поставила условие покупки квартиры, в которую «он должен привести молодую жену». Несмотря на то, что мужчина старался выполнять все ее просьбы, к нему вскоре появилось чувство раздражения, связанное с ощущением ограничения личной свободы, присутствием на своей территории «лишнего» человека, который становился все более чужим и «несоответствующим ее ожиданиям».

Второй раз вышла замуж «по расчету», выбрав мужчину, которым «можно было легко управлять». После «удовлетворения актуальных потребностей любовь растаяла». Предъявляла жалобы на страх «внутренней катастрофы», избежать которого, по мнению клиентки, можно только с помощью прочных отношений с будущим мужем.

Причиной обращения за помощью явилась потребность «понять, что с ней не так», стремление научиться налаживать отношения с мужчинами с целью выйти замуж. Женщина заинтересована в совместной жизни и рождении детей. Озадачена вопросом о возможности сохранения в браке романтических отношений, предотвращающих возможновение скучки и взаимного отчуждения.

Анализ жалоб и причин неспособности выстраивать продуктивные отношения с мужчинами выявил наличие внутреннего конфликта между

антиномией «давать — брать». Суть противоречия заключалась, с одной стороны, в нежелании деляться чувствами, любить, оказывать поддержку и полноценно вкладываться в отношения, с другой стороны, в желании только получать и решать свои потребности за счет партнера, перекладывать на него груз ответственности.

Анализ результатов терапии клиентов с диссоциативными состояниями подтвердил эффективность использования в этом процессе авторского терапевтического рассказа А.Д. Дмитриевой «Ангелы с черными душами», который мы рекомендуем как один из инструментов библиотерапии.

Сейчас я тишины сторонник
И созерцатель снежных крыш.
Присел амур на подоконник,
Но я ему сказала: «Кыш».

Марина Бородицкая

Мы не выбираем, в кого нам влюбляться, и уж тем более не можем хоть как-то на это влиять. Если это случается — надо просто смириться и ждать, когда это кончится, или радоваться взаимности. Многие очень боятся влюбиться в неправильного человека. Боже, как же они глупы! Не бывает неправильного человека, бывают неправильно ведущие себя люди.

Лиам был тихим, застенчивым и дружелюбным мальчиком. Он всегда слушал маму, и у него даже не было мысли, чтобы хоть чем-то ее обидеть. Наверно, он был бы идеальным сыном для своего отца, но такого не было. Нет, он существовал в этом мире. Он отсутствовал в границах семьи, а точнее, в пределах всей земной жизни. Отец Лиама был демоном и занимал совсем неплохой пост в ад. Мальчик даже не подозревал, что в его жилах течет смешанная кровь. Причем смешанная ни с кем-то, а с самим посланником преисподней. Его мать соблазнил демон, когда она была совсем юной. Как и все в этом возрасте, она была молодой и глупой и не слушала родителей, твердивших, что ничем хорошим это не кончится. Она так и не узнала, кем на самом деле был ее избранник, и винить ее в этом было нельзя. По части соблазна демонам нет равных. Ведь соблазн — это эхо одного из семи грехов. А кому же знать о них лучше, если не демонам? Таких попросту нет.

Мальчик жил и не подозревал, что в его жилах течет адская кровь. Не знал он и о том, что существуют воспетые поэтами и художниками рай и ад, что есть жизнь после смерти, что демоны и ангелы не любят друг друга. Так продолжалось до одного случая.

Лиам как обычно сидел на кровати и читал книгу, когда почувствовал, что на него кто-то смотрит. Мальчик повернул голову к окну и увидел девушку. На первый взгляд в этой незнакомке в простом белом платье не было ничего необычного, если не считать двух больших белых крыльев за спиной. Она сидела положив ногу на ногу и спокойно разглядывала мальчика. Лиаму потребовалось совсем немного времени, чтобы догадаться, кто перед ним. Удивившись вначале, он позднее понял, что девушка — ангел совсем не заинтересована в том, чтобы хоть как-то выдать свое присутствие. Лиам

молча продолжал читать. «Если не хочет говорить, то я не настаиваю», — подумал мальчик.

После того случая Лиам все чаще стал замечать девушку с крыльями рядом с собой. Она все также молчаливо смотрела на него и была повсюду: и дома, и на улице. Однажды у нее хватило нагости прийти к Лиаму в школу и присесть за свободную парту. И все это в полном молчании. Впрочем, он стал замечать не только эту навязчивую незнакомку. Все больше и больше людей в белых одеждах часто появлялись перед глазами. Трудно было не догадаться, кто все эти люди. Ему смущало только то, что раньше он думал о своем ангеле-хранителе как о мужчине. Ему и в голову не приходило, что его ангел-хранитель, если таковой и имелся, мог бы оказаться девушкой. Теперь понятна ее таинственная молчаливость. Теперь Лиам все понятно. Хотя нет, пожалуй, не все. Мальчик мог видеть ангелов всех своих друзей и одноклассников. И ни у одного из них ангел не был таким навязчивым. Что уж говорить о засевшем в памяти визите в школу? Поначалу чрезмерное внимание к своей персоне очень напрягало. Он всегда озирался по сторонам перед тем, как принять душ или переодеться. Со временем Лиам успокоился и понял, что, несмотря на то, что ангел преследует его повсюду, она как будто чувствует его состояние и дарит ему право на личное пространство. Когда ему было плохо и он никого не хотел видеть, девушка исчезала. И это был единственный плюс в сложившейся ситуации.

Пять лет пролетели в безмолвном молчании. Ему было 12, когда произошел случай, в корне изменивший его жизнь.

Эмили сидела на подоконнике и наблюдала за решающим примером Лиамом. Она приглядывала за мальчишкой вот уже пять лет, и за это время, к счастью, не произошло ничего, о чем ее предупреждали в небесных чертогах. Может быть, они ошибаются? Может, в его жилах и нет крови демона? Ведь нельзя быть настолько искренним и добрым, если в тебе есть хоть капля ада. Инстинктивно ощущая зло, так умело спрятанное в душе мальчика, она понимала, что никакой ошибки тут нет. Оставалась лишь надежда, что оно будет как можно дольше сидеть глубоко внутри.

Эмили легко соскользнула с подоконника и направилась к мальчику. Она понимала, что все, что чувствует, глядя на него, неправильно. Ведь она — его ангел хранитель. Она должна защищать его, направлять на правильный путь и уж никак не влюбляться. «Господи, да он же совсем ребенок!»

Девушка подошла к Лиаму и опустила свою бело-снежную руку на его короткие темные кудри. К огромному удивлению тот поднял на нее глаза и посмотрел так, как будто мог ее видеть. Тишину нарушил звон его голоса:

— Привет, — произнес он.

Эмили была в шоке. Сердце застучало в груди как бешеное, а в голове вертелся миллион вопросов, скорее к себе, чем к этому малышу. Девушка не придумала ничего лучше, чем быстро одернуть руку и с разбегу выпрыгнуть в открытое окно. Непонятно зачем, расправив крылья, она обернулась. В окне появилось грустное лицо Лиама с глазами, полными обиды и непонимания.

Позже вечером учитель объяснил, что надо помнить, что Лиам не совсем обычный ребенок, а точнее — совсем не обычный. Он сказал, что удивлен тем, что

мальчик раньше не подавал виду, что видит ее, и не сомневается в том, что видит давно.

— Если не всегда, — добавила напоследок ангел.

Эмили поняла, что он видел, как она наблюдала за ним, как пришла к нему в школу. Наверно, он заметил, что его ангел проводит с ним намного больше времени, чем ее собратья со своими подопечными. Ее удивило, как тот спокойно отреагировал, увидев ее впервые. Она прокрутила в голове события последних пяти лет, но так и не нашла в них момента разоблачения. Может, он увидел Эмили не первой? Может, он видел ангелов и до нее? Почему-то девушку разозлило то, что она может быть не первой. Это просто глупость какая-то! Ее удивило и то, что мальчик сказал, что видит ее. Зачем он это сделал сейчас, если так умело скрывал это в течение пяти лет? Вопросы долго мучили ее, и она не представляла, кто бы мог помочь найти на них ответ. Нет, конечно, она знала такого человека, но не была готова к встрече. Сначала надо разобраться в себе, прежде чем вступать в диалог, который, она не сомневалась, непременно произойдет. Два следующих дня девушка не приближалась к квартире Лиама. Два дня не видела его. Времени хватило на то, чтобы решиться сначала разбить себя на мелкие части, а потом самой же их и склеить.

Эмили тише обычного приземлилась на подоконник. Ее не удивляло, что окно оставалось неизменно открытым. Лиам лежал на кровати, подложив руку под голову и держа одну ногу согнутой в колене. Его глаза были закрыты, а веки едва трепетали. Все говорило о том, что мальчик спит, однако девушка чувствовала, что это не так. Она хотела поговорить и долго, чуть дыша, ждала, сидя на подоконнике. С каждой секундой уверенность куда-то исчезала. Теперь девушка хотела одного: чтобы мальчик действительно спал.

— Ты так и будешь там сидеть? — разрезал тишину такой знакомый Эмили голос.

Мальчик произнес фразу, не раскрывая глаз и не меняя позы.

— Я думал, что ты... Ну знаешь... Впрочем, не важно! Привет.

— Привет, — не задумываясь ответила девушка и вдруг поняла, что это были ее первые слова за все пять лет.

— Я думал, что ты больше не прилетишь, что ты оставила меня одного, — произнес мальчик с ноткой грусти. — Сначала я даже обрадовался. Решил, что наконец-то избавился от контроля. А потом понял, что привык, что я не один и что совсем не могу заснуть в одиночестве.

Лиам смущился от того, что сказал.

— Я... в общем... Я рад, что ты вернулась.

Мальчик говорил, глядя на девушку огромными карими глазами.

— Я не могла не вернуться, — честно ответила она.

— Как тебя зовут? Меня — Лиам... Хотя ты, наверно, и так это знаешь, — вновь засмутился мальчик.

— Эмили, — произнесла с улыбкой девушка. Я действительно знаю, как тебя зовут.

С этого дня все стало намного проще. Девушка с трудом скрывала свое присутствие или то, что хотя бы пыталась это делать. Лиам тоже не скрывал, что прекрасно видит своего ангела-хранителя. Они общались легко. Мальчик рассказывал о своих новостях, а Эмили мирно сидела, внимая каждому слову. Ведь

теперь, по просьбе Лиама, она не могла, как прежде, ходить за ним повсюду, ну разве что украдкой. Надо отдать ему должное, юноша не расспрашивал о причине чрезмерного внимания, намекнув лишь на то, что ему необходимо больше личного пространства. Эмили была благодарна ему за это. Ведь даже если бы он и задал этот вопрос, девушка вряд ли могла бы дать на него вразумительный ответ, потому что его у нее не было.

Иногда они часами сидели на подоконнике, свесив ноги, и Эмили рассказывала о том, что там — наверху. О том, что недоступно обычному человеку.

— Я ведь тоже когда-нибудь туда попаду? — однажды спросил у нее мальчик.

Что она могла ответить? Сказать, что его и близко не подпустят к райским чертогам, будь он даже благочестивее любого из апостолов? Судьба мальчика была решена задолго до его рождения. Как только он станет достаточно силен, чтобы демон смог им овладеть, его следовало уничтожить, изгнать из тела, запереть там, откуда он никогда не сможет выбраться. Оставалось лишь надеяться, что случай Лиама будет исключением из существующих на протяжении веков правил.

— Конечно, солнышко. Только для этого надо очень хорошо себя вести и не делать ничего плохого, идет?

Мальчик, задумавшись, кивнул.

— Тогда я обещаю, что лично приготовлю для тебя место в раю.

Эмили с каждым днем все больше и больше забывала об истинной сущности паренька и, наверное, именно поэтому почти пропустила тот момент, когда с ее подопечным стали происходить кардинальные изменения. Как-то вечером она подлетела к знакомому окну и мягко приземлилась на подоконник. Что-то было не так. Чем-то было абсолютно и точно совсем не так, как надо. Лиам сидел на полу у кровати, сгорбившись и отвернувшись от окна. Мышицы под рубашкой пятнадцатилетнего юноши были напряжены.

— Лиам, — окликнула его девушка в надежде, что он, как всегда, встанет, улыбнется — и все будет хорошо.

Но Боже, как же она ошибалась!

— Его здесь нет.

Тишину разрезал стальной, пробирающий до мучашек голос адского создания. Юноша медленно встал и посмотрел на девушку. Эмили в ужасе прикрыла рот рукой. Вены красной сетью проступили по всему телу, бездонные черные глаза смотрели с нескрываемой ненавистью и презрением. Ни следа не осталось от привычного цвета кожи. Сейчас она напоминала высохшую от старости папирисную бумагу.

— Здесь только я, — заговорил демон, медленно приближаясь к девушке. Надеюсь, ты не думала, что я позволю тому, что принадлежит мне по праву, так просто ускользнуть... Хотя подожди-ка...

Он со злобной ухмылкой взглянул в глаза девушки.

— Ты что, действительно так думала? Глупая, глупая девчонка. Я всегда забираю то, что принадлежит мне. Запомни — всегда!

Демон подошел ближе и посмотрел ей в глаза. Так жутко и страшно Эмили не было никогда. В его глазах отразились все муки преисподней. Неожиданно демон отвел взгляд, развернулся и отошел.

— Но пока ты можешь не беспокоиться об этом смертном. Его тело еще слишком слабо, да и моя власть

над ним тоже. Однако не волнуйся, скоро мы встретимся вновь.

Цвет сосудов стал блекнуть, кожа приобрела привычный оттенок. Лиам глубоко вздохнул и без сил опустился на пол. Эмили упала на колени рядом. Первый раз в жизни она заплакала. И первый раз поток ее слез превратился в льющийся за окном дождь. Мало кто знает, что дождь — это слезы ангелов. Он идет, когда им особенно грустно, когда они уязвимы, как обычные люди. Это бывает редко, иначе планета давно бы утонула в таких потоках.

После того вечера все изменилось. Больше никто не узнавал в этом угрюю и озлобленном парне улыбчивого и дружелюбного Лиама. Он совсем замкнулся в себе. Бывали дни, когда девушка часами пыталась вытянуть из него хоть слово, но юноша становился все холоднее. Часто во время приступов неудержимой ярости он крушил в своей комнате все, что мог, крича в пустоту, а потом падал и содрогался от рыданий в объятиях Эмили. Лиам не понимал, что с ним происходит, почему иногда ему становится так больно внутри, что хочется кого-то убить, лишь бы эта боль вышла наружу. Однажды, не в силах больше терпеть, после очередного приступа он задал так мучающий его вопрос:

— Что со мной не так? Я имею в виду... Ты же знаешь, что со мной происходит, не так ли?

Он выглядел таким измученным и несчастным, что девушке захотелось солгать, сказав, что все хорошо. Только вот сказать было нечего. Ведь то, что твой отец — настоящее исчадье ада, вряд ли может кому-то помочь.

— Я... Ты... Я должна сказать, что твой отец... В общем, он...

Эмили не знала, как сообщить то, о чем говорить нельзя.

— Бросил нас с матерью, поступил, как животное?

Настал его черед говорить. Возможно, сказалась детская обида на то, что он никогда не видел отца, возможно, виной всему было его подавленное состояние, только он и сам не понимал, почему он так говорит. В нем будто вспыхнуло недавно погашенное умелым прикосновением руки ангела пламя. Резко прижав ладони к лицу, он так же резко их одернул. Нескрываемый ужас отразился на его лице. Огненная сетка вен вспыхнула на ладонях, да что там — на всем теле Лиама. Юноша испуганно взглянул на нее.

— Пожалуйста, ну пожалуйста, скажи, что это не то, о чем я подумал, — произнес он срывающимся шепотом.

В голосе слышалась мольба. Эмили стыдливо опустила голову, понимая, что ничем не может ему помочь.

— Черт... черт...

Юноша резко вскочил на ноги.

— Почему ты молчала?! Возможно, я бы смог это остановить. И что теперь? Убьешь меня, прогонишь к моему папочке? Так давай же, сделай это сейчас!

Девушка сидела, не поднимая головы. Больше всего на свете она боялась встретить взгляд пустых черных глаз, зная, что изменение их цвета — это конец.

— Ты даже этого не можешь сделать! — злобно выпалил юноша.

Через пару секунд Эмили услышала грохот двери, от которого содрогнулся весь дом. Лиам ушел неизвестно куда и неизвестно насколько. Девушка вскочила на ноги, понимая, что не может оставить его в таком

состоянии. Она практически выпрыгнула в окно, когда вдруг поняла, что абсолютно не знает, куда лететь и совершенно не чувствует Лиама. Это значило одно: демон, постепенно овладевающий им, сумел разорвать их связь. Это был конец. Любой другой ангел тут же бы начал процедуру изгнания дьявола, но только не Эмили. Она все еще продолжала верить, что еще не все потеряно.

Лиам не вернулся ни в эту, ни в следующую ночь. Все, что оставалось несчастной девушке, — это сидеть и, свернувшись калачиком на подоконнике, терпеливо ждать. Дверь скрипнула под вечер третьего дня. Несмотря на надежду и ожидания, его состояние не изменилось, но чудо: глаза были привычного карего цвета.

— Это все ты! — со злостью прошептал он.

Преодолев в два шага разделяющее их расстояние, юноша с размаху припечатал девушку к стене. Эмили застонала от пронзившей ее боли.

— Я чуть не избил какого-то парня, но не волнуйся, с ним все в порядке.

Лиам сильнее вдавил ее в стену. Ложбинка между крыльями заныла.

— Чего нельзя сказать о тебе, — продолжал он и замахнулся для удара.

И в этот момент единственное, что пришло ей в голову, — это прижаться дрожащими от страха губами к его сухим губам. Кулак застыл в воздухе. Не таким Эмили представляла их первый поцелуй, но выбирать не приходилось. Лиам резко отступил назад и отошел нетвердой походкой. Свет набухших до предела сосудов медленно угасал, кожа оживала. Во взгляде Лиама сквозили боль и непонимание, запнувшись, он упал на колени. Его охватила мелкая дрожь. Девушка долго покачивала его в своих руках, убеждая, что все будет хорошо, что они преодолеют это. Ответом было прерывистое дыхание и многочисленное «Прости».

Теперь они ценили каждую совместную секунду. Лиам с улыбкой говорил, что чувствует себя девяностолетним стариком, готовым к переходу на тот свет. Он понимал, что осталось недолго. Самым обидным было то, что никто не знал, сколько именно. И хотя Эмили и пыталась отбросить эту мысль куда подальше, она понимала, что демон ждет совершеннолетия, до которого оставалось не многим больше месяца. Моменты, когда Лиам мог трезво размышлять, возникали все реже. А однажды в порыве гнева его глаза на пару секунд превратились в две черные дыры. Вот тогда стало понятно, что это действительно конец. Эмили оставалось надеяться, что в нужный момент у нее хватит сил на то, чтобы сделать что должно.

Наступил момент, когда до совершеннолетия оставалось несколько минут. Крепко обнявшись, они сидели на подоконнике и смотрели на звезды. Все разговоры казались лишними. Оставалось наслаждение последними мгновеньями, проведенными вместе.

— Ты только не сомневайся! — неожиданно заговорил Лиам. — Помни, что перед тобой уже не я. Ведь ты сильная, ты сможешь.

Эмили крепко сжала их переплетенные руки.

— Давно хотел тебя спросить... Рейнкарнация... это вообще возможно?

— Конечно, но я не уверена, что это сработает в твоем случае. Обычно это происходит, когда у человека остаются какие-то незавершенные дела на Земле, — объяснила девушка.

— Но ведь у меня как раз и осталось такое дело!

Лиам с улыбкой повернулся к ней и добавил:

— Одно очень важное дело.

— Ты все равно ничего не вспомнишь. Это будешь даже не ты, а совершенно другой человек с другими мыслями и чувствами...

Девушка резко замолчала и повернулась к нему:

— И с тем же ангелом-хранителем. Ведь наши души теперь связаны навечно.

— Кстати, о вечности, — с улыбкой произнес он. — Может, наконец, расскажешь, сколько тебе лет? Не волнуйся, в ближайшее время мне все равно не с кем будет поделиться этой страшной тайной. И чуть помедлив, добавил:

— Старушка.

Эмили вспыхнула. Никакая она не старушка! Для ангела 300 лет не срок. Ее лучшая подруга своими глазами видела, как Ной садился в Ковчег, а тут! Ничтожные 300 лет. Девушка решила промолчать. Уловив ее настроение, Лиам замолчал. Часы в комнате пробили полночь. Вот и все. Вот он и совершенноподростковый. Лиам уже достаточно силен. Они почувствовали, как синхронно напряглись их тела. Минута... две... ничего не происходило. Эмили уже захотелось облегченно вздохнуть, но тут ее руку сжали тонкие, но крепкие пальцы, похолодевшие за несколько секунд.

— Обожаю разочаровывать людей, — донесясь до нее ледяной шепот. — Я же говорил, что всегда выбираю то, что принадлежит мне.

Девушка резко выдернула руку из цепкой хватки. На нее с изdevкой смотрели два черных глаза.

— Борись с ним! Лиам, борись! Я знаю, ты сможешь, ты ведь очень силен!

— В одном ты права, — все с той же изdevкой продолжал демон, — он действительно очень силен. В разы сильнее тех смертных, что я встречал раньше. Но только он тебя не слышит и уже никогда не услышит.

Девушка знала, что надо делать. Знала, что медлить нельзя. Знала, но не могла. Не могла убить того, кого так сильно любила. Дрожащей рукой она сдернула с шеи божественный амулет. Демон заслонился от святыни, прежняя ухмылка отразилась на его лице.

— А сможешь? — с иронией произнес он.

Сможешь убить его?

Эмили понимала, что медлить нельзя, ведь демон мог вызвать подмогу. Начертив взмахом свободной руки

сияющий круг вокруг посланника адаА, она в последний раз взглянула в перекошенное от гнева и ненависти любимое лицо. До конца не веря в то, что делает, она подошла к кругу и, глядя в глаза демона, пересохшими губами прошептала:

— Кристо.

Демон упал на колени, извиваясь и корчась от адской боли. Девушка молча смотрела, как без огня сгорает адское создание, рассыпаясь на части. Исходящий от него жар был так силен, что слезы на ее щеках пересыхали, не успев скатиться с лица. Перед тем как сгореть дотла, Лиам прошептал:

— Я люблю тебя.

Девушка молча смотрела, как прямо перед ней на полу догорал круг. В его центре лежала лишь кучка пепла.

Эмили не знала, что делать дальше. Смысл ее жизни состоял в том, чтобы оберегать Лиама, а сейчас он там, где ей не было места, и никто не знал, когда он надумает перерождаться. Перед тем как уйти из полюбившейся за эти 18 лет комнаты, девушка прошептала в пустоту:

— И я тебя...

Да, бывает так, что рождаются неправильные люди. Когда они встречаются, все говорят, что их любовь неправильная. Но знаете, что я думаю? Если уже встретились два неправильных человека и полюбили друг друга, то неправильными становятся не они, а все те вокруг, кто так думает. Ведь нет ничего неправильнее, чем играть несвойственную тебе роль и пытаться изменить то, что изменить ты не в силах. И лучше уж быть неправильным человеком в глазах всего мира, чем в своих собственных, смотрящих внутрь себя глазах.

На втором сеансе психотерапии через неделю клиентка сообщила, что не только поняла причину неумения выстраивать отношения с мужчинами, но и попробовала использовать в создании интимных отношений с новым партнером модель взаимодействия, в которой начала «брать» не больше того, что было «вложено». Обоих партнеров такие отношения устраивают, клиентка осталась довольна терапией.

Анализ полученных результатов подтвердил эффективность использования библиотерапии в коррекции диссоциативных состояний.

1. Дмитриева Н. В. Вопросы гигиенического обучения и воспитания населения по профилактике неинфекционных заболеваний // Здравоохранение Российской Федерации. 1990. № 7. С. 37–38.
2. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Психологические концепции харизматической личности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 137–141.
3. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В., Перевозкина Ю. М. Использование ассоциативных карт в нарративной психотерапии работоголизма // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 4. С. 166–172.
4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Андриенко Е. В. Психологические механизмы формирования нарциссической личности // Мир психологии. 2002. № 2. С. 60–63.
5. Ферро А. Психоанализ: создание историй / пер. с итал. А. В. Казанской, Е. А. Кисловой. М.: Класс, 2007. 232 с.
6. Crabtree A. Explanations of dissociation in the first half of the twentieth century. In: Split Minds, Split Brains. Queen J. M. (ed.). New York University Press, 1986. Pp. 85–108.
7. Ducharme E. Assessment and treatment of dissociative identity disorder. TPI Press, The Practice Institute, LLC, 2015. 148 p.
8. Prince M. Dissociation of personality. Longmans, Green, and Co., 1906. 595 p.
9. Putnam F., Guroff J., Silberman E., Barban L., Post R. The clinical phenomenology of multiple personality disorder: a review of 100 recent cases // Journal of Clinical Psychiatry, 1986, 47, pp. 285–293.

10. Putnam F. Diagnosis and treatment of multiple personality disorder. The Guilford Press, 1989. 351 p.
11. Sinason V. (ed.). Attachment, trauma and multiplicity: working with dissociative identity disorder. Routledge, 2002. 280 p.
12. Winnicott D. Playing and Reality. Penguin, 1971. 194 p.

References

1. Dmitriyeva N. V. Voprosy gigiyenicheskogo obucheniya i vospitaniya naseleniya po profilaktike neinfektsionnykh zabolеваний [Issues of hygiene training and upbringing of population on the prevention of noncommunicable diseases]. *Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii — Health Care of the Russian Federation*, 1990, 7, pp. 37–38 (in Russian).
2. Dmitriyeva N. V., Buravtsova N. V. Psikhologicheskiye kontseptsii kharizmaticheskoy lichnosti [Psychological concept of charismatic personality]. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2013, 4 (41), pp. 137–141 (in Russian).
3. Dmitriyeva N. V., Buravtsova N. V., Perevozkina Yu. M. Ispolzovaniye assotsiativnykh kart v narrativnoy psikhoterapii rabotogolizma [Using an associative cards in narrative therapy of workoholism]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, 4, pp. 166–172 (in Russian).
4. Korolenko Ts. P., Dmitriyeva N. V., Andriyenko Ye. V. Psikhologicheskiye mekhanizmy formirovaniya nartsissicheskoy lichnosti [Psychological mechanisms of narcissistic personality development]. *Mir psichologii — World of Psychology*, 2002, 2, pp. 60–63 (in Russian).
5. Ferro A. *Nella stanza d'analisi. Emozioni, racconti, trasformazioni*. Raffaello Cortina Editore, 1996. 228 p. [Rus. ed.: Ferro A. Psikhoanaliz: sozdaniye istoriy [Psychoanalysis: creating stories]. Kazanskaya A. V., Kislova Ye. A. (eds.). Moscow: Klass Publ., 2007. 232 p.]
6. Crabtree A. Explanations of dissociation in the first half of the twentieth century. In: *Split Minds, Split Brains*. Queen J. M. (ed.). New York University Press, 1986. pp. 85–108.
7. Ducharme E. *Assessment and treatment of dissociative identity disorder*. TPI Press, The Practice Institute, LLC, 2015. 148 p.
8. Prince M. *Dissociation of personality*. Longmans, Green, and Co., 1906. 595 p.
9. Putnam F., Guroff J., Silberman E., Barban L., Post R. *The clinical phenomenology of multiple personality disorder: a review of 100 recent cases*. *Journal of Clinical Psychiatry*, 1986, 47, pp. 285–293.
10. Putnam F. *Diagnosis and treatment of multiple personality disorder*. The Guilford Press, 1989. 351 p.
11. Sinason V. (ed.). *Attachment, trauma and multiplicity: working with dissociative identity disorder*. Routledge, 2002. 280 p.
12. Winnicott D. *Playing and Reality*. Penguin, 1971. 194 p.

БЕЛОВ ВАСИЛИЙ ГЕОРГИЕВИЧ

доктор медицинских наук, доктор психологических наук,

профессор кафедры консультативной психологии и психологии здоровья

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

belv1@yandex.ru

VASILY BELOV

*M.D., D.Sc. (Psychology), Professor, Department of Counseling Psychology and Health Psychology,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

ДАВТЯН ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

заведующая детским садом № 95 Калининского района Санкт-Петербурга,
my-internety@yandex.ru

YELENA DAVTYAN

Head of the Kalininskiy District Kindergarten № 95

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОСАНКИ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILDREN OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE WITH VIOLATION OF POSTURE

Аннотация. Полученные авторами статьи данные свидетельствуют о том, что нарушение осанки оказывает влияние на психологические особенности ребенка старшего дошкольного возраста. Таким детям, по сравнению с детьми без нарушения осанки, свойственны более негативные показатели личностных отношений, отрицательные эмоции — горе, обида, злоба, скуча, а также ценностные ориентации, направленные на компенсацию и проявляющиеся в большем стремлении к чтению. Присыивание в одном и том же цвете показателей негативных и позитивных эмоций говорит об амбивалентности и недифференцированности эмоциональной сферы у ребенка с неправильной осанкой.

ABSTRACT. This article is devoted to the study of psychological features of children of senior pre-school age with violation of posture. Data indicates that violation of posture affects psychological features of children of senior pre-school age. Authors reveal that children with violation of posture have more negative indicators in personal relationships, more negative emotions, manifested in grief, resentment, anger, boredom, as well as value orientations, aimed at compensation and manifested in greater desire to read, compared to children without violation of posture. Moreover, children with violation of posture tend to attribute indicators of positive and negative emotions in the same colour, which indicates their ambivalence and lack of differentiation of the emotional sphere.

Ключевые слова: осанка, сколиоз, старший дошкольный возраст, дезадаптация.

Keywords: posture, scoliosis, preschool age, maladjustment.

Более 80% детей дошкольного и младшего школьного возраста сегодня имеют различные нарушения осанки [1; 2; 5; 7–10]. По сравнению с шестидесятыми годами прошлого столетия число таких детей увеличилось в три раза [1; 2; 9; 11; 12]. Это явление, судя по результатам многих исследований, носит характер вселенской беды и сопоставимо с трендом акселерации в 1960-х и 1970-х [2–4; 6; 9]. По данным В. В. Косс в России 86% школьников имеют нарушения осанки, сочетающиеся с изменениями различных органов и систем, таких как

сердечно-сосудистая, дыхательная, пищеварительная и др. [7; 10; 13]

В среднем четыре ребенка из пяти имеют изменения со стороны опорно-двигательного аппарата. Почти каждый третий ребенок имеет признаки соединительно-тканых дисплазий [2; 5–7]. Недостаточная эффективность оздоровительных мероприятий при нарушениях осанки многими исследователями объясняется отсутствием объективных патогенетически обоснованных корректирующих технологий, неоправданно «щадящими»

методиками физической реабилитации и недостаточным разнообразием используемых современных подходов. Различия в методиках зачастую противоречат друг другу [1; 3–7; 9; 10].

Многочисленные научные труды и научно-методические разработки по вопросам профилактики, устранения нарушений осанки и их результаты до настоящего времени не позволяют эффективно справляться с неуклонно растущей численностью детей с различными нарушениями осанки; сохраняется научно-практическая актуальность дальнейших исследований.

Таким образом, проблема нарушения осанки у детей дошкольного возраста является чрезвычайно важной, что и определило выбор темы данной работы.

Целью нашего исследования было выявление психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями осанки.

Материалы и методы. Были обследованы 40 детей в возрасте 6 лет, из них 15 с нарушениями осанки (1-я группа) и 15 без нарушения (2-я группа). База исследования: детский сад для слабовидящих детей №95 Калининского района Санкт-Петербурга.

Для решения задач исследовательской работы были выбраны следующие методики [11; 12]:

1. Методика «Оценка статического равновесия» (автор Н. А. Ноткина).

Методика позволяет определить способность сохранять статическое равновесие ребенком.

2. Методика «Домики» (автор О. А. Орехова) [12].

С помощью методики определяются присущие детям личностные отношения, социальные эмоции и ценностные ориентации.

3. Методика «Графический диктант» (автор Д. Б. Эльконин) [12].

Методика предназначена для исследования ориентации в пространстве и волевой регуляции. С ее помощью также определяется умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

В ходе статистической обработки результатов исследования осуществлялся расчет средних арифметических значений, стандартного отклонения, стандартной ошибки среднего значения, расчет U-критерия Манна—Уитни в группах детей старшего дошкольного возраста (с нарушениями осанки (1-я группа) и без нарушения осанки (2-я группа)) для уточнения достоверности различий показателей в выделенных группах, а также корреляционный анализ по Спирмену для оценки взаимосвязи показателей.

Экспериментальные материалы, полученные в ходе исследования, подвергались статистической обработке по стандартным программам для персональных компьютеров *STATISTICA-6*.

Результаты и их обсуждение. Осанка — это привычная поза непринужденно стоящего человека без активного мышечного напряжения. Правильная осанка обеспечивает оптимальные условия

для функции всех органов и систем организма как единого целого. Осанка человека зависит от ряда анатомических, физиологических и социальных факторов. К анатомическим факторам, определяющим осанку ребенка, относятся форма позвоночника, его расположение относительно передней срединной оси тела, выраженность физиологических изгибов, мышечные деформации. Как функция позвоночника и его строение, так и осанка зависят от расположения в пространстве таза, от угла наклона. При увеличении угла наклона таза усиливается поясничный лордоз. Живот выпячивается вперед. К важным анатомическим факторам относятся связи позвоночника, пояса верхних конечностей и тазового. Кроме того, на осанку влияет развитие мускулатуры.

К физиологическим факторам, обуславливающим формирование осанки, относятся темпы и характер индивидуального развития двигательных навыков и статических реакций, применяемые в качестве тренирующего воздействия специальные физические упражнения для укрепления осанки и систематичность их использования, а также уравновешенность основных нервных процессов возбуждения и торможения. С точки зрения физиологических закономерностей осанка ребенка является динамическим стереотипом, т. е. комплексом выработанных и взаимодействующих условных рефлексов в определенной внешней среде. Поэтому осанка ребенка может меняться, несмотря на относительную стабильность анатомических факторов.

В дошкольном возрасте большое значение приобретает выработка правильной осанки в положениях стоя и сидя. Начиная с младшего дошкольного возраста необходимо следить за правильным развитием у ребенка статико-динамических функций.

Функциональная лабильность связочного аппарата позвоночника, высокая подвижность последнего также являются факторами, затрудняющими формирование нормальной осанки у детей старшего дошкольного возраста.

Нередко отклонения возникают при наличии заболеваний позвоночника и других органов опорно-двигательного аппарата. В этих случаях патология осанки — это симптом основного ортопедического заболевания. Чаще всего дефекты осанки у детей связаны с нарушениями условий ее формирования (анатомические и физиологические факторы) и могут рассматриваться как заболевания. Влияя на организм растущего ребенка, дефектная осанка создает условия для проявления других патологий. Проблемы с осанкой необходимо устранять в связи с неблагоприятными условиями функционирования внутренних органов у такого ребенка. Поэтому дефекты осанки столь часто встречаются у детей с хроническими бронхолегочными заболеваниями, болезнями мочевыводящей системы, а также при других заболеваниях внутренних органов.

Дефекты осанки могут быть в сагittalной и фронтальной плоскостях.

В сагittalной плоскости различают следующие варианты нарушения осанки:

I. Дефекты осанки с увеличением физиологических изгибов позвоночника:

1. Круглая спина.

При осмотре сбоку бросается в глаза дугообразный увеличенный грудной кифоз, равномерно усиленный на всем протяжении грудного отдела позвоночника. Поясничный лордоз при этом может быть несколько сглажен. Плечи опущены, лопатки не прилегают к спине. Голова наклонена вперед. При тотальном кифозе ребенок сохраняет устойчивое положение тела при согнутых в коленях ногах. Для круглой спины, в меньшей мере для сутуловатости, характерны западание грудной клетки и утолщение ягодиц. Мышцы туловища ослаблены, поэтому принятие правильной осанки возможно лишь на короткое время.

2. Кругловогнутая спина.

Все изгибы позвоночника у детей с таким дефектом осанки увеличены, угол наклона таза выше физиологической нормы. Голова, шея, плечи наклонены вперед, живот выступает и свисает. Колени максимально разогнуты, может наблюдаться рекурвация (избыточное разгибание) коленных суставов. Мышцы задней поверхности бедер, прикрепляющиеся с седалищному бугру, ягодичные мышцы растянуты и истончены. Из-за дряблости и функциональной несостоятельности брюшного пресса могут наблюдаться изменения взаиморасположения органов брюшной полости.

II. Дефекты осанки с уменьшением физиологических изгибов позвоночника:

1. Плоская спина.

Все изгибы сглажены, поясничный лордоз едва намечен имещен кверху, угол наклона таза уменьшен. Грудной кифоз при этом варианте нарушения осанки выражен плохо, грудная клетка смещена вперед. Живот в нижней части выдается вперед. При плоской спине скелетная мускулатура плохо развита, мышцы туловища и спины истончены.

Большинство исследователей считают, что плоская спина — вариант функциональной неполноценности мускулатуры. Недостаточная мышечная тяга не обеспечивает увеличение наклона таза и формирование физиологических изгибов позвоночника. При плоской спине чаще, чем при других аномалиях осанки, развивается сколиоз [1; 2; 7; 13].

2. Плосковогнутая спина.

При данном дефекте уменьшается грудной кифоз при нормальном или несколько увеличенном лордозе. Грудная клетка узкая, мышцы живота ослаблены. Угол наклона таза увеличен — он как бы несколько опрокинут вперед и сдвинут сзади, поэтому при осмотре такого ребенка сбоку бросаются в глаза подчеркнутый лордоз, отстоящие сзади ягодицы и выступающий, отвисающий книзу живот.

Дефекты во фронтальной плоскости.

Они не подразделяются на отдельные виды. Если вовремя не использовать корригирующие упражнения при нарушении осанки, то это может привести к I стадии, а в дальнейшем и ко II, III и IV стадиям сколиотической болезни (сколиозу). Под сколиозом понимается деформация позвоночника, характеризуется его боковым искривлением. По мере его прогрессирования и увеличения

степени деформации позвоночника во фронтальной плоскости, происходит искривление и в сагиттальной плоскости, а также скручивание вокруг вертикальной оси.

Таким образом, сколиотическая болезнь — это не локальное искривление позвоночника, а общее тяжелое заболевание, вовлекающее в патологический процесс все наиболее важные системы и органы человека. Для нее характерны нарушения срединного расположения линий остистых отростков позвоночника и смещение его в вертикальном положении ребенка вправо или влево. Боковое искривление позвоночника при функциональных нарушениях осанки не стойкое, оно может быть исправлено волевым напряжением мускулатуры. При дефекте осанки в боковом направлении нарушается симметричное расположение тела и конечности относительно позвоночного столба: голова наклонена вправо или влево, плечи на разной высоте. Пояс верхних конечностей весь расположен асимметрично: лопатки на разных уровнях, асимметричны и треугольники талии. При функциональных нарушениях осанки во фронтальной плоскости имеется асимметрия мышечного тонуса на правой и левой половинах туловища, а также снижение общей и силовой выносливости мышц.

Помимо этого значительную роль в нарушении осанки играет внешняя среда. К таким фактам относятся:

- удержание родителями ребенка за одну руку на прогулке, что способствует формированию поясничного сколиоза;
- привычка спать на одном боку;
- мягкая постель, высокая подушка (боковое искривление позвоночника);
- ношение тяжестей в одной (так наиболее удобно) руке;
- неправильная осанка в детском саду и дома, кроме того, длительное сидение неблагоприятно влияет на ребенка, поскольку ослабляет связочно-мышечный аппарат и понижает его сопротивляемость к различным статическим отягощениям.

Утомляясь, ребенок теряет способность поддерживать необходимое для прямого положения тела сокращение разгибателей спины. Возникает условный рефлекс, сопровождающийся принятием неправильной позы.

Привычки, отрицательно влияющие на правильную осанку:

- привычка стоять с опорой на одну и ту же ногу, таз при этом принимает косое положение, а позвоночник всегда бывает изогнут в одну сторону;
- неправильная походка с опущенной головой, свисающими плечами, согнутыми спиной и ногами;
- привычка читать на боку;
- длительная езда на велосипеде;
- некоторые подвижные игры, связанные со стоянием и прыжками на одной ноге;
- неправильная одежда и обувь.

Основной причиной нарушения осанки являются погрешности в воспитании. Осанка не бывает врожденной — она формируется в течение всего дошкольного детства и закрепляется в школьном

возрасте. Систематические и целенаправленные занятия физическими упражнениями укрепляют опорно-двигательный аппарат ребенка.

Учет клинических и психологических особенностей детей с нарушениями осанки является важной предпосылкой для разработки адекватной программы реабилитации и может способствовать повышению эффективности лечения, снижению уровня инвалидности, успешной интеграции больного ребенка в обществе. Актуальность этой задачи повышается в связи с тем, что в последнее время увеличивается число детей и подростков, страдающих сколиозом.

По данным немногочисленных отечественных и зарубежных исследований на эту тему, при наличии физической неполноценности вследствие различных заболеваний, в том числе и ортопедических, у детей наблюдаются существенные личностные нарушения. На формирование личности больного сколиозом отрицательно сказывается сложный комплекс психогенных факторов: психическая депривация (сенсорная, социальная, эмоциональная), неблагоприятная микросредовая обстановка с постоянной психогенной травматизацией из-за физической неполноценности, причем это отрицательное влияние заключено не только в самом дефекте, но и в болезненном реагировании окружающих, особенно родителей (воспитание по типу гиперопеки), частом пребывании ребенка в больнице или санатории, разнообразных хирургических вмешательствах. Психическое состояние ребенка в значительной степени обусловлено и тяжестью двигательного дефекта, в результате чего у него развиваются такие черты, как замкнутость, эмоционально-волевой инфантилизм, эгоцентризм. Как правило, это дети с сохранным интеллектом, имеющие возможности социальных контактов и потребности в них. Поэтому изучать психологические особенности детей с нарушениями осанки очень важно.

Наше исследование мы начали с оценки влияния пола в двух группах — детей старшего дошкольного возраста с нарушением осанки и без нарушения осанки. Достоверных различий здесь выявлено не было (рис. 1).

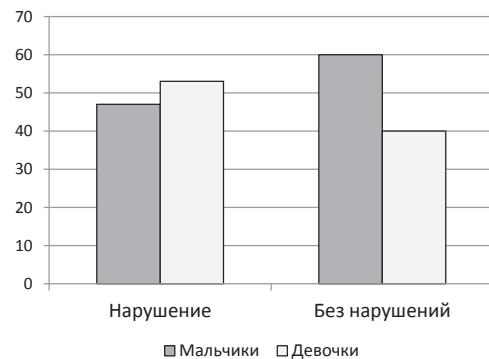


Рис. 1. Пол детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения осанки (в %)

Мальчиков в 1-й группе было 47% (7), девочек — 53% (8), а во второй — мальчиков 60% (9), а девочек — 40% (6).

Таким образом, пол старших дошкольников не оказывает достоверного влияния на нарушения осанки у детей.

Результаты оценки статического равновесия у детей с нарушениями осанки и детей без нарушения отражены на рис. 2.

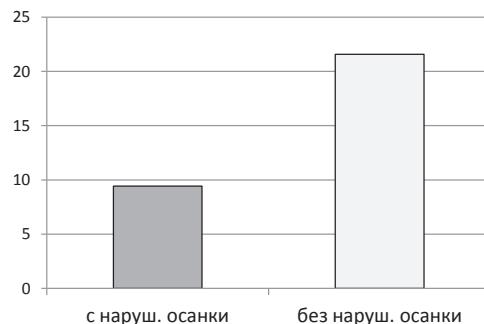


Рис. 2. Статическое равновесие у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения осанки

Оказалось, что дети из группы без нарушения осанки, по сравнению с теми, у кого есть нарушения, имеют достоверно более высокий показатель статического равновесия. Это может быть связано с тем, что трудности поддержания равновесия тела у детей с нарушениями осанки могут усугубляться слабым развитием мышечно-корсета, который удерживает положение центров тяжести масс тела, избыточной гибкостью, замедленными и недостаточно координированными движениями.

Для того чтобы органы движения слушались приказаний мозга и точно выполняли то, что ему требуется, нужно, чтобы мозг имел *непрерывный контроль* за ходом движения. Это значит, что органы чувств (или рецепторы) должны все время сигнализировать мозгу о том, как протекает предпринятое движение, и обеспечить этим возможность немедленно вносить в него требуемые поправки (*коррекции*). Всего *одна лишняя степень свободы* подвижности сверх той, которая соответствует движениям по неизменному пути и без которой вообще нет подвижности, — и это уже означает *безграничную свободу для выбора движений*. Поэтому для управляемости каждая лишняя степень свободы должна быть обуздана соответственной подходящей сенсорной коррекцией. Очевидно, что рецепторы способны осветить мозгу в первую очередь самые существенные стороны каждого движения, т. е. те стороны, неправильное выполнение которых приведет не просто к разлаживанию движения, а к его полному срыву.

Таким образом, дети без нарушения осанки могут достоверно больше удерживать равновесие, чем дети с нарушением осанки. Это может быть связано с различным тонусом мышц и дискоординацией у детей с отклонениями от нормы.

Результаты выполнения методики по волевой регуляции и ориентации в пространстве у детей из двух групп отражены на рис. 3.

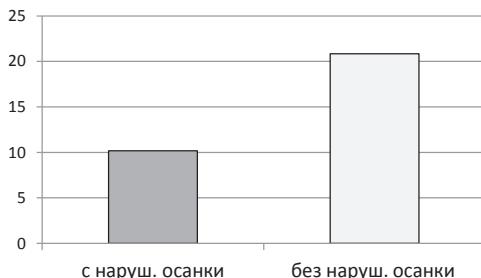


Рис. 3. Ориентация в пространстве и волевой контроль у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения (по методике «Графический диктант»)

По полученным данным, дети с нарушениями осанки, по сравнению с детьми без нарушения, имеют достоверно более низкие показатели ориентации в пространстве, волевой регуляции, таких качеств, как сознательный контроль над своими действиями, умение преодолевать трудности, прогнозировать свое поведение.

Таким образом, дети с нарушениями осанки склонны менее внимательно слушать, менее точно выполнять указания взрослого и воспроизводить заданное направление линии, хуже способны действовать самостоятельно по правилу и указанию взрослого, прогнозировать учебные действия, контролировать осуществление операций.

Результаты выполнения методики «Домики» отражены на рис. 4.

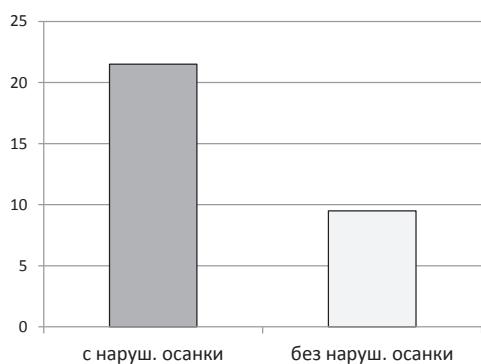


Рис. 4. Показатель инверсии у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения (по методике «Домики»)

Выяснилось, что у детей с нарушениями осанки достоверно более высокий показатель инверсии по методике «Домики», чем у детей без такого нарушения.

У детей с нарушениями осанки чаще наблюдается недостаточная дифференциация социальных эмоций, характерны инверсии в эмоциональных блоках базового комфорта, личностного роста, межличностного взаимодействия, конструктивности отношений, познавательного блока.

Перечисленные блоки разнородны, следствия их инверсий различны. Инверсия в блоке базового комфорта отражает базовый дискомфорт, который

свидетельствует о дезадаптации. Инверсия в блоке личностного роста отражает прекращение саморазвития. Инверсия в блоке межличностного взаимодействия означает неспособность к установлению и поддержанию межличностных контактов. Инверсия в блоке конструктивности отношений приводит к актуализации агрессии. Инверсия в познавательном блоке говорит о снижении познавательной активности.

По сравнению с детьми без нарушения осанки, дети с ее нарушением демонстрируют достоверно более высокий показатель амбивалентности по методике «Домики» (рис. 5).

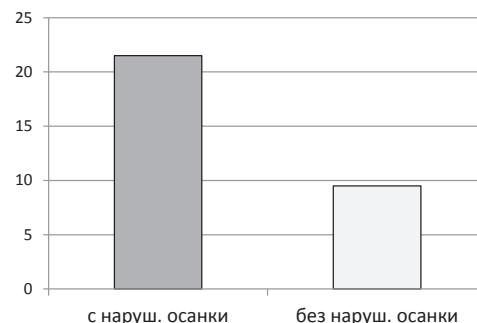


Рис. 5. Показатель амбивалентности у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения осанки (по методике «Домики»)

Таким образом, для детей с нарушениями осанки эмоциональная сфера с проявлением амбивалентности эмоций выражается в однозначности эмоционального отношения к позитивным и негативным эмоциональным категориям. При этом для них характерна низкая дифференциация эмоций.

Показатель выборов по методике «Домики» у детей с нарушениями осанки достоверно более низкий, чем у группы без нарушения (рис. 6).

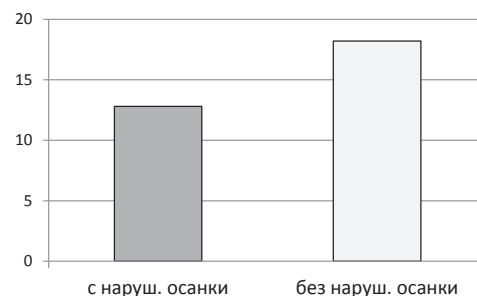


Рис. 6. Показатель выборов у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения осанки (по методике «Домики»)

Так, для детей с нарушениями осанки более характерны выборы, свидетельствующие об их склонности к социально-психологической дезадаптации, что проявлялось в постановке на первые позиции дополнительных цветов.

Средние данные по позитивным эмоциональным отношениям методики «Домики» представлены на рис. 7.

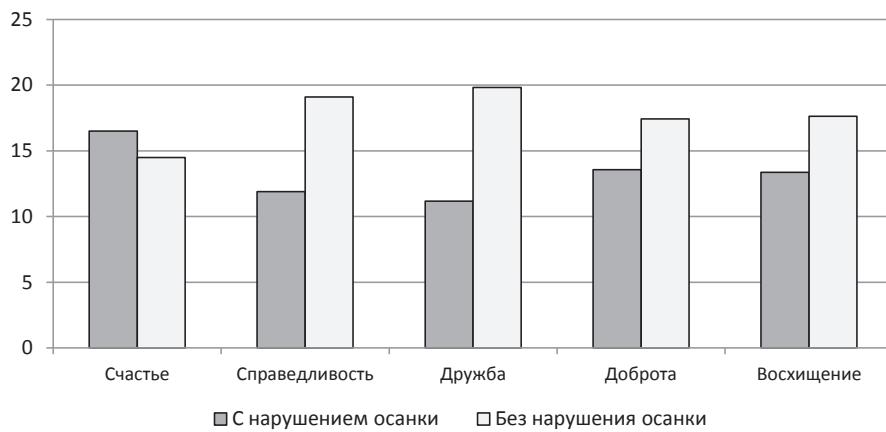


Рис. 7. Показатели по блоку позитивных эмоциональных отношений у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения (по методике «Домики»)

У детей с нарушениями осанки, если сравнивать их с детьми без такого нарушения, отмечаются достоверно более высокий показатель «счастья» и достоверно более низкие показатели «справедливость», «дружба», «доброта» и «восхищение».

Дети из группы с дефектами осанки считают себя более счастливыми в силу большего внимания со стороны значимых людей, в то же время они более склонны думать, что в отношении к ним меньше справедливости, им недостает доброты, дружбы и восхищения.

Средние данные по негативным эмоциональным отношениям методики «Домики» представлены на рис. 8.

У детей с нарушениями осанки отмечается достоверно более высокий показатель по всему блоку негативных эмоциональных отношений: горя, обиды, ссоры, злобы и скуки. Получается, они чаще сталкиваются с негативными эмоциями в межличностных отношениях и по отношению к себе. У детей, имеющих проблемы с осанкой, полюс негативных эмоций более выражен, позитивных — слажен, что при общем фоне более слабой дифференцированности эмоций может рассматриваться как показатель социально-эмоциональной незрелости, худших стартовых возможностей, определяющих решение возрастных задач (начало учебы, расширение социального взаимодействия с разными людьми).

Показатели видов деятельности у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения осанки отражены на рис. 9.

У детей с нарушениями осанки, по сравнению с детьми без нарушения осанки отмечается достоверно более низкие практически все показатели — «наше ОУ», «рисуем», «танцуем», «поеем», «считаем», «играем», «наблюдаем природу», «музей» и достоверно высокие показатели по «читаем» и «дифференциация эмоций».

Иными словами, дети с нарушениями осанки менее деятельностно активны. У них менее сформированы потребности в той или иной деятельности, за исключением склонности к чтению.

Таким образом, по сравнению с детьми без нарушения осанки, детям с ее дефектами более свойственны негативные показатели личностных отношений, отрицательные эмоции — горе, обида, злоба, скука. Их ценностные ориентации направлены на компенсацию и проявляются в большем стремлении к чтению. Также для детей с нарушениями осанки характерно приписывание в одном и том же цвете показателей негативных и позитивных эмоций, что свидетельствует об их амбивалентности и недифференцированности эмоциональной сферы.

Результаты корреляционного анализа у детей с нарушениями осанки и без нарушения

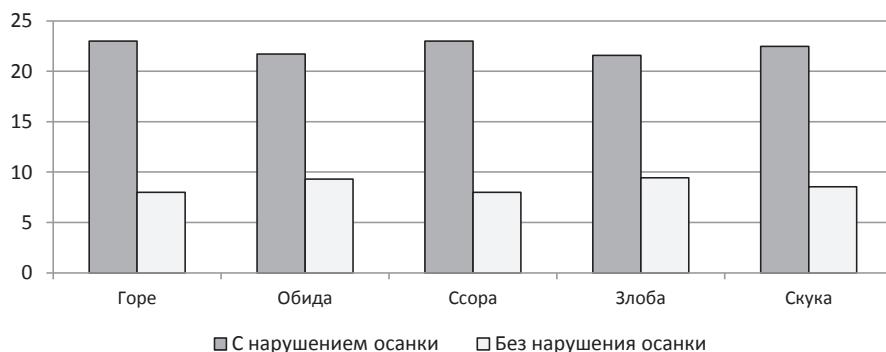


Рис. 8. Показатели по блоку негативных эмоциональных отношений у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения (по методике «Домики»)

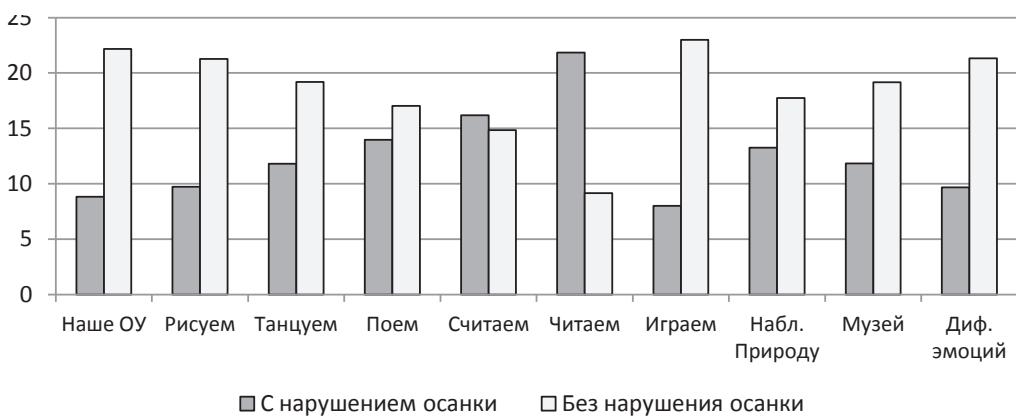


Рис. 9. Показатели видов деятельности у детей из групп с нарушениями осанки и без нарушения

У детей с нарушениями осанки имеются достоверные умеренные прямые связи с «наблюдением природы», «злобой», «счастьем» и достоверные умеренные отрицательные связи с такими показателями, как «музей», «амбивалентность», «рисование», «справедливость», «ссора» и «восхищение».

У детей без нарушения осанки выявлены достоверные умеренные прямые связи с «амбивалентностью», «инверсией», «обидой», «восхищением», а также достоверные умеренные отрицательные связи с «игрой» и «счастьем».

Можно констатировать, что для детей без нарушения осанки характерна дифференцированная эмоциональная сфера, у них ярко выражены предпочтение позитивных эмоций и отвержение негативных.

У детей с нарушениями осанки в эмоциональной сфере амбивалентность сочетается с инверсией эмоций, наблюдается предпочтение (актуализации) негативных эмоций и отвержение позитивных.

Кроме того, по результатам корреляционного анализа выяснилось, что у детей с нарушениями осанки, по сравнению с детьми без ее нарушения, отмечается большее число компонентов в корреляционной плеяде и большее количество связей между показателями, чем в корреляционной плеяде у детей без нарушения осанки. Это, в соответствии с теорией функционального состояния, свидетельствует о большей физиологической цене и большем износе организма детей с нарушениями осанки

и большей их подверженности социально-психологической дезадаптации.

Результаты проведенного нами исследования позволили прийти к следующим выводам.

1. Проблема обучения, воспитания и развития детей 6–7 лет с нарушениями осанки не теряет своей остроты, поскольку данное нарушение встречается все чаще и чаще. Так, в России нарушение осанки выявлено у 80% детей и подростков, частота искривления позвоночника за последние годы увеличилась с 3% до 10%.

2. Выяснилось, что дети из группы без нарушения осанки, по сравнению с детьми с нарушениями осанки, имеют достоверно более высокие показатели статического равновесия и волевой регуляции. Таким образом, дети без нарушения осанки могут достоверно дольше удерживать равновесие и ориентироваться в пространстве на уровне моторики, чем дети с нарушениями осанки.

3. У детей с нарушениями осанки, по сравнению с детьми без такого дефекта, достоверно более высокий показатель «счастье» и достоверно более низкие показатели «справедливость», «дружба», «доброта» и «восхищение». У них также отмечается достоверно более высокие показатели по всему блоку негативных эмоций (горе, обида, ссора, злоба и скука). Получается, дети с нарушениями осанки, по сравнению с детьми без нарушения, чаще сталкиваются с негативными эмоциями

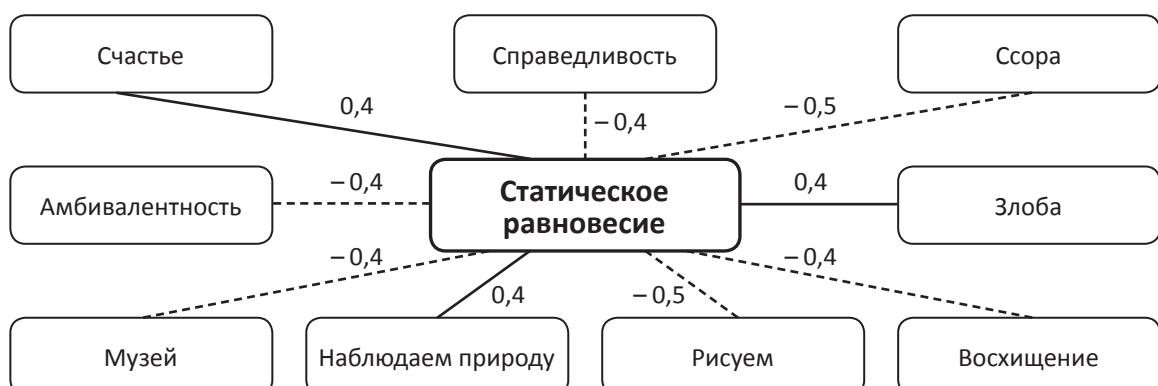


Рис. 10. Взаимосвязь показателей у детей с нарушениями осанки
(на рис. указаны только достоверные связи ($p < 0.05$))

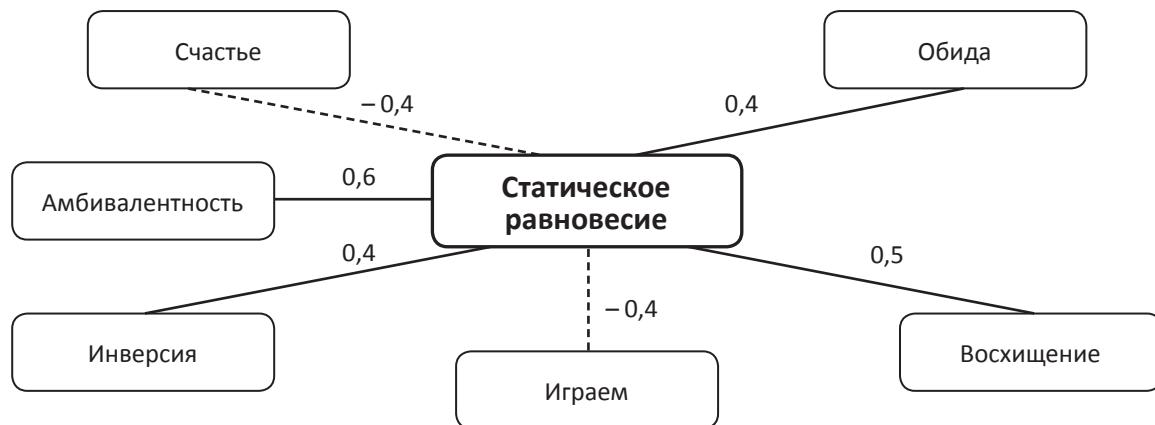


Рис. 11. Взаимосвязь показателей у детей без нарушения осанки
(на рис. указаны только достоверные связи ($p < 0.05$))

в межличностных отношениях и по отношению к себе.

4. Дети с нарушениями осанки менее деятельностно активны. У них менее сформированы потребности в той или иной деятельности, за исключением склонности к чтению.

5. У детей с нарушениями осанки отмечается большее число компонентов в корреляционной плеяде и большее количество связей между показателями, чем в корреляционной плеяде у детей без нарушения осанки. Это, в соответствии с теорией функционального состояния, говорит о большей физиологической цене и большем износе организма детей с нарушениями осанки, большей их подверженности социально-психологической дезадаптации.

6. Результаты исследования свидетельствуют о существенном влиянии нарушения осанки на здоровье и эмоциональную сферу детей (равновесие, личностные отношения, социальные эмоции и ценностные ориентации и др.). Поэтому так важно осуществлять эффективную коррекцию нарушений осанки. Один из главных методов лечения нарушений осанки и заболеваний позвоночника — это лечебная физическая культура.

Профилактика нарушений осанки у детей — процесс длительный, требующий от ребенка осознанного отношения и активного участия. Ребенку необходимо неоднократно объяснять (на доступном уровне) и показывать, что такое правильная осанка, что нужно делать для ее поддержания. А дети подготовительных групп уже могут сами характеризовать правильную осанку.

Профилактика нарушений осанки у дошкольников должна осуществляться на занятиях по физическому воспитанию, плаванию, музыкальных занятиях и т. д. Большую роль в формировании правильной осанки у ребенка играют родители. В старших возрастных периодах родителям следует контролировать навыки правильной осанки в быту и различных видах деятельности и отдыха.

Детям необходимо, как минимум, обеспечить условия для формирования правильной осанки (прежде всего речь идет о мерах профилактики ее нарушений и хорошем общем физическом развитии).

Дети должны знать, что такое правильная осанка, как именно надо стоять, сидеть, двигаться не сутулясь, сознательно относиться к своему здоровью и одной из главных его опор — позвоночнику. Нужно доводить навык правильной осанки до автоматизма с помощью специальных упражнений — их в арсенале лечебной физической культуры очень много.

Основным средством профилактики нарушения осанки является правильная организация статико-динамического режима, который включает в себя полный спектр ситуаций, связанных с регулированием нагрузок на опорно-двигательный аппарат ребенка. По направленности эти воздействия могут иметь как повреждающий характер (например, длительное нахождение в неправильных статических позах), так и лечебный (физическая культура и лечебная гимнастика).

Правильный статико-динамический режим предполагает соблюдение следующих условий:

- Постель ребенка должна быть полужесткой, ровной, устойчивой, с невысокой, лучше ортопедической подушкой. Дети ни в коем случае не должны спать на мягком прогибающемся матраце. Желательно приучать ребенка спать на спине или на боку, но не свернувшись калачиком.
- Приходя из школы, ребенок должен лечь и отдохнуть 1–1,5 часа для того, чтобы нормализовать тонус мышц спины и освободить от нагрузки позвоночник. Только при регулярной смене вертикального и горизонтального положений обеспечивается правильный обмен веществ в межпозвоночных дисках.

- Время непрерывного пребывания в положении сидя не должно превышать 45 минут.
- Ребенок должен ежедневно заниматься оздоровительной или специальной гимнастикой. Минимальная продолжительность занятий — 20 минут, оптимальная — 40 минут.

- Необходимо правильно организовать рабочее место (по крайней мере, в домашних условиях); освещение должно быть рассеянным и достаточным.

- Детская мебель должна соответствовать следующим требованиям:

- 1) высота стола должна быть такой, чтобы расстояние от глаз сидящего ребенка до поверхности

стола была около 30 см. Это легко проверить путем простого теста: если поставить руку на локоть, то средний палец должен доходить до угла глаза;

2) высота стула должна быть такой, чтобы бедро и голень составляли угол 90°;

3) желательно иметь опору для шейного и грудного отделов позвоночника, а также опору для стоп, чтобы не вызывать дополнительного мышечного напряжения при длительных занятиях в статическом режиме.

• Необходимо научить ребенка сидеть в правильной рабочей позе во время письма и чтения (под контролем воспитателей и родителей). Правильная, симметричная установка всех частей тела производится последовательно, начиная с положения стоп:

1) стопы в опоре на полу или на скамейке;

2) колени под столом на одном уровне (в голеностопных, коленных и тазобедренных суставах ноги должны быть согнуты под прямым или небольшим тупым углом);

3) равномерная опора на обе половины таза;

4) между грудью и столом — расстояние от 1 до 2 см;

5) предплечья симметрично и свободно, без напряжения лежат на столе, плечи симметричны;

6) голова немного наклонена вперед, расстояние от глаз до стола около 30 см;

7) при письме тетрадь повернута на 30°, нижний левый угол листа, на котором пишет ребенок, должен соответствовать середине груди;

8) нужно постоянно бороться с неправильными позами. Так называемое косое положение

плечевого пояса при письме, когда левая рука свешена со стола, или косое положение таза, когда ребенок сидит с ногой, подложенной под ягодицу, или привычка стоять с опорой на одну и ту же ногу, согнув другую в колене; эти и другие неправильные позы приводят к нарушениям осанки.

• Следует освободить ослабленного ребенка, имеющего дефекты осанки, от всяких дополнительных занятий, связанных с длительным сидением или асимметричной статической позой.

• Не рекомендуется носить тяжести в одной и той же руке.

• Ребенок должен получать правильное и сбалансированное питание, обеспечивающее, в соответствии с возрастом, достаточное поступление пластических и энергетических веществ, макро- и микроэлементов. Характер питания во многом определяет состояние костной ткани, связочного аппарата и «мышечного корсета».

С учетом того, что нарушение осанки у детей — проблема широко распространенная, статико-динамический режим, направленный на предупреждение или устранение нарушений, должен быть под постоянным контролем со стороны родителей и воспитателей.

Выработка и закрепление навыка хорошей осанки происходит и во время выполнения различных общеразвивающих упражнений, при которых обязательно сохраняется правильное положение тела, а также упражнений на равновесие и координацию. Эффективно использование популярных игр на соблюдение осанки.

1. Арсян А. Б. К вопросу о физическом состоянии детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ереван, 2010.
2. Алиев В. А., Андреева В. П. Зависимость состояния здоровья от соматотипа школьника // Гигиена и санитария. 2009. № 9. С. 13–16.
3. Белов В. Г., Парфенов Ю. А., Федоренко В. В. и др. Досуговая деятельность как проявление социальной активности // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2010. № 2 (60). С. 26–32.
4. Белов В. Г., Дмитриев М. Г., Апалькова И. Ю. Здоровье как основа социально-психологической адаптации человека // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2007. Вып. 1, т. 7. С. 44–47.
5. Белов В. Г., Давтян Е. Ю. Игровая терапия страхов у детей с нарушением зрения // Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды (18–19 апреля 2013 г.). Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2013. С. 414–417.
6. Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психология кризисных ситуаций: Учеб. пособие. СПб.: Невский институт управления и дизайна, 2010. 175 с.
7. Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Основы клинической психологии: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2013. 455 с.
8. Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Когда вся жизнь — школа: Учебно-метод. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2013. 173 с.
9. Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Консультирование в работе детского практического психолога: Учеб. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2011. 60 с.
10. Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психологическая диагностика и коррекция в работе детского практического психолога: Учеб. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2012. 131 с.
11. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2012. 950 с.
12. Психология здоровья дошкольника / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. 413 с.

References

1. Arsyany A. B. K voprosu o fizicheskem sostoyanii detey doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta [On the question of physical state of children of pre-school and primary school age]. Yerevan, 1990. (In Russian).

2. Aliyev V.A., Andreyeva V.P. Zavisimost sostoyaniya zdorovya ot somatotipa shkolnika [The dependence of health on the somatotype of a school student]. *Hygiene and Sanitation*, 1989, 9, pp. 13–16 (in Russian).
3. Belov V.G., Parfenov Yu.A., Fedorenko V.V., Proskurnina M. V. Dosugovaya deyatelnost kak proyavleniye sotsialnoy aktivnosti [Leisure activities as a manifestation of social activity]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2010, 2 (60), pp. 26–32 (in Russian).
4. Belov V.G. Zdorovye kak osnova sotsialno-psichologicheskoy adaptatsii cheloveka [Health as the basis of social and psychological adaptation of a person]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psichologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2007, 1 (1), pp. 44–47 (in Russian).
5. Belov V.G., Davtyan Ye.Yu. Igrovaya terapiya strakhov u detey s narusheniyem zreniya [Game therapy of fears among visually impaired children]. *Materialy II Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psichologicheskaya adaptatsiya i psichologicheskoye zdorovye cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoy sredy»* [Proc. of the 2nd All-Russian International Scientific and Practical Conference «Psychological Adaptation and Psychological Health of a Person in Extreme Living Conditions»]. Chita: Transbaykal State University Publ., 2013, pp. 414–417 (in Russian).
6. Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Psikhologiya krizisnykh situatsiy: Uchebnoye posobiye* [Psychology of crisis situations: Study guide]. St. Petersburg: Nevskii Institute of Management and Design Publ., 2010. 175 p. (In Russian).
7. Kulganov V.A. *Osnovy klinicheskoy psikhologii* [Foundations of clinical psychology]. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfenov Yu.A. (eds.). St. Petersburg: Piter Publ., 2013. 455 p. (In Russian).
8. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Kogda vsya zhizn — shkola* [When the whole life is a school]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2013. 173 p. (In Russian).
9. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Konsultirovaniye v rabote detskogo prakticheskogo psikhologa*. Uchebnoye posobiye [Counseling in the work of a child psychologist. Study guide]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2011. 60 p. (In Russian).
10. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Psichologicheskaya diagnostika i korreksiya v rabote detskogo prakticheskogo psikhologa*. Uchebnoye posobiye [Psychological diagnostics and correction in the work of a child psychologist. Study guide]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2012. 131 p. (In Russian).
11. *Diagnostika zdorovya. Psikhologicheskiy praktikum* [Health diagnostics. Psychological practicum]. Nikiforov G.S. (ed.). St. Petersburg: Rech Publ., 2013. 950 p. (In Russian).
12. *Psikhologiya zdorovya doshkolnika* [Psychology of health of a pre-school student]. Nikiforov G. S. (ed.). St. Petersburg: Rech Publ., 2010, 413 p. (In Russian).

ДУДЧЕНКО ЗОЯ ФАДЕЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии и психологии здоровья Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
zoyadudchenko@yandex.ru

ZOYA DUDCHENKO

Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Department of Counseling Psychology and Health Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9.075

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ФОРМЫ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

THE BURNOUT SYNDROME AND FORMS OF ITS MANIFESTATION IN TEACHERS

Аннотация. В статье дается характеристика профессионального выгорания у преподавателей, выделяются стрессовые факторы в работе преподавателя школы, приводятся данные эмпирического исследования профессионального выгорания у преподавателей СОШ Санкт-Петербурга. Есть взаимосвязь профессионального выгорания преподавателей с неудовлетворенностью своей профессией, высокими показателями психологического стресса; установлены также взаимосвязи эмоционального истощения, деперсонализации и редукции персональных достижений с показателями смысложизненных ориентаций и самоактуализации. Предлагаются рекомендации по профилактике профессионального выгорания у преподавателей.

ABSTRACT. The article describes the professional burnout among teachers, the stress factors in the work of a school teacher, the empirical research of professional burnout among teachers of secondary schools of St. Petersburg, the link between professional burnout in teachers and job dissatisfaction, as well as high levels of psychological stress. Author highlights the relationship of emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of personal achievements with indicators of life orientations, and self-actualization. The article provides recommendations on the prevention of professional burnout among teachers.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений, стрессовые факторы.

KEYWORDS: professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, stress factors.

Нельзя жить приятно, не живя
разумно, нравственно и справедливо.
Эпикур, 341–270 года до н. э.

Социальную значимость профессии преподавателя трудно переоценить. Это одна из «помогающих профессий», для которых характерно развитие профессионального выгорания. К основным профессиональным стрессовым факторам, способствующим развитию синдрома выгорания в профессии преподавателя, можно отнести: ежедневную нервно-психическую перегрузку; высокий уровень ответственности за обучающихся; проблемы с подростками, имеющими аддиктивное поведение; частые конфликтные ситуации с обучающимися и их родителями; несоответствия между требованиями администрации, предъявляемыми к преподавателю, и реальными возможностями педагога, между стремлением к большей самостоятельности

в выборе технологии и методов обучения и жестким планом организации учебного процесса, между затраченными силами на выполняемую работу и ее оплатой и др.

Для преподавателей-женщин сильным стрессовым фактором являются проблемные ситуации с обучающимися, в то время как преподаватели-мужчины в качестве профессионального стрессового фактора отмечают бюрократизм в школе, большое количество бумажной работы.

Необходимо отметить, что в школах преподают в основном женщины, поэтому нельзя недооценивать роль внеорганизационных стрессовых факторов в развитии профессионального выгорания. Это, например, нехватка времени на выполнение домашних дел; обострение взаимоотношений в семье вследствие большой занятости на работе; финансовые проблемы и др. Женщины более подвержены эмоциональному истощению.

Личностные особенности преподавателя играют важную роль в развитии профессионального выгорания, экстернальный локус контроля коррелирует с эмоциональным истощением и деперсонализацией; характеристики поведения типа А взаимосвязаны с составляющими синдрома выгорания; стратегия избегания коррелирует с эмоциональным истощением и редукцией личностных достижений.

Преподаватели с хорошим чувством юмора, высоким уровнем самоуважения реже страдают от выгорания и более высоко оценивают свою профессиональную успешность. Тревожные, депрессивные и неспособные справиться со стрессами чаще испытывают эмоциональное истощение и деперсонализацию на работе и вне ее.

Согласно трехкомпонентной модели К. Маслач с соавторами, психическое выгорание представлено: эмоциональным истощением, деперсонализацией, редукцией персональных достижений. Развитие профессионального выгорания сопровождается различными физическими проявлениями: усталостью, чувством истощения, восприимчивостью к изменениям показателей внешней среды, астенизацией, частыми головными болями, соматическими расстройствами, избыtkом или недостатком веса, одышкой, бессонницей.

Среди поведенческих и психологических признаков следует выделить целый ряд признаков, которые, однако, не являются специфическими: снижается уровень энтузиазма; появляется чувство обиды, разочарования, вины, неуверенности, невостребованности, легко возникают гнев, раздражительность; отмечаются ригидность, неспособность принимать решения, дистанцирование от обучающихся и коллег, возможны опоздания на работу, невыполнение своих функциональных обязанностей, злоупотребление алкоголем. У преподавателя с синдромом профессионального выгорания преобладает общая негативная установка на жизнь [1].

Для сохранения качества жизни, психологического, физического и социального здоровья преподавателя, его личностного роста и повышения продуктивности профессиональной деятельности важны анализ особенностей профессионального выгорания, а также личностных ресурсов преподавателя и разработка профилактических мероприятий.

В 2014 году проводилось исследование особенностей профессионального выгорания у преподавателей одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга¹.

В исследовании приняли участие 36 человек. Возраст 26–71 год, стаж работы от 2 до 49 лет. Большую часть респондентов составили преподаватели в возрасте 45–55 лет (42%). По стажу работы респонденты распределились следующим образом: от 1 года до 12 лет — 11% респондентов,

от 13 до 25 лет — 29%, от 26 до 36 лет — 37% и от 37 до 49 лет — 23%.

Для изучения особенностей профессионального выгорания преподавателей были использованы следующие методики: опросник на выгорание (*MBI*) (авторы методики: американские психологи К. Маслач и С. Джексон, адаптированный вариант Н. Е. Водопьяновой); тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева; методика выявления степени удовлетворенности своей профессией и работой (Н. Журин, Е. Ильин); самоактуализационный тест (*CAT*) в адаптации Алешиной Ю. Е.; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; методика «Шкала психологического стресса *PSM-25*» (авторы-разработчики: Лемура, Тесье, Филлиона, в адаптации Н. Е. Водопьяновой).

В ходе статистической обработки результатов применялись следующие методы математической обработки данных: U-критерий Манна—Уитни; корреляционный анализ Спирмена для выявления взаимосвязей переменных. Экспериментальные материалы, полученные в ходе исследования, подвергались статистической обработке в программе SPSS Statistics.

Исследование показало, что профессиональное выгорание отмечается у 33% преподавателей, в основном это преподаватели в возрасте 51–60 лет, средний стаж работы таких преподавателей в общеобразовательной школе составил 28 лет.

При изучении смысложизненных ориентаций было отмечено, что в группе преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием достоверно значимо ниже показатели по шкалам «локус контроля — "я"» ($p=0,0039$) и по шкале «процесс жизни» ($p=0,019$). Данные результаты позволяют предположить, что преподаватели, у которых выявлено профессиональное выгорание, не верят в собственные силы и возможности и не имеют достаточного опыта контролировать события собственной жизни.

При изучении удовлетворенности своей профессией у преподавателей были получены достоверно значимые различия в группах. У преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием показатели удовлетворенности своей профессии были значительно ниже ($p=0,018$). Результаты показывают, что преподаватели с выявленным профессиональным выгоранием имеют низкую удовлетворенность своей профессией, достигаемыми профессиональными результатами, взаимоотношениями с администрацией школы, коллегами, обучающимися, материальной базой школы, местом работы, зарплатой.

Показатели по шкалам самоактуализационного теста в группе преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием были ниже средних значений по сравнению с преподавателями, у которых не выявлено профессиональное выгорание, за исключением шкалы контактность. При этом достоверные различия были обнаружены по следующим показателям: гибкость поведения ($p=0,028$), синergия ($p=0,031$), принятие агрессии ($p=0,013$) и самопринятие ($p=0,012$).

¹ Это исследование проводилось в рамках выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация) К. М. Миллионщиковой (СПбГИПСР, ООП по направлению 030300.68 — «Психология», «Психология личности»).

Исходя из результатов опросника *CAT*, полученных в ходе сравнения двух групп преподавателей, можно предположить следующее: преподаватели с выявленным профессиональным выгоранием придерживаются более ригидных моделей поведения, не всегда способны адекватно и своевременно подстроиться под изменившиеся условия жизни; в меньшей степени могут принять себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков; у них не выражена способность к целостному восприятию мира и людей, они враждебно воспринимают жизненные противоречия; стараются скрыть свою агрессию и раздражение, подавив их в себе.

Определение уровня психологического стресса преподавателей позволило констатировать, что в группе преподавателей, у которых отмечено профессиональное выгорание, уровень стресса статистически достоверно выше ($p=0,018$). Следовательно, можно сделать вывод, что соматические, поведенческие и эмоциональные показатели стрессовых ощущений в группе преподавателей с профессиональным выгоранием выше, чем в группе преподавателей, у которых выгорание не выявлено.

Ранжирование терминальных ценностей показало, что на первом месте в обеих группах стоит здоровье, на втором месте у преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием — интересная работа, а в группе с невыявленным профессиональным выгоранием — счастливая семейная жизнь, третье место у преподавателей с выгоранием занимает материально обеспеченная жизнь, в другой группе — развитие. Таким образом, получается, что преподаватели, для которых интересная работа и материально обеспеченная жизнь представляют важнейшие ценности, в большей степени склонны к профессиональному выгоранию. Преподаватели, придающие большую значимость семейным отношениям, благополучию родных и близких, хорошему микроклимату в семье и собственному развитию, меньше подвержены синдрому выгорания.

По результатам ранжирования инструментальных ценностей в группах преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием можно сказать, что первые позиции занимают образованность, исполнительность, терпимость. Для респондентов, у которых не выявлено выгорание, важными инструментальными ценностями являются честность, ответственность, образованность, т. е. большую ценность представляют правдивые, искренние отношения с окружающими (близкими, обучающимися, коллегами и т. д.), а также принятие ответственности.

Для выявления взаимосвязи показателей был проведен корреляционный анализ. В результате были обнаружены статистически значимые взаимосвязи. В частности, было обнаружено, что эмоциональное истощение отрицательно коррелирует с жизненными целями ($p<0,01$), процессом жизни ($p<0,01$), результативностью жизни ($p<0,01$), «локус контролем — жизнь» ($p<0,01$), поддержкой ($p<0,01$), принятием агрессии ($p<0,05$), удовлетворенностью преподавателей своей профессией ($p<0,05$).

На основании полученных данных можно предположить, что выраженные слабо личностные смыслы во всех трех временных интервалах способствуют эмоциональной усталости и опустошенности. Чем больше неудовлетворенность жизнью в настоящем, прошлом и будущем, меньше смыслов и ориентации на будущее, тем слабее убежденность преподавателей в собственных силах, в концепции сознательного контроля своей жизни. Помимо этого эмоциональному истощению способствуют конформность, несамостоятельность личности, неумение принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы, а также низкая удовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Деперсонализация (дегуманизация коммуникаций) отрицательно коррелирует с процессом жизни ($p<0,05$), результативностью жизни ($p<0,01$), «локус контроля — жизнь» ($p<0,01$), самопринятием ($p= <0,05$) и положительно коррелирует с гибкостью поведения ($p <0,01$).

Выявленные связи свидетельствуют, что чем меньше удовлетворяющих личные потребности смыслов осознает человек в прошлом, настоящем и будущем периодах своей жизни, чем больше убежденности в предопределенности собственной судьбы и невозможности что-то изменить, тем сильнее проявляются негативизм, циничность установок и чувств по отношению к другим людям (деперсонализация). В качестве смягчающих факторов против деперсонализации могут выступать когнитивно-смысловые ресурсы как способности и усилия по нахождению личных смыслов во всех временных локусах жизни.

Деформация отношений преподавателя с обучающимися и их родителями может быть связана с неким догматизмом, проявляющимся в том, что учитель должен очень жестко придерживаться общих принципов, а также в недостаточной степени гибкости преподавателя в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способности быстро и адекватно реагировать на меняющуюся ситуацию. Следует отметить, что чем ниже способность преподавателя принимать себя таким, каков он есть в действительности, со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками, без самоосуждения, тем сильнее проявляются признаки деперсонализации преподавателя, т. е. негативные установки относительно, например, обучающихся и их родителей.

Редукция персональных достижений положительно коррелирует с жизненными целями ($p<0,01$), результативностью жизни ($p<0,01$), «локус контролем — жизнь» ($p<0,01$), самоуважением ($p<0,05$), самопринятием ($p<0,05$), и синергией ($p<0,01$).

Это означает, что чем ниже удовлетворенность собственной жизнью, чем меньше значимых смыслов в прожитом и сильнее убежденность в невозможности изменить что-либо в будущем, чем меньше способность к целостному восприятию мира и людей и хуже умение находить закономерные связи во всех явлениях жизни и принимать себя таким, как есть, тем сильнее переживание нереализованности и неуспешности своей жизни,

которое проявляется в редуцировании личных достижений.

В профилактике профессионального выгорания преподавателей можно выделить четыре направления. Первое — это профилактика профессиональных стрессовых факторов: 1) оптимальная организация деятельности и создание условий для качественного выполнения функциональных обязанностей; 2) успешное прохождение этапов профессиональной самореализации, начиная от адаптации в профессии, выбора собственной стратегии и стиля педагогической деятельности, экспериментирования с педагогическими технологиями до разработки и внедрения авторских программ и проектов; 3) выстраивание эффективных межличностных и организационных коммуникаций.

Администрации необходимо создавать преподавателям условия для профессионального роста, четко распределять обязанности, продумывать должностные инструкции, способствовать здоровым взаимоотношениям сотрудников, обеспечивать их психологический комфорт. Наиболее распространенным средством профилактики синдрома профессионального выгорания является непрерывное психолого-педагогическое образование преподавателя, повышение квалификации.

Второе направление профилактики профессионального выгорания преподавателей — профилактика внеорганизационных источников стресса: 1) своевременное решение проблем в семье (пытаться понять близкого человека, рассказать о своем эмоциональном состоянии, разобраться до конца в сложившейся ситуации, при необходимости обратиться к психологу); 2) проживание жизненных кризисов с концентрацией внимания на положительных моментах, поскольку кризис не приходит случайно, жизнь кризисом не заканчивается, в большинстве ситуаций создает благоприятную основу для будущего; 3) преодоление конфликта личностных ценностей с ценностями, декларируемыми организацией (при условии эффективного управления ценностями в организации, т. е. внимательном и уважительном отношении к ценностям преподавателей, не будет возникать противоречий). В данном контексте речь идет об общечеловеческих ценностях: мир, свобода, любовь, уважение, здоровье близких. Расширение духовной сферы человека (кругозора, эстетических потребностей) ведет к большей терпимости и взаимопониманию.

Третье направление в профилактике профессионального выгорания относится к использованию личностных ресурсов: эффективные стратегии поведения в стрессовой ситуации, высокий уровень самоуважения, адекватная самооценка, эмпатия, оптимистический взгляд на жизнь, креативность. Развитие креативности у преподавателей — очень важная составляющая профилактики выгорания, поскольку одним из признаков выгорания является ригидность мышления, сопротивляющегося изменениям. Креативность — это быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора. Креативность считается мощным фактором развития личности,

определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

С помощью тренингов уверенности в себе, самораскрытия, личностного роста, принятия решений можно развивать у преподавателей умения разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения, способности достигать поставленных целей и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личному совершенствованию, нивелировать влияние негативных личностных факторов, способствующих профессиональному выгоранию.

Умение преподавателя ориентироваться не на общение с центрацией на собственное «я» (проявляющееся в поверхностном отношении к обучающимся, произвольном приписывании им мыслей и намерений, подчеркивании собственного превосходства, навязывании собственных способов поведения) и не на общение с центрацией «на другом человеке» (когда преподаватели неосознанно подстраиваются к обучающимся, проявляют самоуничтожение, пассивное инициирование активности детей), а на общение с центрацией «я — другой» (которое характеризуется устойчивым стремлением строить общение с обучающимися на равноправных началах и проявляется демократичностью в принятии решений, стремлением развивать диалог, проявлением тенденции к предупреждению конфронтации) будет способствовать эффективности общения преподавателя с обучающимися. Для успешного диалогического взаимодействия необходимо специальное обучение в виде систематических семинаров-практикумов, на которых практически отрабатываются такие эффективные способы и приемы, как «активное слушание», «калибровка», «подстройка». Слушание в процессе педагогического взаимодействия имеет не только функциональный, но и прежде всего личностный характер. «Личностное слушание» — активное слушание, характеризующееся концентрацией на собеседнике душевных сил преподавателя, его сочувствия и сопереживания ребенку [2].

Важными аспектами профилактики профессионального выгорания у преподавателей являются саморегуляция, аутогенная тренировка. Психологические основы саморегуляции включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. Необходимость саморегуляции возникает тогда, когда преподаватель сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. Аутогенная тренировка используется в видах деятельности, вызывающих у человека повышенную эмоциональную напряженность, поэтому преподавателю нужно использовать возможности телесно-ориентированного подхода. Надо научиться адекватно воспринимать, принимать и при необходимости мягко нейтрализовать в диалогическом взаимодействии проявления разных видов эмоциональной неустойчивости обучающихся. Принятие означает душевную теплоту, симпатию и требовательность преподавателя, что порождает ответственность обучающегося, без

которой невозможен свободный выбор определенных форм взаимодействия. Принятие реализуется не только через знание и учет возрастных особенностей, но и через проявление рефлексивной и эмоциональной эмпатии.

Саморегуляция может осуществляться как не-произвольно (т.е. на уровне функционирования естественных природных механизмов, без участия сознания), так и произвольно с участием сознания — это психическая саморегуляция, под которой понимают целенаправленное изменение и отдельных психофизиологических функций, и в целом психоэмоционального состояния, осуществляется с помощью естественных или специально сконструированных приемов и способов саморегуляции. Многие люди бессознательно используют такие естественные способы саморегуляции, как длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, баня, массаж, движение, танцы, музыка и многое другое. Существуют также приемы, к которым можно прибегать непосредственно во время работы.

Широко используется психокоррекция как совокупность психологических приемов, применяемых

психологом для оказания психологического воздействия на поведение. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации педагога к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается преподаватель в повседневности [4].

Четвертое направление в профилактике профессионального выгорания преподавателей связано с решением экзистенциальных проблем, нахождением своего смысла жизни. Альфрид Лэнгле, знаменитый своими трудами по экзистенциальному анализу, считает, что смысл станет персональным, если дать ему внутреннее согласие. Экзистенциальная проверка ситуации заключается в положительных ответах на четыре вопроса: могу ли я это сделать, нравится ли мне это делать, имею ли я на это право и должен ли это делать? [3]

К смыслу жизни мы идем шаг за шагом, стремясь к внутреннему согласию. Живя с чувством внутреннего согласия, можно ощутить полноту бытия и счастье.

-
1. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. 160 с.
 2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
 3. Лэнгле А. Дотянуться до жизни. Экзистенциальный анализ депрессии. М.: Генезис, 2010. 128 с.
 4. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2011. 512 с.

References

1. Vodopyanova N.Ye. *Profilaktika i korreksiya sindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika* [Prevention and correction of burnout syndrome: methodology, theory, practice]. St. Petersburg: St. Petersburg University Publ., 2011. 160 p. (In Russian).
2. Vodopyanova N.Ye. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. St. Petersburg: Piter Publ., 2009. 336 p. (In Russian).
3. Längle A., Funke G. (Hg). *Mut und Schwermut. Existenzanalyse der Depression*. Tagungsbericht der GLE 3, 2 (von 1987). Wien: GLE-Verlag, 1987 [Rus. ed.: Lengle A. Dotyanutsya do zhizni... Ekzistensialnyy analiz depressii [To reach life... An existential analysis of depression]. Moscow: Genezis Publ., 2010. 128 p.].
4. Stress, vygoraniye, sovladaniye v sovremennom kontekste [Stress, burnout, coping in the modern context]. Zhuravlev A. L., Sergiyenko Ye.A. (eds.). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2011. 512 p. (In Russian).

ЕМЕЛЬЯНОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА

аспирант Санкт-Петербургского академического университета управления и экономики,
my-internety@yandex.ru

YELENA YEMELYANOVA

Postgraduate Student, St. Petersburg Academic University of Management and Economics

ДАВТЯН ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

заведующая детским садом № 95 Калининского района Санкт-Петербурга,
my-internety@yandex.ru

YELENA DAVTYAN

Head of the Kalinin District Kindergarten No. 95 of St. Petersburg

СПИРИНА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

аспирант Санкт-Петербургского академического университета управления и экономики,
my-internety@yandex.ru

YULIA SPIRINA

Postgraduate Student, St. Petersburg Academic University of Management and Economics

ВАСЮКОВА ЮЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА

аспирант Санкт-Петербургского академического университета управления и экономики,
my-internety@yandex.ru

YULIA VASYUKOVA

Postgraduate Student, St. Petersburg Academic University of Management and Economics

УДК 159.9

**КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ)**

**THE CORRECTION OF ANXIETY IN PRE-SCHOOL CHILDREN
(USING SAND THERAPY)**

Аннотация. В статье анализируются результаты коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста. Программа коррекции в данном случае включала песочную терапию. После ее прохождения у дошкольников наблюдалась общая положительная динамика: снижение уровня тревожности, уменьшение удельного веса страхов, связанных с переживанием социального стресса, фрустрацией потребности в достижении успеха, проблемами взаимоотношений с воспитателями. Кроме того, наметились улучшения в детско-родительских отношениях, прежде всего это касается показателя «кооперация».

ABSTRACT. The article is devoted to the research of psychological features in children of senior pre-school age with different levels of anxiety, and evaluation of effectiveness of the sand therapy programme in correction of negative mental conditions in children. The research proved that the implementation of correction of anxiety using sand therapy has generally positive dynamic and leads to the change of anxiety in children of senior pre-school age. This is reflected in the reduction of anxiety, fears associated with the experience of social stress, frustration associated with the need to succeed, and problems in relationships with teachers. Moreover, authors highlight post-correctional positive trends in parent-child relations, particularly in terms of cooperation.

Ключевые слова: тревожность, старший дошкольный возраст, страхи, песочная терапия.

KEYWORDS: anxiety, senior pre-school age, fears, sand therapy.

Среди глобальных проблем человечества, наиболее остро заявляющих о себе в XXI веке, особое место занимает психическое и физическое здоровье детей. Многочисленные подходы к решению данного вопроса чаще всего основываются на анализе внутрисемейной атмосферы, социального окружения, качества медицинского обслуживания, отношений ребенка с близкими взрослыми, а также восприимчивости детей к заболеваниям и др. [1–3; 6; 8; 9].

Наряду с этим значительно менее изучены внутренние факторы, влияющие на психическое здоровье детей, становление благополучной психики, и важнейшие условия, определяющие это благополучие [4; 5; 8; 9]. В качестве одного из таких внутренних факторов, являющихся мощным регулятором психики ребенка, а соответственно и его здоровья, можно рассматривать эмоциональную сферу, регулирующую поведение и деятельность детей.

Тревожность — одна из типичных проблем, с которой сталкиваются не только психологи, но и воспитатели. Это характерный признак психологической дезадаптации ребенка. Тревожность негативно влияет на все сферы его жизнедеятельности: успеваемость, общение, как в дошкольном учреждении, так и за его пределами, общий уровень психологического благополучия и здоровье [1–3; 8–10].

Диагностика осложняется тем, что дети с выраженной тревожностью довольно часто в повседневной дошкольной жизни считаются наиболее «удобными» для родителей и воспитателей: они всегда стремятся выполнить требования воспитателей, не нарушают правил поведения. Впрочем, это не единственная форма проявления высокой тревожности. Зачастую данная проблема касается и наиболее «трудных» детей, которые оцениваются родителями и воспитателями как «неуправляемые», «невнимательные», «невоспитанные», «наглые». Такое разнообразие проявлений тревожности обусловлено различными причинами, приводящими к дезадаптации. Вместе с тем, несмотря на очевидность различий поведения, в основе лежит единый синдром — высокая тревожность, и распознать ее бывает непросто.

Тревога — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности [3; 5; 8; 10]. В отличие от страха как реакции на реальную опасность, тревога — переживание неопределенной, безъективной угрозы.

Согласно другой точке зрения, страх испытывается при «вitalной» угрозе (целостности и существованию организма, человека как живого существа), а тревога — при социальной [3; 9; 10]. Во многих контекстах тревога и страх могут использоваться как взаимозаменяемые понятия. Различают ситуативную тревогу, характеризующую состояние субъекта в определенный момент, и тревожность, которая является относительно устойчивым свойством личности. По мере нарастания тревоги выражающие ее явления претерпевают ряд изменений. Оптимальный уровень тревоги необходим и полезен

для эффективного приспособления к действительности (*адаптивная тревога*). Чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий, — дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизованности поведения и деятельности.

Уровень тревоги может быть снижен произвольно — с помощью активной деятельности по достижению цели или специальных приемов (аутогенная тренировка, релаксация), а также в результате действия защитных механизмов.

Некоторые авторы считают, что тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [2; 7; 8].

Тревожность — склонность человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги при низком пороге его возникновения. Она рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента. Синоним — личностная тревожность. В настоящее время преобладает точка зрения, согласно которой тревожность, имея природную основу (свойство нервной системы), складывается в результате действия социальных и личностных факторов. В детстве причиной возникновения тревожности бывают нарушения отношений с родителями. В более взрослом возрасте тревожность может порождаться внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера. Выделяется устойчивая тревожность в какой-либо сфере — частная (дошкольная) и общая, «разлитая», свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. Тревожность входит в качестве одного из основных компонентов в посттравматическое стрессовое расстройство. Среди других видов психических расстройств с тревожностью связаны также фобии, ипохондрия, навязчивые состояния и др.

Тревожность как психическое свойство имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее содержании, источниках, формах проявления и компенсации. Определенные области действительности вызывают повышенную тревогу у большинства детей конкретного возраста, вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» детерминированы возрастными задачами развития [5–8; 10].

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей старшего дошкольного возраста можно перечислить:

- внутриличностные конфликты, прежде всего связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности;
- нарушения внутрисемейного и/или внутридошкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками;
- соматические нарушения.

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии/ситуации конфликта, вызванного:

- негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;

- неадекватными, чаще всего завышенными требованиями к ребенку;
- противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями и/или дошкольным образовательным учреждением, сверстниками.

В соответствии с онтогенетическими закономерностями психического развития можно описать специфические причины тревожности на каждом этапе дошкольного и школьного детства [5–8; 10].

У дошкольников и младших школьников тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Таким образом, тревожность в данной возрастной группе возникает вследствие нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличие от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту. До этого момента она является производной широкого круга социально-психологических нарушений, представляя собой более или менее генерализованные и типизированные ситуационные реакции. В подростковом возрасте тревожность начинает опосредоваться «я»-концепцией ребенка и становится тем самым собственно личностным свойством.

Можно выделить следующие особенности высокотревожных детей старшего дошкольного возраста:

- Такие дети обладают сравнительно высоким уровнем обучаемости, при этом воспитатель может считать ребенка неспособным или недостаточно способным к обучению.

- Эти дошкольники не могут выделить в работе основную задачу и сосредоточиться на ней, они пытаются контролировать одновременно все элементы задания.

- Тревожный ребенок отказывается от дальнейших попыток, если не удается сразу справиться с заданием; неудачу объясняет отсутствием у себя всяких способностей, а не своим неумением решить конкретную задачу.

- Поведение тревожных детей на занятии может казаться странным: иногда они правильно отвечают на вопросы, а иногда молчат или отвечают наугад, давая порой нелепые ответы. Говорят иногда сбивчиво, взахлеб, краснея и жестикулируя, иногда еле слышно. Данные проявления не связаны с тем, насколько хорошо дошкольник знает задание.

- Странности поведения усиливаются, если указать тревожному ребенку на его ошибку, он как бы теряет всякую ориентацию в ситуации, не понимает, как можно и нужно себя вести.

Исходя из актуальности данной темы было проведено исследование, целью которого являлось изучение эффективности коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста с использованием песочной терапии.

Материалы и методы. В исследовании принимали участие 40 детей в возрасте шести лет, из них 20 детей с низким уровнем тревожности (группа 1 — контрольная) и 20 детей с высоким уровнем тревожности (группа 2 — опытная). База исследования: детский сад для слабовидящих детей № 95 Калининского района Санкт-Петербурга.

Для работы использовались следующие методики [9; 1]:

- 1) методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
- 2) проективная методика «Кактус»;
- 3) «Опросник родительского отношения к детям» (OPO) (авторы А. Я. Варга, В. В. Столин).

Экспериментальные материалы, полученные в ходе исследования, подвергались статистической обработке по стандартным программам для персональных компьютеров STATISTICA-6.

Результаты и их обсуждение. Уровень тревожности в группах старших дошкольников по данным теста Филлипса отражен в табл. 1.

По общему уровню тревожности старшие дошкольники разделены на две группы: в группу 1 вошли 20 детей с низким уровнем тревожности (контрольная группа) и в группу 2—20 детей с высоким уровнем тревожности (опытная группа).

Выявлено, что дошкольники второй группы по сравнению с дошкольниками первой имеют достоверно ($p<0,05$) более высокие баллы по шкалам: «общая тревожность в дошкольном учреждении»,

Табл. 1

Тревожность у дошкольников (по методике Филлипса)

Показатель	Группа 1 ($x\pm s$), (n=17)	Группа 2 ($x\pm s$), (n=33)	P
1. Общая тревожность в дошкольном учреждении	6,7±2,8	14,3±3,1	<0,05
2. Переживание социального стресса	4,2±1,5	4,8±1,6	>0,05
3. Фruстрация потребности в достижении успеха	4,9±1,4	5,1±1,4	>0,05
4. Страх самовыражения	2,6±1,1	3,9±1,7	<0,05
5. Страх ситуации проверки знаний	3,1±1,2	4,2±1,3	<0,05
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,3±1,1	2,6±1,1	>0,05
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,97±1,1	2,65±1,58	<0,05
8. Проблемы и страхи в отношениях с воспитателями	3,18±1,3	3,18±1,13	>0,05

«страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

Иными словами, для дошкольников группы 2 характерны общее эмоциональное состояние тревожности, связанное с различными формами включения в жизнь детского сада, негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей, особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Результаты уровня тревожности в группах дошкольников по данным теста «Кактус» представлены на рис. 1.

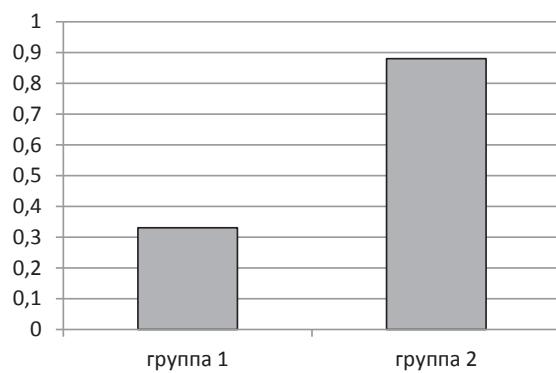


Рис. 1. Средние значения показателя тревожности в группах дошкольников

Выявлено, что показатель тревожности по данным теста «Кактус» в опытной группе дошкольников достоверно ($p<0,05$) выше показателя в группе 1.

Детско-родительские отношения в группах дошкольников, оцениваемые по «Опроснику родительского отношения к детям», отражены на рис. 2.

По показателю «принятие-отвержение ребенка» имеются достоверно ($p<0,05$) более высокие баллы в группе 1, по показателю «отношение к неудачам ребенка» достоверно ($p<0,05$) более высокие баллы в группе 2.

Следовательно, для контрольной группы характерно положительное отношение родителей к ребенку. Взрослые принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно много времени и не жалеют об этом, его неудачи считают случайными и верят в ребенка.

Если говорить о характере детско-родительских отношений в группе 2, то здесь, напротив, родители испытывают к ребенку в основном только отрицательные эмоции — раздражение, злость, досаду, иногда даже ненависть, считают ребенка неудачником, не верят в его будущее, низко оценивают его способности и нередко своим отношением третируют ребенка.

Для оценки взаимосвязи между уровнем тревожности и показателями психологических тестов использовался корреляционный анализ (рис. 3).

Выявлены положительные умеренные связи тревожности со страхом самовыражения ($r=0,5$), страхом ситуации проверки знаний ($r=0,6$), низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($r=0,6$), тревогой по данным теста «Кактус» ($r=0,4$), эксперты заключением уровня тревожности учителями ($r=0,32$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между общей тревожностью и страхом у дошкольников перед ситуацией проверки знаний и страхом самовыражения. Помимо этого можно говорить о том, что повышенный уровень тревожности имеют дети с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу.

1. Выявлено, что дошкольники опытной группы, по сравнению с детьми из контрольной группы, имеют достоверно более высокие баллы по шкалам: «общая тревожность в дошкольном учреждении», «страх самовыражения», «страх ситуации

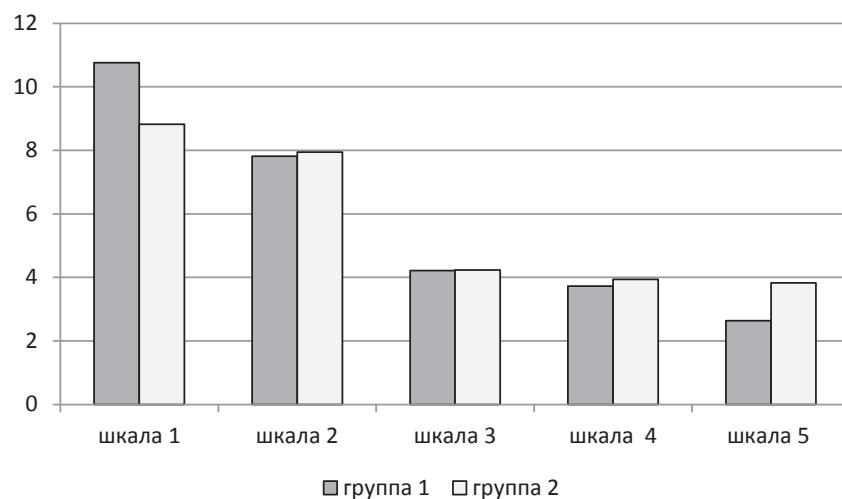


Рис. 2. Средние значения по ОРО в группах дошкольников



Рис. 3. Взаимосвязь общей тревожности с психологическими показателями дошкольников

проверки знаний», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

2. Результаты анализа по методике «Кактус» подтверждают полученные данные и указывает на адекватность разделения выборки на две группы по тесту Филлипса.

3. По результатам ОРО можно сделать вывод о том, что в группе 1 родители уважают ребенка, одобряют его интересы и планы, проводят с ним достаточно много времени, верят в ребенка. Во второй же группе, напротив, родители испытывают по отношению к своим детям только отрицательные чувства.

На втором этапе реализовывалась программа коррекции тревожности с помощью песочной терапии для детей с высоким уровнем тревожности (группа 2).

Песочная терапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психотерапии. Это один из способов общения с самим собой и окружающим миром; уникальный способ снятия внутреннего напряжения, позволяющий повысить уверенность в себе и открыть новые пути развития. Песочная терапия дает возможность восстановить свою психическую целостность, прикоснуться к глубинному, подлинному «я». Для многих из нас бывает затруднительно увидеть и осознать причины того, что с нами происходит. Мы часто не можем найти правильное решение возникшей проблемы. Песочная терапия с помощью образов дает возможность человеку увидеть то, что реально происходит во внутреннем или внешнем мире. Образы становятся языком, позволяющим сообщить некоторый бессознательный материал о человеке ему самому и консультирующему психологу. Техника песочной терапии появилась в рамках юнгианского аналитического подхода. Она во многом базируется на работе с символическим содержанием бессознательного как источником внутреннего роста и развития. Разработанная Юнгом техника активного воображения может рассматриваться в качестве теоретического фундамента песочной терапии. Песочница Юнг определял как детский

аспект коллективного бессознательного, возможность придать травматическому опыту видимую форму. Создание песочных сюжетов способствует творческому регрессу, работа в песочнице возвращает в детство и активизирует архетип «Ребенок». Автор метода песочной терапии — Дора Калф (швейцарский юнгианский аналитик) считает главным принципом, положенным ею в основу работы, «создание свободного и защищенного пространства», в котором клиент — ребенок или взрослый — может выражать и исследовать свой мир, превращая свой опыт и свои переживания, часто непонятные или тревожащие, в зримые и осязаемые образы. В настоящее время песочная терапия получила широкую известность, и ее применяют многие специалисты. Создание песочных картин переместилось в психологическую, психотерапевтическую плоскость. Метод игры с песком в сочетании с другими рисунковыми техниками используется при работе с детьми и взрослыми.

Целями нашей программы были снижение уровня тревожности и страхов, связанных с обучением, и повышение самооценки.

Задачи:

- 1) снижение уровня тревожности;
- 2) усиление «я» ребенка;
- 3) профилактика тревожности в виде коррекции страхов;

4) контроль над объектом страха (воспитателем, ситуациями проверки знаний);

5) нейтрализация страхов и эмоционально-отрицательных переживаний, связанных с обучением и воспитанием;

6) уменьшение количества страхов.

Частота встреч: раз в неделю.

Длительность: 20 минут.

Структура занятий программы: тренинг состоит из трех блоков (всего девять занятий).

Первый блок является информационным (вводным), состоит из одного занятия.

Семь занятий второго блока посвящены профилактике тревожности.

Третий — заключительный — одно занятие.

Организация программы. Занятия проводились в дошкольном учреждении, в специально отведенном для этого кабинете, два раза в неделю по 20 минут после обеда. Всего программа профилактики заняла девять дней.

Характеристика основных блоков программы профилактики тревожности.

Блок I. Информационный.

Цель: информирование участников о целях занятий.

Задачи:

- познакомиться с группой, принять правила (принципы) тренинга;
- снизить эмоциональное напряжение; создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого;
- кратко познакомить с понятиями «тревожность», «страхи».

Форма проведения: беседа, дискуссия, игра.

Занятие № 1. Тема: «Вводное занятие»

Цель: информирование о целях занятий.

Задачи:

- познакомиться с группой, принять правила (принципы) тренинга;
- снизить эмоциональное напряжение; создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого;
- кратко познакомить с понятиями «эмоции», «тревожность», «страхи».

Материалы: ватман, фломастеры, цветные карандаши, заготовки «варежки».

1. Упражнение «Варежки».

Цель: развитие сплоченности группы через совместную деятельность.

2. Установление правил работы на занятиях.

3. Психомышечная тренировка «На берегу моря».

Цель: достижение психофизического покоя.

Игра с песком.

4. Рефлексия результатов занятия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Блок II. Профилактика тревожности.

Цель: профилактика и снижение уровня дошкольной тревожности.

Задачи:

- уменьшение эмоционального напряжения;
- уменьшение количества страхов;
- снижение уровня дошкольной тревожности;
- обучение эффективным приемам саморасслабления.

Блок, посвященный коррекции тревожности, состоит из семи занятий.

Занятие № 1. Тема: «Мы дружны»

Цель: снижение уровня тревожности.

Задачи:

- закрепление мотивации работы в группе;
- сплочение группы;
- осознание личных трудностей.

Материалы: бумага, цветные карандаши, фломастеры.

1. Упражнение «Перечисли правила» (закрепление правил).

Цель: закрепление знаний о правилах работы в группе.

2. Игра «Рука».

Цель: развитие сплоченности группы, формирование мотивации групповой работы, развитие эмпатии.

3. Игра «Броуновское движение».

Цель: формирование рабочего настроя, развитие групповой сплоченности.

4. Рисунок «Мои трудности в детском саду»

Цель: вербализация личных целей участия в группе.

5. Упражнение «Доброе животное».

Цель: способствовать сплочению детского коллектива, научить детей понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать.

6. Рефлексия результатов занятия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Занятие № 2. Тема: «Я старший дошкольник»

Цель: развитие позитивного отношения к роли старшего дошкольника.

Задачи:

- помочь в принятии роли старшего дошкольника;
- развитие творческих способностей;
- снижение уровня тревожности.

Материалы: ватман, мяч.

1. Игра «Изобрази предмет».

Цель: создание рабочего настроя.

2. Упражнение «Игрушки идут в школу».

Цель: развитие способности к принятию ролей (роли школьника).

3. Упражнение «Что лежит в портфеле?».

Цель: создание рабочей атмосферы, раскрепощение участников.

4. Упражнение «Загадки».

Цель: закрепление представлений об атрибуатах школьной жизни.

5. Упражнение «Правила дошкольника».

Цель: закрепление представлений о правилах дошкольника, формирование представления о необходимости дошкольных правил.

6. Этюд «Робкий ребенок».

Цель: отображение положительных черт характера, развитие самовыражения.

7. Рефлексия результатов занятия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Занятие № 3. Тема: «Я хочу учиться»

Цель: формирование и развитие мотивационной готовности к обучению.

Задачи:

- формирование мотивации;
- тренировка способности творчески и самостоятельно мыслить;
- уменьшение эмоционального напряжения;
- снижение интенсивности страхов.

Материалы: бумага, цветные карандаши.

1. Упражнение «Паровозик».

Цель: Создание положительного эмоционального настроя, повышение уверенности в себе, сплочение группы.

2. Упражнение «Дракоша».

Цель: преодоление страха перед школой.

3. Упражнение «Парусник».

Цель: мотивация к обучению; преодоление негативного отношения к учебе.

4. Упражнение «Рисование сказки».

Цель: закрепление темы урока, расслабление, снятие напряжения, вызванного обсуждением проблемной темы.

5. Упражнение «Насос и мяч».

Цель: снятие остаточного напряжения.

6. Рефлексия результатов занятия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Занятие № 4. Тема: «Моя тревога»

Цель: вербализация содержания тревожности, снятие повышенного уровня тревожности.

Задачи:

- развитие умения понимать эмоции;
- достижение психофизического покоя;
- снижение уровня тревожности.

1. Упражнение «Изобрази предмет».

Цель: создание рабочего настроя, обращения к школьным заботам.

2. Упражнение «Сказка».

Цель: вербализация собственных причин школьной тревожности.

3. Упражнение «Наши эмоции».

Цель: развитие умения понимать эмоции.

4. Упражнение «Разыгрывание ситуаций».

Цель: проработка дошкольной тревожности.

5. Игра «Камушек в ботинке».

Цель: снижение эмоционального напряжения ребенка.

6. Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Занятие № 5. Тема: «Страхов я не боюсь»

Цель: снижение количества страхов.

Задачи:

- снижение эмоционального напряжения;
- уменьшение эмоционального торможения, скованности;

• обучение эффективным приемам саморасслабления.

Материалы: талисман.

1. Ритуал приветствия.

2. Игра «Школа кенгуру».

Цель: создание рабочей атмосферы, двигательное раскрепощение.

3. Упражнение «Кто пройдет лучше?».

Цель: развитие уверенности в себе, создание позитивного настроения.

4. Игра «Иностранец в детском саду».

Цель: дать возможность участникам включиться в работу по теме занятия, эмоционально «размяться».

5. Беседа и рисование страха. «Азбука страхов».

Цель: снизить уровень страха через идентификацию с его объектами.

6. Упражнение «Страшилка».

Цель: снижение интенсивности страхов неожиданного, внезапного воздействия.

7. Игра «Камушек в ботинке».

Цель: снижение эмоционального напряжения ребенка.

8. Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Занятие № 6. Тема: «Не боимся трудностей!»

Цель: коррекция личной тревожности.

Задачи:

- закрепление позитивного восприятия воспитателя;
- закрепление позитивного отношения к образовательному учреждению;
- снижение количества страхов, связанных с трудностями.

1. Упражнение «Слушай команду».

Цель: развитие внимания, произвольного поведения, навыков самоконтроля.

2. Упражнение «Как мы боремся с трудностями».

Табл. 1

Структура субъективной составляющей здоровья

Компоненты	Психологические характеристики	Методики диагностики психологических характеристик
Психоэмоциональный	Самооценка состояния тревожности, фрустрации, ригидности, истощаемости, стрессонапряженности	«Методика определения стрессонапряженности и социальной адаптации Холмса и Раге» «Методика самооценки психического состояния (по Айзенку)» «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гессенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева)»
Когнитивный	Уровень сформированности представления об оздоровительной работе	Анкета «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности»
Психофизический	Психосоматический тип. Уровень удовлетворенности самочувствием по костно-мышечной и сердечно-сосудистой системе	Опросник «Психосоматические типы» «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гессенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева)»
Ценностно-мотивационный	Терминальные и инструментальные ценности («ценности-цели» и «ценности-средства»), состояние агрессии	«Методика ценностных ориентаций М. Роккича» «Методика самооценки психического состояния (по Айзенку)»

Цель: проработка личностных трудностей, визуализация, совместная творческая работа.

3. Упражнение «Смешные страхи».

Цель: преодоление боязни дошкольного учреждения, ошибок, оценок, воспитателя, общей боязливости; коррекция страха сделать что-либо неправильно.

4. Упражнение «Мой воспитатель».

Цель: закрепление позитивного восприятия воспитателя.

5. Упражнение «Что мне нравится в детском саду».

Цель: закрепление позитивного отношения к дошкольному учреждению.

6. Упражнение «Поймай комара».

Цель: разрядка остаточного напряжения.

7. Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Занятие № 7. Тема: «Владею собой»

Цель: получение знаний о способах безопасной разрядки гнева.

Задачи:

- уменьшение эмоционального напряжения;
- разрядка агрессивных эмоций;
- обучение эффективным приемам саморасслабления.

Упражнение «Передай привет».

Цель: создание рабочей атмосферы, двигательное раскрепощение.

2. Упражнение «Беседа о разрядке гнева».

Цель: получение знаний о способах безопасной разрядки гнева.

3. Упражнение «Спустим пары».

Цель: разрядка агрессивных эмоций.

4. Упражнение-медитация «Что рассказало море».

Цель: разрядка агрессивных эмоций, развитие умения расслабляться.

5. Упражнение «Поймай комара».

Цель: разрядка остаточного напряжения.

6. Подведение итогов занятия. Рефлексия.

Формы проведения: игры, беседы, психогимнастика.

Блок III. Заключительный.

Состоит из одного занятия.

1. Игра «Школа кенгуру».

Цель: создание рабочей атмосферы, двигательное раскрепощение.

2. Упражнение «Чемодан в дорогу».

Цель: обеспечить обратную связь с участниками, продемонстрировать их достижения и недоработки, закрепление положительного приобретенного навыка, уменияправляться с тревожностью.

3. Упражнение «Пожелания».

Цель: обеспечить обратную связь с участниками, продемонстрировать их достижения и недоработки, закрепление положительного приобретенного навыка, уменияправляться с тревожностью.

4. Упражнение «Связующая нить».

Цель: подведение итога, получение обратной реакции, заключительное слово.

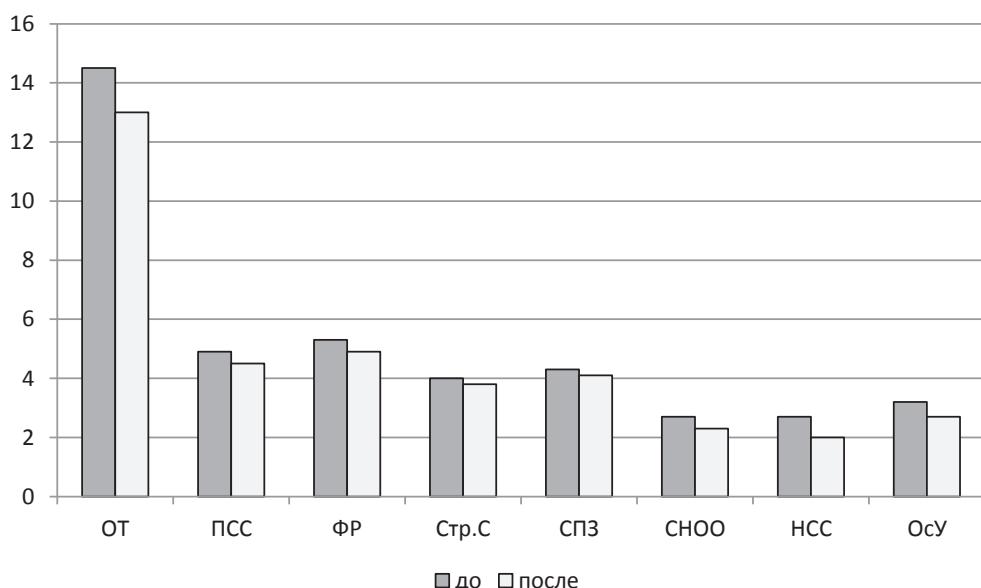
Результаты теста тревожности Филлипса до и после коррекции отражены на рис. 4.

Выявлено, что после коррекции значения показателей теста тревожности Филлипса снизились, при этом, за исключением параметра «страх самовыражения», изменения носят характер достоверных ($p<0,05$).

Также наблюдается положительная тенденция в детско-родительских отношениях, однако достоверные ($p < 0,05$) различия выявлены только по показателю «коопeração».

Таким образом, полученные данные говорят об эффективности коррекции тревожности у дошкольников с помощью песочной терапии.

В целом результаты повторной диагностики, после коррекции, показали общую положительную динамику изменения тревожности у большинства участников опытной группы: снизился



Rис. 4. Среднее значение показателей теста Филлипса до и после коррекции

уровень тревожности; уменьшился удельный вес страхов, в том числе социальных, связанных с адаптацией (переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, проблема страха во взаимоотношениях с воспитателями).

Кроме того, после программы коррекции заметилась тенденция по улучшению детско-родительских отношений, в первую очередь речь идет о показателе «кооперация». Это свидетельствует о том, что взрослые стали проявлять больше внимания к тому, что интересует ребенка.

1. Белов В.Г., Парфенов Ю.А., Федоренко В.В. и др. Досуговая деятельность как проявление социальной активности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 2 (60). С. 26–32.
2. Белов В.Г., Дмитриев М.Г., Апалькова И.Ю. Здоровье как основа социально-психологической адаптации человека // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2007. Вып. 1, т. 7. С. 44–48.
3. Белов В.Г., Давтян Е.Ю. Игровая терапия страхов у детей с нарушением зрения // Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды (18–19 апреля 2013 г.). Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2013. С. 414–417.
4. Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психология кризисных ситуаций: Учеб. пособие. СПб.: Невский ин-т управления и дизайна, 2010. 175 с.
5. Кулганов В.А., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Основы клинической психологии. СПб.: Питер, 2013. 456 с.
6. Кулганов В.А., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Когда вся жизнь — школа: Учебно-метод. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2013. 173 с.
7. Кулганов В.А., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Консультирование в работе детского практического психолога: Учеб. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2011. 60 с.
8. Кулганов В.А., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психологическая диагностика и коррекция в работе детского практического психолога: Учеб. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2012. 131 с.
9. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2012. 950 с.
10. Психология здоровья дошкольника (учебно-метод. разработка) / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. 413 с.
11. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2011. 672 с.

References

1. Belov V.G., Parfenov Yu.A., Fedorenko V.V., Proskurnina M.V. Dosugovaya deyatelnost kak proyavleniye sotsialnoy aktivnosti [Leisure activity as a manifestation of social activity]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2010, 2 (60), pp. 26–32 (in Russian).
2. Belov V.G., Dmitriyev M.G., Apalkova I.Yu. Zdorovye kak osnova sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii cheloveka [Health as a basis for social and psychological adaptation of a person]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psichologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2007, 1 (7), pp. 44–48 (in Russian).
3. Belov V.G., Davtyan Ye.Yu. Igrovaya terapiya strakhov u detey s narusheniyami zreniya [Game therapy of fears in children with visual impairments]. *Materialy II Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiyem) nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoye zdorovye cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoy sredy»* [Proc. of the 2nd All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference HPsychological Adaptation and Psychological Health of a Person in Extreme Living Conditions]. Chita: Transbaykal State University Publ., 2013, pp. 414–417 (in Russian).
4. Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Psihologiya krizisnykh situatsiy: uchebnoye posobie* [Psychology of crisis situations: study guide]. St. Petersburg: Nevsky Institute for Management and Design Publ., 2010. 175 p. (In Russian).
5. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Osnovy klinicheskoy psikhologii: uchebnik dlya vuzov* [Foundations of clinical psychology: course book]. St. Petersburg: Piter Publ., 2013. 456 p. (In Russian).
6. Kulganov V.A., Kotova S.A., Belov V.G., Nekhvyadovich E.A., Parfenov Yu.A. *Kogda vsya zhizn — shkola* [When the whole life is a school]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2013. 173 p. (In Russian).
7. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Konsultirovaniye v rabote detskogo prakticheskogo psikhologa* [Counseling in the work of a child psychologist]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2011. 60 p. (In Russian).
8. Kulganov V.A., Belov V.G., Parfenov Yu.A. *Psikhologicheskaya diagnostika i korreksiya v rabote detskogo prakticheskogo psikhologa* [Psychological diagnostics and correction in the work of a child practical psychologist]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2012. 131 p. (In Russian).
9. *Diagnostika zdorovya. Psikhologicheskiy praktikum* [Health diagnostics. Psychological practicum]. Nikiforov G.S. (ed.). St. Petersburg: Rech Publ., 2012. 950 p. (In Russian).
10. *Psikhologiya zdorovya doshkolnika* [Psychology of health of a pre-school student]. Nikiforov G.S. (ed.). St. Petersburg: Rech Publ., 2010. 413 p. (In Russian).
11. Raygorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Samara: BakhaKh-M Publ., 2011. 672 p. (In Russian).

СНЕГОВА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук,

доцент кафедры консультативной психологии и психологии здоровья

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

snegova_e.v.psy@mail.ru

YEKATERINA SNEGOVA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Department of Counseling Psychology
and Psychology of Health, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 159.2

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
И ФАКТОРОВ ВОЗНИКОВЕНИЯ СТАРТОВОГО КРИЗИСА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ**

**PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF FEATURES AND FACTORS OF EMERGENCE
OF STARTING CRISIS OF PROFESSIONAL CAREER**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей и факторов возникновения стартового кризиса карьеры. Описаны симптомокомплекс такого кризиса и специфика его проявления. Определены значимые различия особенностей переживания стартового кризиса карьеры в группах школьников, студентов, молодых специалистов. Рассматриваются выявленные в ходе исследования субъективные и объективные факторы стартового кризиса профессиональной карьеры.

ABSTRACT. Article contains results of psychological research of features and factors of emergence of starting crisis of career. The symptom-complex of starting crisis of professional career and specificity of its manifestation found during research are described. Significant differences in features of experiencing starting crisis of career displayed by groups of school students, university students, young specialists are presented. The subjective and objective factors of starting crisis of professional career revealed in the course of research are considered. Stable and unstable subjective and objective factors of emergence of starting crisis of professional career are defined. Based on the results of complex analysis of the obtained data conclusions are drawn.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, стартовый кризис профессиональной карьеры, симптомокомплекс, субъективные факторы, объективные факторы, предкритическая (неосознаваемая) фаза кризиса профессиональной карьеры, критическая (осознаваемая) фаза кризиса профессиональной карьеры.

KEYWORDS: professional career, professional self-determination, crisis of professional career, symptom-complex of starting crisis of professional career, subjective factors of starting crisis of professional career, objective factors of starting crisis of professional career, precritical (unconscious) phase of crisis of professional career, precritical (perceived) phase of crisis of professional career.

Переход к новым социально-экономическим условиям в нашей стране привел к изменению традиционных форм профессиональной самореализации, основанных на стабильности и достаточно жесткой предопределенности жизненного пути.

Современная рыночная экономика, с одной стороны, обеспечивает расширение пространства и многогранность свободного профессионального выбора, а с другой — обуславливает негарантированный характер занятости, наличие динамики и неопределенности структурной занятости, социальное неравенство в обществе, определяющее возможности и перспективы различных категорий граждан в выборе карьеры, образования, работы. Все это еще более усложняет процесс

профессионального самоопределения молодежи, что, в свою очередь, говорит о необходимости осуществления новых (теоретических и практических) изысканий в области оказания психологической помощи молодым людям, имеющим трудности с выбором карьеры.

Для организации подобной психологической поддержки требуется в том числе знание психологических особенностей и факторов возникновения стартового кризиса профессиональной карьеры. В связи с этим мы задались целью изучить главные аспекты такого кризиса.

Профессиональная карьера — это жизненный путь личности как субъекта труда, связанный с профессиональным выбором, обучением, развитием,

достижениями в профессиональной деятельности и обстоятельствами жизни.

Под кризисом профессиональной карьеры мы понимаем «пространственно-временную, когнитивную, эмоциональную и конативную, внутренне или внешне обусловленную дезинтеграцию личности, вызванную противоречиями в ситуации ее профессионального самоопределения и развития» [7, с. 152]. Стартовый кризис карьеры — это кризис, который может возникнуть на начальном этапе профессионального самоопределения.

Вместе с тем профессиональное самоопределение в нашем исследовании мы рассматриваем как «сложный динамический поэтапный процесс осуществления выбора профессионального пути, поиска смысла, в предполагаемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также увязывание личностью в единое целое индивидуального стиля жизни и профессиональной карьеры» [6, с. 41]. Необходимо отметить, что начальный этап профессионального самоопределения имеет основную задачу выбора профессии и включает в себя три стадии: стадию предварительных намерений выбора профессии; стадию первичной коррекции профессиональных ожиданий в соответствии с полученными в ходе обучения представлениями о будущей профессии; стадию вторичной коррекции представлений о желаемой и подходящей профессиональной сфере деятельности в соответствии с реальным профессиональным опытом [6].

В нашем исследовании принимали участие молодые люди в возрасте от 16 до 29 лет, 293 человека: 179 женщин и 114 мужчин. Респонденты были разделены на три группы (срезы): школьники (девятые и одиннадцатые классы); студенты (II и IV курсы) и молодые специалисты. При этом вся выборка, начиная с одиннадцатого класса, также имела деление на два направления: гуманитарное (132 человека) и техническое (110 человек).

С целью обнаружения и изучения особенностей возникновения и переживания кризиса карьеры использовались следующие методы: анкета «Причины эмоционального дискомфорта» Л. В. Куликова (для обнаружения аффективной составляющей кризиса карьеры) [2]; тест незаконченных предложений (для выявления предкритической фазы кризиса, характеризующейся нечетким осознанием своих проблем (блок «Отношение к профессиональному будущему»)) [5] и биографическая анкета (для обнаружения критической, осознаваемой фазы карьерного кризиса (блок «Жизненный период»)).

Выделение кризисного состояния осуществлялось на базе структуры, предложенной Л. С. Выготским (адаптированной к кризисам профессионального развития З. Ф. Зеер), согласно которой кризис имеет три фазы: предкритическую с нечетким осознанием своих проблем, критическую, характеризующуюся осознанием своего состояния, и фазу выхода из кризиса [1].

Кроме того, сообразно цели исследования были подобраны методы для выявления субъективных и объективных факторов возникновения стартового кризиса профессиональной карьеры.

Причем к субъективным факторам стартового кризиса, обусловленным индивидуально-психологическими свойствами, мы отнесли особенности личностного адаптационного потенциала; эмоциональной сферы личности, системы ценностей, системы карьерных ориентаций и системы отношений. А к объективным факторам, определяемым внешними, социально-психологическими причинами, были отнесены особенности взаимодействия в семье, наличие референтно значимых групп и лиц в процессе профессионального самоопределения, особенности жизненных обстоятельств, складывающихся на момент профессионального выбора.

Для выявления субъективных и объективных факторов возникновения стартового кризиса профессиональной карьеры использовались: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) А. Г. Маклакова, позволяющий определять особенности адаптационных возможностей индивида [4]; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича для анализа особенностей системы ценностных ориентаций личности [3]; методика «Карьерные ориентации» Э. Шейна для изучения специфики карьерных ориентаций [4]; референтометрическая (авторская) анкета для оценки влияния ближнего окружения на профессиональное самоопределение личности; биографическая анкета, которая позволяет исследовать жизненные обстоятельства формирования субъекта деятельности; метод незаконченных предложений для рассмотрения системы отношений личности [3].

По результатам теоретического анализа и обработки данных эмпирического исследования с применением корреляционного анализа выявлен устойчивый симптомокомплекс стартового кризиса карьеры, который включает в себя следующие значимо связанные между собой показатели: остро негативная оценка настоящего жизненного периода, причина которой связывается с профессиональной сферой (*Up*); остро отрицательное отношение к профессиональному будущему (*Upb*); наличие серьезных трудностей в выборе жизненного пути (*Uv*), высокая степень беспокойства, связанного: с чувством одиночества (*Uo*); с раскаянием по поводу прошлых решений (*Ur*); с раздумьями о смысле жизни (*Us*), а также обобщенный показатель стартового кризиса карьеры (*Uob*). Установлены следующие уровни значимости связей между перечисленными выше показателями симптомокомплекса:

- остро негативная оценка настоящего жизненного периода, причина которой соотносится с профессиональной сферой: *Up* связан с *Uob* и *Uv* на уровне значимости $p < 0,001$, с *Ur*, *Uo*, *Upb* на уровне $p < 0,01$;
- остро отрицательное отношение к профессиональному будущему: *Upb* связан с *Uob*, *Uv*, *Up*, *Uo* на уровне значимости $p < 0,001$, с *Us* на уровне $p < 0,01$;
- наличие серьезных трудностей в выборе жизненного пути: *Uv* связан с *Up*, *Uo*, *Us* на уровне значимости $p < 0,001$, с *Ur*; *Upb* *Uob* на уровне $p < 0,01$;
- высокая степень беспокойства, связанного с чувством одиночества: *Uo* связан с *Uob* на уровне $p < 0,001$, с *Uv*, *Up*, *Uo*, *Ur*; *Upb* *Us* на уровне $p < 0,01$;

высокая степень беспокойства, связанного с раскаянием по поводу прошлых решений: *Ur* связан с *Up*, *Uo*, *Us*, *Uv* на уровне значимости $p<0,01$, с *Uob* на уровне $p<0,05$;

высокая степень беспокойства, связанного с раздумьями о смысле жизни: *Us* связан с *Uv*, *Ur* на уровне $p<0,001$, с *Uo*, *Upb*, *Uob* на уровне значимости $p<0,01$;

обобщенный показатель стартового кризиса карьеры: *Uob* связан с *Uo*, *Upb*, *Up* на уровне значимости $p<0,001$, с *Us*, *Uv* на уровне значимости $p<0,01$, с *Ur* на уровне значимости $p<0,05$.

Посредством дисперсионного анализа (*ANOVA*) значимых различий по перечисленным выше показателям стартового кризиса профессиональной карьеры между группами школьников, студентов и молодых специалистов не обнаружено.

Установлено, что переживание кризиса карьеры начального этапа профессионального самоопределения критической осознаваемой фазы налицоует у 15, 3% респондентов, у 34,1% обследуемых наблюдается переживание карьерного кризиса предкритической неосознаваемой фазы.

Обнаружено, что проблемы и противоречия, связанные с осуществлением выбора профессии, проявляющиеся в форме кризиса, есть на всех трех стадиях начального этапа профессионального самоопределения. В частности, на стадии предварительных намерений выбора профессии: 8% респондентов — критическая фаза осознанного переживания кризисного состояния, 40% респондентов — предкритическая фаза частично осознанного переживания кризисного состояния; на стадии первичной коррекции профессиональных ожиданий: 14% испытуемых — критическая фаза осознанного переживания кризисного состояния и 33% испытуемых — предкритическая фаза частично осознанного переживания кризисного состояния; на стадии вторичной коррекции представлений о желаемой и подходящей сфере деятельности: 40% респондентов — критическая фаза осознанного переживания кризисного состояния и 22% респондентов — предкритическая фаза частично осознанного переживания кризисного состояния.

Таким образом, уровень представленности критической фазы осознанного переживания стартового кризиса карьеры значимо выше (*ANOVA*) на более поздних стадиях начального этапа профессионального самоопределения. Это объясняется, по нашему мнению, появлением на более поздних стадиях реального представления о выбранной профессии и практического опыта работы.

Кроме того, в ходе дисперсионного анализа (*ANOVA*) установлено, что значимых различий в нашей выборке между группами мужчин и женщин, а также между группами технического и гуманитарного направлений по основным комплексным показателям стартового кризиса карьеры нет.

В процессе факторного и корреляционного анализов установлены индивидуально-психологические показатели (субъективные факторы), значимо связанные со стартовым кризисом профессиональной карьеры. К ним относятся: низкий уровень адаптационных способностей по параметрам:

поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости ($p<0,01$), коммуникативного потенциала ($p<0,01$) и личностного адаптационного потенциала ($p<0,01$); наличие в эмоциональной сфере значимых источников дискомфорта, инициируемых: «Экзистенциальными переживаниями» ($p<0,01$), «Переживаниями своей неполноценности» ($p<0,05$) и «Переживаниями проблем, связанных с работой, отраженных на личных отношениях» ($p<0,01$) (в группе молодых специалистов); фактор системы ценностей «Стремление к внешней гармонии в ущерб внутренней гармонии» ($p<0,05$); негативное проявление факторов системы отношений: «Отношение к отцу, обусловливающее отношение к себе и профессиональному будущему» ($p<0,01$), «Отношение к матери и семье» ($p<0,05$) и «Отношение к друзьям и будущему» ($p<0,05$). А также следует упомянуть наличие негативного отношения оптантка к выбранной профессии, а именно существование у него представления о том, что «выбранная профессия не подходит» ($p<0,01$). В группе молодых специалистов был обнаружен показатель, увеличивающий вероятность переживания кризиса карьеры, — «Стабильность места работы» ($p<0,01$).

Наличие перечисленных связей указывает на то, что чем ниже уровни поведенческой регуляции, нервно-психической устойчивости, коммуникативного потенциала и личностного адаптационного потенциала у респондентов, тем выше вероятность возникновения стартового кризиса профессиональной карьеры. При этом чем выше уровень представленности в эмоциональной сфере экзистенциальных переживаний, переживаний своей неполноценности и переживаний проблем, связанных с работой, тем выше вероятность возникновения стартового кризиса карьеры. Вместе с тем чем в большей степени проявляется негативное отношение к отцу, матери, семье, друзьям, будущему у испытуемых, тем также выше вероятность возникновения стартового кризиса карьеры. Кроме того, чем значимее для обследуемых молодых специалистов стабильность места работы, тем выше вероятность возникновения у них стартового кризиса карьеры.

Такой комплекс связей может иметь следующие объяснения. Низкий адаптационный потенциал, являющийся базовым ресурсом для личности, возможно, не позволяет ей конструктивно спрятаться с трудностями, возникшими в ситуации профессионального самоопределения. Значимость экзистенциальных переживаний в эмоциональной сфере, с одной стороны, характеризует человека как глубоко чувствующего, с другой — делает его в большей степени уязвимым в ситуациях какого-либо жизненно значимого выбора. Переживание собственной неполноценности, вполне вероятно, препятствует активному и уверенному поиску своего места в жизни. Проблемы на работе, при наличии реальных представлений о своей специальности, по-видимому, обуславливают неудовлетворенность профессиональным выбором. Существенная роль внешних атрибутов успеха в противовес значимости внутренней гармонии не позволяет человеку

сосредоточиться в ситуации профессионального самоопределения на своих личностных особенностях, а также не способствует внутреннему развитию и духовному росту. Негативное отношение к близким, как правило, связано с изоляцией, отсутствием доверительного личностного общения со значимыми людьми, что может обуславливать формирование неадекватного представления о себе, своих возможностей. Стабильность места работы как карьерная ориентации личности в условиях непостоянства и неопределенности рынка труда, очевидно, мешает спокойному, уверенному выбору своего профессионального будущего.

Также в ходе сравнительного анализа (*ANOVA*) обнаружено, что степень значимости части перечисленных выше показателей в возникновении кризиса является стабильной на всех трех стадиях начального этапа профессионального самоопределения. К таким «устойчивым» показателям относятся: все описанные выше показатели адаптационного потенциала и факторы: «Экзистенциальные переживания», «Переживание своей неполноценности»; «Стремление к внешней гармонии в ущерб внутренней гармонии»; «Отношение к отцу, обуславливающее отношение к себе и профессиональному будущему», «Отношение к матери и семье», «Отношение к друзьям и будущему».

Неустойчивыми показателями являются фактор эмоциональной сферы личности — «Отражение проблем, связанных с работой на личных отношениях», и показатель негативного отношения к выбранной профессии — «Выбранная профессия не подходит». Их влияние на вероятность возникновения кризиса карьеры выше на более поздних стадиях начального этапа профессионального самоопределения, что обусловлено наличием реального опыта работы.

Вместе с тем установлено, что комплекс показателей, связанных с отсутствием кризиса карьеры, так же можно разделить на две группы: стабильные и неустойчивые показатели. К группе стабильных относится фактор системы ценностей — «Широта взглядов в противовес непримиримости» ($p<0,05$), а в группе неустойчивых выделяется показатель отношения к выбранной профессии — «Выбранная профессия понравится» ($p<0,05$), оказывающий в большей степени влияние на уровень снижения вероятности возникновения стартового кризиса карьеры на более ранних стадиях начального этапа профессионального самоопределения. Такое положение дел, по нашему мнению, объясняется тем, что широта взглядов позволяет личности видеть альтернативы своей будущей трудовой деятельности, что, возможно, снижает уровень невротических переживаний в сфере профессионально-карьерных выборов. В свою очередь, отсутствие реального опыта работы у большинства респондентов, находящихся на ранних стадиях профессионального самоопределения, формирует у части представителей этой группы идеалистическое отношение к выбранной профессии, что также может снижать вероятность возникновения стартового карьерного кризиса.

В ходе факторного, корреляционного и дискриминантного анализов установлены объективные

факторы, значимо связанные со стартовым кризисом профессиональной карьеры.

Изучение полученных взаимосвязей карьерного кризиса с показателями влияния ближнего окружения на процесс профессионального самоопределения позволило выявить факторы, значимо связанные с возникновением кризиса карьеры, к ним относятся: «Авторитет друзей и товарищей по учебе, работе в противовес авторитету отца в ситуациях профессионального самоопределения» ($p<0,05$) и «Влияние супруга на профессиональное самоопределение» ($p<0,05$). Другими словами, чем больше влияние друзей и товарищей по учебе, а также супруга на профессиональное самоопределение (обычно без учета личностных особенностей респондента), тем выше вероятность возникновения стартового кризиса карьеры.

Вместе с тем обнаружено, что значимость связи с возникновением кризиса карьеры фактора «Авторитет друзей и товарищей по учебе, работе в противовес авторитету отца в ситуациях профессионального самоопределения» стабильна на всех трех стадиях начального этапа профессионального самоопределения, а роль фактора «Влияние супруга на профессиональное самоопределение» существенное на более поздних стадиях профессионального самоопределения, что обусловлено, возможно, увеличением на поздних стадиях профессионального самоопределения количества испытуемых, имеющих супруга, который становится новым, зачастую более значимым лицом, нежели друзья и товарищи по учебе.

В целях выявления связей между стартовым кризисом профессиональной карьеры и данными, описывающими своеобразие жизненного пути респондента, особенности его социализации и социальной среды развития применялся дискриминантный анализ. По его результатам установлено, что наибольший вклад в группу характеристик респондентов, переживающих стартовый кризис карьеры, внесли показатели: принадлежность к женскому полу, наличие критики со стороны родителей в детстве, брак. Таким образом, в большей степени подвержены стартовому кризису карьеры женщины; респонденты, которые слышали со стороны родителей постоянную критику; испытуемые, находящиеся в браке в настоящий период времени. То, что женщины чаще сталкиваются с проблемой стартового кризиса карьеры, с нашей точки зрения, объясняется их большей эмоциональностью по сравнению с мужчинами. В случае респондентов, которых в детстве постоянно критиковали родители, возможно формирование заниженной и неадекватной оценки себя и своих возможностей и, как следствие, повышение вероятности реализации неадекватных жизненных выборов, возникновение различных внутриличностных конфликтов и кризисных явлений. Респонденты, состоящие в браке, очевидно, формируют разнонаправленные, инициируемые одновременно самой личностью и супругом, несовместимые между собой ориентации, которые также могут привести к внутриличностным конфликтам и кризисным явлениям в сфере профессионально-карьерной самореализации.

Кроме того, наибольший вклад в группу характеристик респондентов, у которых отсутствует в настоящий период кризис карьеры, внесли показатели наличия высшего образования у матери респондента и более высокого уровня материального дохода семьи обследуемого. Иными словами, фактор наличия высшего образования у матери респондента и фактор высокого уровня материального дохода связаны со снижением вероятности возникновения стартового кризиса профессиональной карьеры. С нашей точки зрения, наличие высшего образования у матери, одного из самого близких и значимых людей, может положительно сказываться на формировании реалистичных, рациональных, конструктивных представлений о себе, окружающем мире и в том числе на способности к более адекватному профессиональному выбору личности. А высокий материальный доход предоставляет личности больше возможностей в сфере профессионально-карьерной само-реализации и позволяет спокойно, без излишней эмоциональности, с большей уверенностью в завтрашнем дне осуществлять процесс профессионального самоопределения.

Таким образом, результаты произведенного в ходе исследования комплексного анализа данных сводятся к следующему:

1. В процессе исследования выявлен устойчивый симптомокомплекс стартового кризиса карьеры, который включает в себя следующие основные показатели: остро негативная оценка настоящего жизненного периода, причина которой связывается с профессиональной сферой; остро отрицательное отношение к профессиональному будущему; наличие серьезных трудностей в выборе жизненного пути, высокая степень беспокойства, связанного с чувством одиночества; с раскаянием по поводу прошлых решений; с раздумьями о смысле жизни. При этом значимых различий по обсуждаемым показателям между группами школьников, студентов и молодых специалистов не обнаружено.

2. В ходе изучения полученных результатов на предмет выявления особенностей существования и проявления стартового карьерного кризиса на различных стадиях профессионального самоопределения установлено, что проблемы и противоречия, связанные с осуществлением выбора профессии, обнаруживающиеся в форме карьерного кризиса, наличествуют на всех трех стадиях начального этапа профессионального самоопределения — предварительных намерений выбора профессии, первичной коррекции профессиональных ожиданий, вторичной коррекции

представлений о желаемой и подходящей сфере деятельности.

Одновременно с этим выявлены различия между исследуемыми группами школьников, студентов и молодых специалистов в степени осознания проблем, связанных с переживанием стартового кризиса профессиональной карьеры. Так, уровень представленности осознанной фазы переживания стартового кризиса карьеры выше на более поздних стадиях начального этапа профессионального самоопределения. А представленность неосознаваемой фазы стартового кризиса профессиональной карьеры выше на более ранних стадиях начального этапа профессионального самоопределения.

3. В процессе проведенного исследования выделены субъективные факторы, связанные с возникновением стартового кризиса профессиональной карьеры. К ним относятся:

- особенности адаптационного потенциала личности, а именно: низкий уровень поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости, низкий уровень коммуникативного потенциала и личностного адаптационного потенциала;

- особенности эмоциональной сферы: наличие значимых для личности источников эмоциональных переживаний, проявляющихся в экзистенциальных переживаниях, в переживании своей неполноценности и переживании проблем, связанных с работой, отражающихся на личных отношениях;

- особенности системы ценностей, в частности значимость внешней гармонии в ущерб внутренней гармонии;

- особенности системы отношений, прежде всего негативное отношение к отцу, негативное отношения к матери и семье, негативное отношение к друзьям и будущему, а также наличие негативного отношения к выбранной профессии;

- значимость карьерной ориентации — стабильность места работы (в группе молодых специалистов).

4. В ходе исследования установлены объективные факторы, сопутствующие выбору профессии и тесно связанные с возникновением стартового кризиса профессиональной карьеры. К ним относятся:

- особенности влияния ближнего окружения на осуществление профессионального самоопределения, а именно влияние друзей в противовес авторитету отца и влияние супруга;

- особенности биографических данных и условий развития субъекта деятельности, в том числе женский пол, постоянная критика и придирчивость со стороны родителей в детстве, брак.

-
1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
 2. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению. СПб.: СПбГУ, 2003. 80 с.
 3. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2001. 688 с.
 4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. 448 с.

5. Снегова Е. В. Диагностика карьерных профессионально-организационных отношений // Психология менеджмента: Практикум / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. 535 с.
6. Снегова Е. В. Особенности профессионального самоопределения молодежи // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2007. Вып. 2, т. 8. С. 41–44.
7. Снегова Е. В. Стартовый кризис профессиональной карьеры как проблема психологического консультирования // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Психологическая помощь в кризисных ситуациях» 31 октября — 1 ноября 2008 года. Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2008. С. 151–155.
8. Снегова Е. В. Стартовый кризис карьеры как проблема психологического консультирования // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения — 2010» 19–21 октября 2010 года. Ч. 1. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. С. 399–401.

References

1. Zeyer E.F. *Psikhologiya professiy: uchebnoye posobiye* [Psychology of professions: study guide]. Moscow: Akademicheskiy proyekt Publ., 2003. 336 p. (In Russian).
2. Kulikov L.V. *Rukovodstvo k metodikam diagnostiki psikhicheskikh sostoyniy, chuvstv i psikhologicheskoy ustoychivosti lichnosti* [Guide on methods of diagnostics of mental states, feelings, and psychological stability of a personality]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2003. 80 p. (In Russian).
3. *Praktikum po vozrastnoy psikhologii* [Practicum in developmental psychology]. Golovey L.A., Rybalko Ye.F. (eds.). St. Petersburg: Rech Publ., 2001. 688 p. (In Russian).
4. *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professionalnoy deyatelnosti* [Practicum in psychology of management and professional activity]. Nikiforov G.S., Dmitriyeva M.A., Snetkov V.M. (eds.). St. Petersburg: Rech Publ., 2001. 448 p. (In Russian).
5. Snegova Ye.V. Diagnostika karyernykh professionalno-organizationalnykh otnosheniy [Diagnostics of career professional and organizational relationships]. In: *Psikhologiya menedzhmenta: praktikum* [Psychology of management: practicum]. Nikiforov G.S. (ed.). St. Petersburg: Rech Publ., 2010. 535 p. (In Russian).
6. Snegova Ye. V. Osobennosti professionalnogo samoopredeleniya molodezhi [Features of professional self-determination of youth]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2007, 2 (8), pp. 41–44 (in Russian).
7. Snegova Ye. V. Startovyy krisis professionalnoy karyery kak problema psikhologicheskogo konsultirovaniya [Starting crisis of professional career as a problem of psychological counseling]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh»* [Proc. of the Scientific and Practical Conference with International Participation «Psychological Assistance in Crisis Situations»] Astrakhan: Astrakhan University Publ., 2008, pp. 151–155 (in Russian).
8. Snegova Ye. V. Startovyy krisis karyery kak problema psikhologicheskogo konsultirovaniya [Starting crisis of career as a problem of psychological counseling]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Ananyevskie chteniya-2010»* [Proc. of the Scientific and Practical Conference «Ananyev Readings-2010»]. Part 1. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2010, pp. 482–484 (in Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ПЛАТОНОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
профессор кафедры теории и практики социальной работы
Санкт-Петербургского государственного университета,
nmplatonova@inbox.ru

NATALYA PLATONOVA

*D.Sc. (Pedagogy), Head of the Department of Theory and Technology of Social Work,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work,
Professor at the Department of Theory and Practice of Social Work, St. Petersburg State University*

ПЛАТОНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
y-platonova78@mail.ru

YULIYA PLATONOVA

*Cand.Sc. (Pedagogy), Associate Professor; Department of Theory and Technology of Social Work,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 364.026

МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ОКАЗЫВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛУГИ НАСЕЛЕНИЮ

THE MECHANISMS FOR IMPROVING THE QUALITY OF ACTIVITIES OF STATE INSTITUTIONS THAT PROVIDE SOCIAL SERVICES TO THE POPULATION

Аннотация. В статье анализируются подходы к выделению параметров качества социальных услуг и подробно рассматриваются условия и механизмы повышения эффективности деятельности социальных организаций. На основе опыта проведения квазитологического исследования деятельности специализированных социальных учреждений в Ленинградской области показана практика внедрения системы независимой оценки качества в социальном обслуживании.

ABSTRACT. This article analyzes approaches to the selection of parameters of quality of social services, and discusses in detail the conditions and mechanisms for improving the effectiveness of social organizations. The practice of implementing the system of independent quality evaluation in social services is shown based on the experience of qualitological research of activities of specialized social institutions in the Leningrad region.

Ключевые слова: качество социальных услуг, критерии качества и эффективности социального обслуживания, система независимой оценки качества в социальном обслуживании.

KEYWORDS: quality of social services, criteria of quality and efficiency of social services, system of independent quality evaluation in social services.

В последнее десятилетие в России осуществляется реформирование социальной сферы, результатом которого должны стать рационализация и модернизация системы оказания социальных услуг. Приказ Министерства труда

России № 650 от 29 декабря 2012 года «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”) повышения эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения (2013–2018 годы)» определил ключевые

направления стратегического развития сферы социального обслуживания населения. Основными целями «дорожной карты» являются обеспечение доступности, существенное повышение эффективности и качества предоставления населению услуг в сфере социального обслуживания, а также внедрение современных форм и технологий в работу социальных организаций.

Главной задачей развития социальной отрасли в различных регионах России стало внедрение оценки деятельности учреждений социального обслуживания как механизма повышения качества социальных услуг для населения. В настоящее время в структуру объектов социальной сферы включены следующие виды услуг:

- образование (дошкольное, общеобразовательные учреждения, учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, дополнительное образование);

- культура и досуг (библиотеки, учреждения культуры, музеи, художественные галереи и выставочные залы, театры, концертные организации, парки культуры и отдыха, цирки, зоопарки, памятники истории и культуры, выпуск книжной, журнальной и газетной продукции);

- здравоохранение (деятельность учреждений здравоохранения, их размещение, состояние и оснащенность; кадры — врачебный и младший медицинский персонал);

- социальное обеспечение (различные виды специализированных учреждений, оказывающих помощь проблемным группам населения);

- жилищно-коммунальное хозяйство (жилой фонд, его благоустройство, жилищные условия населения, производственная деятельность предприятий и служб, обеспечивающих население водой, теплом, газом, гостиницами и другими видами благоустройства населенных пунктов);

- физкультура и спорт (сеть спортивных сооружений, их размещение, кадры, численность людей, занимающихся физической культурой и спортом).

Система социальных услуг анализируется на основе выделения структурных компонентов, позволяющих более детально выявить механизмы ее оптимизации. Основными компонентами системы социального обслуживания являются:

- объекты социальных услуг (люди, группы людей, имеющие потребности, интересы в решении своих жизненных проблем);

- субъекты социальных услуг — персонал социальных организаций, а также потребители услуг (клиенты), достигшие социальной субъектности, работающие в качестве волонтеров;

- стандарты и нормы социальных услуг;
- имущественные, финансовые, кадровые, управленические ресурсы организаций, оказывающих социальные услуги;

- результат эффективности и качества оказываемых услуг.

В связи с возрастающими требованиями к функционированию системы социальных услуг вопросам качества и эффективности социального обслуживания уделяется повышенное внимание. Особенно актуальными становятся контроль

качества услуг, предоставляемых учреждениями социального обслуживания населения, и оценка эффективности деятельности данных учреждений. В системе социальной защиты в ближайший период должна быть сформирована многоуровневая оценка, система индикаторов, ориентированная на получение объективной и максимально полной информации об эффективности деятельности учреждений, для оптимизации управленческих решений, включая ведомственный контроль качества социальных услуг.

В национальном стандарте Российской Федерации ГОСТ Р 52495-2005 «Социальное обслуживание населения. Термины и определения» под качеством социальной услуги понимается совокупность свойств социальной услуги, определяющая ее возможность и способность удовлетворять потребности клиента социальной службы и осуществлять его социальную реабилитацию и социальную адаптацию. Согласно национальным стандартам, основными факторами, влияющими на качество социальных услуг, предоставляемых населению учреждениями, являются:

- наличие и состояние документов, в соответствии с которыми функционирует учреждение;

- условия размещения учреждения;

- укомплектованность учреждения специалистами и их квалификация;

- специальное и табельное техническое оснащение учреждения (оборудование, приборы, аппаратура и т. д.);

- состояние информации об учреждении, порядке и правилах предоставления услуг клиентам социальной службы;

- наличие собственной и внешней системы (служб) контроля за деятельностью учреждения [3, с. 17].

Социальные стандарты и нормативы предполагают возможность использования индикаторов, которые применяются для решения целого ряда социальных задач, в том числе:

- формирования социальной политики на основе стратегических и текущих ориентиров;

- прогнозирования направлений развития социально ориентированной экономики;

- определения величины бюджетных расходов на развитие социальной сферы и т. д.

Введение нормативов в социальной сфере позволяет устанавливать минимальные требования к социальному обслуживанию населения на региональном уровне (см. табл. 1).

В качестве государственных минимальных стандартов в настоящий период используются:

- нормативы номенклатуры объектов социальной стандартизации (ассортимент, перечень, наборы и т. п.);

- нормативы качества объектов социальной стандартизации (объем в натуральном или стоимостном выражении);

- нормы качества объектов социальной стандартизации;

- нормативы времени предоставления объектов социальной стандартизации (предельные сроки обслуживания, периодичность и т. п.);

Табл. 1

Классификация социальных нормативов

Нормативы	Сущность и назначение
Распределительные	Регулирование распределительных отношений
Потребительские	Требование к развитию производственной и непроизводственной сферы
Уровневые	Отражение абсолютных и относительных величин нормативов в натуральных показателях или пропорциях
Точечные	Равенство фактического значения показателя величине норматива без существенных отклонений
Интегральные	Фактическое значение может находиться в некоторых границах, задаваемых нормативом
Максимальные	Фактическое значение не должно превышать уровень норматива
Минимальное	Фактическое значение не должно быть меньше нормативного уровня [1, с. 22]

- нормативные соотношения объектов социальной стандартизации.

Действующие социальные стандарты определяют следующие характеристики услуг:

- наименование государственной услуги;
- наименование органа, предоставляющего услугу;
- результат предоставления услуги;
- срок предоставления государственной услуги;
- правовые основания для предоставления государственной услуги;
- исчерпывающий перечень документов, необходимых в соответствии с нормативными правовыми актами для предоставления государственной услуги;
- перечень оснований для отказа в предоставлении государственной услуги;
- срок ожидания при подаче запроса о предоставлении государственной услуги и при получении результата услуги;
- требования к помещениям, в которых предоставляются государственные услуги;
- показатели доступности и качества государственных услуг;
- иные требования, в том числе учитывающие особенности предоставления государственных услуг в специализированных центрах.

В целях формирования системы контроля качества оказания социальных услуг национальным стандартом Российской Федерации «Социальное обслуживание населения. Контроль качества социальных услуг» (ГОСТ Р 52496-2005) вводится понятие «контроль качества социальных услуг», который заключается в проверке полноты, своевременности предоставления этих услуг, а также их результативности. В данном случае рассматриваются как материальная результативность, определяющая степень финансовых проблем клиента, так и нематериальная, характеризующая степень улучшения физического, морально-психологического состояния клиента, решения его бытовых, правовых и других проблем в результате взаимодействия с исполнителем данной услуги (специалистом учреждения социального обслуживания).

В преобладающем большинстве исследований качество услуги анализируется как соответствие идеальному образу услуги, удовлетворяющему

все стороны, реального воплощения этой услуги. Качество услуги в данном ракурсе включает следующие параметры:

- полноту предоставления в соответствии с требованиями (стандартами);
- доступность;
- своевременность;
- результативность;
- достижение запланированных целей и задач [6, с. 71].

При анализе понятия качества социальных услуг необходимо учитывать, что параметры качества и результативности социального обслуживания должны в обязательном порядке отвечать следующим требованиям:

- отражать наиболее важные социальные параметры, характеризующие факторы благополучия и неблагополучия;
- иметь направленность на быстрое реагирование на факторы, изменяющие условия жизнедеятельности населения;
- включать доступные для стандартного измерения количественные характеристики, обеспечивающие возможность сравнительной оценки и следения за их динамикой.

При оценке качества государственных услуг в системе социального обслуживания выделяют две составляющие: экономическую и социальную. Экономическая составляющая выражается в нахождении оптимального сочетания эффективности затрат, сбора и распределения ресурсов. Показатели экономической эффективности отражают соотношение расходов, затраченных на деятельность организаций, с объемом оказанных ими услуг, тогда как социальная составляющая предполагает, что в большинстве случаев критерии оценки должны отражать степень соответствия содержания услуг потребностям населения. Социальная составляющая зависит от конечного результата деятельности по оказанию услуг, их влияния на состояние жизнедеятельности населения, включая физическое здоровье, работоспособность, продолжительность жизни каждой социальной группы.

Кроме того, важными характеристиками качества услуг являются оперативность и регулярность (реагирование на запросы, частота предоставления услуг, которую в каких-то случаях можно считать критерием качества).

Как показывает практика квалитологических исследований, при оценивании качества социальных услуг необходимо учитывать их специфику. В частности:

- качество социальной услуги трудно оценить;
- потребитель социальной услуги сам является участником технологии ее выполнения (непосредственное взаимодействие исполнителя и потребителя);
- совмещение функций производства и реализации услуг;
- недостаточная достоверность предварительной аттестации качества социальной услуги;
- услуги не складируются, оперативно реализуются и сразу получаются клиентами;
- применительно к конкретному клиенту нельзя сначала попробовать качество услуги (испытать), а потом вновь ее правильно оказать;
- качество услуги, как правило, комплексно [3].

В зарубежном опыте социального обслуживания населения можно выделить комплекс показателей качества социальных услуг, направленных на решение наиболее важных для потребителей задач и трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе взаимодействия с уполномоченными органами. К критериям доступности получения услуги относят:

- информированность потребителя о получении услуги (содержание услуги, порядок и условия получения, права потребителя);
- комфортность ожидания услуги (оснащенные места ожидания, санитарно-гигиенические условия помещения, эстетическое оформление);
- удобство получения услуги (техническая оснащенность, комфортность организации процесса);
- доступность оказываемой услуги (информационная, финансовая — цена услуги и дополнительные издержки, территориальная);
- отношение персонала (вежливость, тактичность, отзывчивость);
- возможность обжалования действий персонала.

К критериям оценки качества конечного результата услуги западные специалисты относят такие переменные, как: время, затраченное на получение конечного результата услуги (оперативность); соответствие запросам потребителя и времени, затраченному на подготовку необходимых документов; качество конечного результата услуги (соответствие стандартам и запросам потребителя); компетентность персонала; профессиональная грамотность.

При оценке качества услуги в практике деятельности отечественных организаций социальной сферы наиболее часто используют следующие критерии:

- полнота предоставления услуги в соответствии с требованиями документов и ее своевременность;
- результативность предоставления услуги:
 - материальная (степень решения материальных или финансовых проблем клиента), которая оценивается непосредственным контролем результатов выполнения услуги;
 - нематериальная (степень изменения психоэмоционального, физического состояния клиента,

устранение его правовых, бытовых и других трудностей в результате взаимодействия с исполнителем услуги).

При оценке соблюдения стандартов государственных услуг применяются достаточно разнообразные методы. Среди них можно выделить: метод наблюдения в соответствии с оценочными характеристиками исполнения стандартов; метод изучения административных правовых актов по предоставлению государственных услуг, с целью раскрытия установленных норм к качеству их предоставления; социальное картографирование; полуформализованное интервьюирование или анкетирование клиентов государственной организации. Значимое место в оценке качества государственных социальных услуг отводится мониторингу, который должен проводиться в соответствии с рекомендациями Минэкономразвития, а также Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления».

В данном случае под мониторингом понимается постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату. Мониторинг государственных социальных услуг должен отвечать следующим требованиям:

- систематическое воспроизведение наблюдения;
- системное изучение информации из разных источников (социологические исследования, внутренняя отчетность);
- методологическая составляющая должна включать в себя четкую систему критериев и классификаций, «сложенный» инструментарий оценки качества данных и др.
- широкое использование системного анализа, в том числе построение рангов и рейтингов;
- обязательная популяризация данных, полученных в результате мониторинга.

Таким образом, назначение мониторинга в социальной сфере состоит в осуществлении «обратной связи»: возможности раскрытия потребностей в социальных услугах, оценки и результативности выбранных методов и инструментов взаимодействия с потребителями. В практике использования данного метода оценки качества социальных услуг обнаружен ряд факторов, которые могут негативно влиять на результаты исследования, а именно:

- отсутствие или не проработанность административных регламентов оказания услуги; отсутствие четких стандартов качества;
- отсутствие стандартов комфортности предоставления услуг;
- отсутствие длительного, системного и регулярного мониторинга качества оказания услуг;
- «невключенность» результатов мониторинга в систему управления оказанием услуг (особенно государственных);
 - недостаточная информированность населения;
 - недостаточное финансирование социальной сферы;
- недостаточный уровень профессионализма и клиентской ориентации персонала;

- слабое использование информационных технологий в процессе оказания социальных услуг и сбора информации об их качестве.

Ключевым моментом в оценке качества государственных услуг является возможность достижения результата и отношение его значения к затраченным усилиям на его достижение. Согласно существующим методическим рекомендациям критериями качества предоставления государственных услуг являются:

- соблюдение стандартов государственных услуг;
- наличие и характер проблем, которые возникают у клиентов при получении государственной услуги;
- удовлетворенность клиентов качеством и доступностью услуги;
- финансовые затраты клиента при получении государственной услуги;
- временные затраты клиента — нормативно установленные и реальные;
- привлечение клиентом посредников в получении государственной услуги.

К наиболее значимым показателям при оценке качества и доступности государственных социальных услуг относят:

- своевременность и оперативность;
- качество предоставления государственных услуг;
- культуру обслуживания;
- доступность государственных услуг («доступная среда»).

Своевременность предусматривает, что уполномоченные органы выполняют свои обязательства в установленные нормативными правовыми актами сроки. Примеры конкретных показателей, используемых в мировой практике: 1) количество заявлений, рассмотренных в течение 60 дней с момента получения заявления; 2) доля посетителей, принятых в течение установленных 20 минут от назначенного им времени; 3) число выплат в течение 10 рабочих дней с момента поступления заявления. Оперативность включает в себя: показатели точности обработки данных, правильность оформления документов, качество процесса обслуживания. Примеры конкретных показателей, используемых в мировой практике: 1) доля случаев точного расчета начислений; 4) число правильно оформленных документов; 3) количество клиентов, удовлетворенных условиями ожидания.

Вежливость обеспечивает удовлетворенность клиентов отношением сотрудников учреждения, отражает их готовность оказать результативную помощь при возникновении трудностей. Для эффективного выполнения работ необходимы постоянное повышение квалификации и переподготовка сотрудников. Руководству требуется ясное понимание принципов обеспечения качества, умение определять политику в области качества и осуществлять планирование с учетом внешних и внутренних факторов; нужно четко знать функции отдельных подразделений в системе качества и методы их выполнения. Доступность заключается в простоте и рациональности процесса предоставления услуги,

ясности и качестве информации об оказании услуги. На практике доступность определяется документами, регулирующими процесс предоставления услуги и эффективностью действующей системы информирования, созданием условий для людей с ограниченными возможностями. Основными показателями, позволяющими оценить доступность, выступают количество и удаленность пунктов обслуживания населения, а также удобный для населения график работы учреждения.

Таким образом, важнейшим условием качества социальной услуги является ее стандартизация. Анализ практик предоставления услуг в социальной сфере показывает, что процесс оказания социальной услуги находится в диапазоне существующих требований государства к качеству предоставления услуги и включает характеристики процесса, вида, содержания и конечного результата предоставления государственной услуги. Одним из направлений по установлению критериев качества социальных услуг является разработка и внедрение современной нормативно-правовой базы.

В соответствии со статьей 27 Федерального закона № 442-03 от 25 декабря 2013 года «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» стандарт социальной услуги включает в себя:

- описание социальной услуги, в том числе ее объема;
- сроки предоставления услуги;
- подушевой норматив финансирования социальной услуги;
- показатели качества и оценку результатов предоставления социальной услуги;
- условия предоставления социальной услуги, в том числе доступности предоставления социальной услуги для инвалидов и других лиц с учетом ограничений их жизнедеятельности;
- иные положения, необходимые для предоставления социальной услуги.

Эффективная оценка качества социального обслуживания предполагает наличие в учреждениях социальной сферы системы контроля качества, которая представляет собой совокупность организационной структуры учреждения (с распределением ответственности сотрудников за качество услуг), правил, методов обеспечения качества услуг, процессов оказания услуг, ресурсов учреждения.

Постановление Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 года № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» и приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 августа 2013 года № 391 а «О методических рекомендациях по проведению независимой оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги в сфере социального обслуживания» предусматривают оценку с участием и на основе мнений общественных организаций, профессиональных сообществ, средств массовой информации, специализированных рейтинговых агентств и иных экспертов. Независимая система оценки деятельности социальных служб может стать важным

механизмом в повышении качества и эффективности социального обслуживания населения, позволит наладить объективную обратную связь специалистов учреждений с потребителями услуг.

В связи с внедрением проектно-целевого принципа бюджетного финансирования и переходом большинства регионов Российской Федерации от управления, ориентированного «на процесс», на управление «по результату» ведется активная разработка оптимальных критериев оценки эффективности деятельности учреждений на основе проведения квазитологических исследований и социальных экспертиз институтов социальной защиты.

Несмотря на объективные сложности, исходящие из естественной противоречивости социальных процессов, работа по внедрению объективных и содержательных подходов к оценке качества деятельности социальных служб имеет перспективы дальнейшего развития. Необходимость учета многоаспектности и комплексности социального обслуживания, с одной стороны, объективно усложняет процессы исследования, а с другой — приближает теоретиков и практиков социальной работы к осознанию огромной важности объективной оценки специфики социальной работы [4, с. 79].

Задача формирования независимой оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, включая определение критериев эффективности таких организаций, ведение публичных рейтингов их деятельности в условиях конкуренции между государственными и негосударственными организациями на рынке социального обслуживания, становится приоритетной при проведении мероприятий социальной политики в регионах. Согласно действующему законодательству обязательными целями независимой оценки качества работы организаций являются:

- обеспечение полной, актуальной и достоверной информации о порядке предоставления организацией социальных услуг, в том числе в электронном формате;
- формирование результатов оценки качества работы организаций и рейтингов их деятельности.

Сотрудники лаборатории социальных исследований им. Г.Ф. Нестеровой кафедры теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы в рамках выполнения Государственного контракта № 183 по оказанию услуг по внедрению независимой оценки качества работы организаций, оказывающих услуги в сфере социального обслуживания населения, провели в 2014 году масштабное квазитологическое исследование. Мероприятиями по внедрению независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги населению в Ленинградской области, было охвачено 51 социальное учреждение. Данные структуры для проведения анкетирования, сбора первичной информации в соответствии с «Методическими рекомендациями по проведению независимой оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги в сфере социального обслуживания» [8] были объединены в следующие группы:

- комплексные муниципальные учреждения социального обслуживания;
- муниципальные учреждения социального обслуживания пожилых людей и инвалидов;
- муниципальные учреждения, предоставляющие социальные услуги несовершеннолетним детям и семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации;
- государственные учреждения психоневрологические интернаты.

Разработанный диагностический инструментарий включал следующие методики:

- для получателей социальных услуг в учреждениях — Анкета по анализу удовлетворенности качеством оказания социальных услуг в организациях социального обслуживания;
- для руководителей и специалистов социального обслуживания — анкета «Форма фиксации результатов оценки работы организаций, оказывающих социальные услуги»;
- для независимых экспертов — Анкета для экспертов по проведению независимой оценки и формированию рейтингов организаций, оказывающих социальные услуги населению Ленинградской области;
- для представителей общественных организаций, общественного совета — Анкета фиксации независимой оценки и формирования рейтингов организаций, оказывающих социальные услуги, представителями общественных организаций, Общественного совета Комитета по социальной защите населения Ленинградской области.

В процессе исследования было собрано более 2500 опросных листов участников независимой оценки качества работы учреждений, оказывающих услуги в сфере социального обслуживания населения Ленинградской области. Для обработки полученных в анкетировании данных и построения диаграмм использовались компьютерные программы SPSS и Excel. По итогам проведенного мониторингового исследования были определены мероприятия по улучшению качества работы учреждений, оказывающих социальные услуги жителям Ленинградской области.

1. Усиление систематического контроля работы учреждения (процедура самообследования).

Контроль качества деятельности учреждений социального обслуживания и конкретных социальных услуг является важнейшим управленческим механизмом в организации деятельности социозащитных учреждений. Система качества учреждения предполагает наличие определенной организационной структуры, правил, методов обеспечения качества услуг, процессов предоставления услуг, ресурсов учреждений, обеспечивающих осуществление руководства качеством услуг. Необходимо распределение ответственности между сотрудниками за качество услуг на том или ином участке работы. Система качества учреждения должна обеспечивать создание условий для гарантированного удовлетворения законных запросов и потребностей клиентов, повышения эффективности и качества услуг на всех стадиях их предоставления с целью предупреждения возможных отклонений

от заданных требований к этим услугам, обеспечения репутации учреждения как «эффективного, надежного» исполнителя услуг.

Система качества должна оформляться в виде комплекта документов (руководств, положений, инструкций, методики и т.д.), в которых устанавливаются требования к системе качества учреждения в целом и ее составным частям. Степень регламентации системы качества различных учреждений может отличаться в зависимости от масштаба и предназначения учреждения, характера и объема предоставляемых услуг, категорий обслуживаемого населения; сложности процесса по предоставлению услуг; компетенции персонала учреждения.

Анализ направлений деятельности учреждений показывает, что формы помощи населению региона носят стандартный, унифицированный характер для различных категорий населения, что не отвечает быстро изменяющимся запросам потребителей социальных услуг в условиях социально-экономической нестабильности. На этом основании контроль качества различных видов социальных услуг должен включать в себя мероприятия по оценке полноты, своевременности и результативности оказанных клиентам услуг. Данные мероприятия могут носить многопрофильный характер и выражаться как в анализе документации по данной проблематике, так и использовании количественных и качественных методов социологических и психологических исследований социальных потребностей различных групп клиентов.

Для выявления проблемных «зон качества» деятельности учреждения необходимо проведение систематического аудита (самообследования) с целью повышения эффективности трудовой деятельности сотрудников организации, снижения текучести кадров, создания условий для личностного и профессионального роста сотрудников.

2. Рекомендации по улучшению информационной политики учреждений.

Результаты проведенного мониторинга выявили следующие характерные недостатки в деятельности учреждений по параметру коммуникативной эффективности:

- малоэффективная информационная политика в работе с населением, что обуславливает сочетание как традиционных, так и новых информационных технологий;

- отсутствие целенаправленной рекламной деятельности и оперативной корректировки спектра и качества предоставляемых услуг населению;

- недостаточная обеспеченность функционирования обратной связи с населением по анализу уровня удовлетворенности качеством социальных услуг для персонификации социальной работы с клиентами.

Для повышения эффективности информационной политики учреждений считаем целесообразным предложить следующее:

- разрабатывать дополнительную информацию о предоставляемых услугах с учетом специфики учреждения;

- разнообразить выпуск буклетов, брошюр, информационных листков о работе подразделений

учреждения и распространять их в общественных, административных и медицинских учреждениях;

- размещать информационные стенды как непосредственно в учреждениях, так и в территориальных организациях здравоохранения, образования, отделениях Пенсионного фонда и других учреждениях.

Результаты анализа интернет-сайтов учреждений позволяют дать следующие рекомендации для социозащитных учреждений Ленинградской области:

- поддерживать в актуальном, полном и доступном состоянии информацию, размещенную на официальном сайте учреждения;

- обеспечивать качество информации, размещенной на сайте учреждения;

- обеспечить удобную, понятную и доступную навигацию официального сайта учреждения;

- создать на официальном сайте учреждения дополнительную вкладку «Обратная связь» для установления контакта посетителей со специалистами учреждений посредством сайта и учета мнения общественных организаций по улучшению предоставления информации гражданам — потребителям услуг;

- создать на официальном сайте вкладку «Правовая информация» с размещением федеральных и региональных нормативно-правовых актов с целью повышения правовой информированности клиентов в области оказания социальных услуг и совершенствования нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность учреждения;

- создать на официальном сайте учреждения раздел (вкладку) «Независимая оценка качества работы организации» с возможностью размещения информации об оценке деятельности учреждения, результатов анкетирования, в том числе мнений и отзывов граждан;

- обеспечивать наличие онлайн-записи на получение услуг и/или прием специалистов, если позволяет специфика учреждения;

- рассмотреть возможность популяризации официального сайта учреждения через городские, территориальные СМИ, с размещением информационных материалов о деятельности учреждения и пр.;

- разместить электронный адрес учреждения и адрес электронной почты.

3. Повышение профессиональных компетенций специалистов учреждения.

Результаты «полевого» исследования выявили проблему приведения в соответствии с требованиями получателей социальных услуг уровня квалификации социальных работников, что нашло отражение в показателе критичности оценок клиентов, сотрудников и руководителей учреждений.

Непосредственное взаимодействие с руководителями и сотрудниками большинства социальных учреждений показало, что ядро коллектива составляют профессионалы с большим опытом деятельности в социальной отрасли, любящие свою работу. Однако новые задачи, в том числе и участие в мониторинговых исследованиях, предполагают усиление управленческого внимания руководителей к получению дополнительных квалификаций сотрудников в проведении мероприятий

самообследования. В частности, переподготовка по социальному аудиту включает в себя: определение краткосрочных и долгосрочных результатов эффективности организации; обучение персонала методам сбора информации, методикам, техникам и процедурам обследования, сбору и обработке информации, проведению аналитического анализа; разработку с внедрением рекомендаций в практику деятельности социальных служб.

Для организации обучающих программ «Профессиональные компетенции работников социальных учреждений» в системе непрерывного вузовского социального образования необходимо:

- проведение обучающих семинаров, программ повышения квалификации и переподготовки в форматах очного, заочного и сетевого взаимодействия с вузами социального профиля;
- создание на базе учреждений «ресурсно-информационных» площадок (кабинетов), где будет представлена оперативная учебно-методическая информация по образовательным запросам сотрудников учреждения.

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы в рамках установления партнерских отношений с социальными службами Ленинградской области передал комплекты специализированной учебно-методической литературы для развития ресурсно-информационных площадок в каждом из учреждений.

Проведенный анализ качества работы социозащитных организаций Ленинградской области показал наличие значительного потенциала для дальнейшего развития социальной отрасли путем усовершенствования механизмов предоставления разнообразных видов помощи и поддержки населению (на основании мониторинговых исследований по независимой системе оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги).

Квалиметрические исследования по внешнему независимой оценки качества работы

организаций, оказывающих социальные услуги, должны быть направлены на следующее:

- обеспечение получателей социальных услуг дополнительной информацией о работе организаций социального обслуживания населения Ленинградской области для реализации принадлежащего получателям социальных услуг права выбора конкретной организации социального обслуживания для получения качественных социальных услуг;
- определение результативности деятельности как организации в целом, так и отдельных сотрудников для принятия своевременных мер по повышению эффективности работы;
- своевременное выявление негативных факторов, влияющих на качество предоставления социальных услуг в сфере социального обслуживания, и устранение их причин путем реализации планов мероприятий, а также осуществление стимулирования руководителей и работников организации социального обслуживания.

Эффективность региональной системы социальной работы в значительной мере определяется не только учетом потребностей различных категорий граждан, но и процессами управления в каждом социальном учреждении своими «конкурентными преимуществами». Для социальной сферы цель конкуренции — это создание долгосрочной устойчивости развития организации на основе повышения профессиональной компетентности персонала как ведущего ресурса развития.

Как подчеркивает заместитель председателя Комитета по социальной защите населения Ленинградской области В. И. Максимов, формирование независимой оценки качества работы организаций — дело важное. Взгляд со стороны позволит по-новому посмотреть на сложившуюся в течение долгих лет систему учреждений социального обслуживания и организацию в них работы, будет способствовать повышению эффективности и качества их деятельности [2, с. 15].

1. Казибекова Н. А. Теоретико-методологические основы формирования и развития услуг социальной защиты населения // Отечественный журнал социальной работы. 2013. № 1 (93). С. 11–29.
2. Максимов В. И. О системе независимой оценки качества в социальном обслуживании // Социальная работа. 2015. № 4. С. 12–15.
3. Платонова Ю. Ю. Особенности оценки качества социальных услуг // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: материалы I Межвузовской научно-практической конференции 21 марта 2014 года / науч. ред. В. В. Горшкова. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2014. 192 с.
4. Романычев И. С. Оценка эффективности деятельности учреждения социального обслуживания // СОТИС — Социальные технологии, исследования. 2014. № 2 (64). С. 75–79.
5. Сафонова М. В. Оценка эффективности деятельности учреждений социального обслуживания населения как механизм повышения качества социальных услуг // Социальное обслуживание. 2014. № 11 (90). С. 15–25.
6. Стрельникова Н. Н. Особенности управления организацией социального обслуживания в современных условиях // Социальное обслуживание. 2014. № 3 (82). С. 106–111.
7. Приказ Минтруда России от 29 декабря 2012 года № 650 «Об утверждении плана мероприятий ("дорожной карты") "Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения (2013–2018 годы)"» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/9> (дата обращения: 04.12.2015).
8. Приказ Минтруда России от 30.08.2013 № 391 а «О методических рекомендациях по проведению независимой оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги в сфере социального обслуживания» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/120> (дата обращения: 04.12.2015).

9. Федеральный закон от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/07/30/kachestvo-dok.html> (дата обращения: 04.12.2015).

References

1. Kazibekova N.A. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy formirovaniya i razvitiya uslug sotsialnoy zashchity naseleniya [Theoretical and methodological foundations of formation and development of social welfare services]. *Otechestvennyy zhurnal sotsialnoy raboty — Native Journal of Social Work*, 2013, 1 (93), pp. 11–29 (in Russian).
2. Maksimov V.I. O sisteme nezavisimoy otsenki kachestva v sotsialnom obsluzhivanii [On the system of independent quality evaluation of social services]. *Social Work*, 2015, 4, pp. 12–15 (in Russian).
3. Platonova Yu.Yu. Osobennosti otsenki kachestva sotsialnykh uslug [Features of quality evaluation of social services]. *Materialy I Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye problemi sotsialnoy psichologii i sotsialnoy raboty»* [Proc. of the 1st Inter-University Scientific and Practical Conference «Modern Problems of Social Psychology and Social Work»]. Gorshkova V.V. (ed.). St. Petersburg: St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences Publ., 2014. 192 p. (In Russian).
4. Romanychev I.S. Otsenka effektivnosti deyatelnosti uchrezhdeniy sotsialnogo obsluzhivaniya [Evaluation of the efficiency of social service institutions]. *SOTIS — Sotsialnye tekhnologii, issledovaniya — Social Technologies, Research*, 2014, 2 (64), pp. 75–79 (in Russian).
5. Safronova M.V. Otsenka effektivnosti deyatelnosti uchrezhdeniy sotsialnogo obsluzhivaniya naseleniya kak mekanizm povysheniya kachestva sotsialnykh uslug [Evaluation of the efficiency of social service institutions as a mechanism of improving the quality of social services]. *Sotsialnoye obsluzhivaniye — Social Service*, 2014, 11 (90), pp. 15–25 (in Russian).
6. Strelnikova N.N. Osobennosti upravleniya organizatsiyey sotsialnogo obsluzhivaniya v sovremenныx usloviyakh [Features of social service management in modern conditions]. *Sotsialnoye obsluzhivaniye — Social Service*, 2014, 3 (82), pp. 106–111 (in Russian).
7. Prikaz Mintruda Rossii ot 29 dekabrya 2012 goda N650 «Ob utverzhdenii plana meropriyatiy («dorozhnoy karty») «Povysheniye effektivnosti i kachestva uslug v sfere sotsialnogo obsluzhivaniya naseleniya (2013–2018 gody)» [Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 650 of December 29, 2012 «On Approval of the Action Plan («Roadmap») «Improving the Efficiency and Quality of Services in the Field of Social Services (2013–2018)»] (in Russian). Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/9> (accessed 04.12.2015).
8. Prikaz Mintruda Rossii ot 30.08.2013 N391a «O metodicheskikh rekomendatsiyakh po provedeniyu nezavisimoy otsenki kachestva raboty organizatsiy, okazyvayushchikh sotsialnye uslugi v sfere sotsialnogo obsluzhivaniya» [Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 391a of August 30, 2013 «On Methodological Recommendations of Carrying Out an Independent Quality Evaluation of Organizations Providing Social Services»] (in Russian). Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/120> (accessed 04.12.2015).
9. Federalnyy zakon ot 21.07.2014 N256-FZ «O vnesenii izmeneniy v otdelnye zakonodatelnye akty Rossiyskoy Federatsii po voprosam provedeniya nezavisimoy otsenki kachestva okazaniya uslug organizatsiyami v sfere kultury, sotsialnogo obsluzhivaniya, okhrany zdorovya i obrazovaniya» [The Federal Law No. 256-FZ of July 21, 2014 «On Amending Certain Legislative Acts of the Russian Federation on Issues of Independent Quality Evaluation of Services Provided by Organizations in the Sphere of Culture, Social Services, Health and Education»] (in Russian). Available at: <http://www.rg.ru/2014/07/30/kachestvo-dok.html> (accessed 04.12.2015).

КОПЕЙКИН ГЕОРГИЙ КОНСТАНТИНОВИЧ

кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
kgk2002@mail.ru

GEORGIY KOPEYKIN

Cand.Sc. (Economics), Associate Professor, Department of Theory and Technology of Social Work,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 364.054

ГЕНЕЗИС ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ

THE GENESIS OF ORGANIZATIONAL FORMS OF PHILANTHROPY IN RUSSIA

Аннотация. Раскрыты сущность благотворительности и социальной ответственности как базовых категорий, определяющих характер развития общества и поведение хозяйствующих субъектов. Даны сравнительная характеристика благотворительности в дореволюционной и современной России. Сформулированы основные особенности благотворительности в рамках социальной ответственности бизнеса.

ABSTRACT. The essence of philanthropy and social responsibility as basic categories, defining the character of the development of society and the behavior of economic agents, are revealed. The comparative characteristic of philanthropy in pre-revolutionary and modern Russia is presented. The basic characteristics of philanthropy as part of corporate social responsibility are shown.

Ключевые слова: благотворительность, добровольчество, волонтерство, социальная ответственность, корпоративная социальная ответственность.

Keywords: philanthropy, volunteering, social responsibility, corporate social responsibility.

Благотворительность и филантропия (от греческого «филантропос» — человеколюбие) — идентичные понятия, означающие оказание безвозмездной помощи нуждающимся людям, материальную поддержку социально значимых форм деятельности.

В основе благотворительности лежит не государственное, а личностное, неформальное начало. Благотворительность призвана в определенной мере компенсировать недостатки государственного управления, дефициты бюджетов, постоянное стремление сильных мира сего отдавать предпочтение расходам государства в ущерб социальным потребностям общества.

В своем историческом развитии благотворительность приобретала различные формы — от милостины до организованной государственной системы социальной защиты.

Благотворительность на Западе осуществляется в обществах с высоким жизненным уровнем, политической стабильностью, сложившимися общепринятыми морально-этическими нормами. Благотворительность не претендует на то, чтобы заменить социальную политику государства и профсоюзов. Фактически благотворительность здесь, с одной стороны, есть перераспределение доходов, система уступок имущей части населения

малообеспеченным слоям, с другой — реклама политических режимов, показатель их экономических и морально-нравственных возможностей.

Благотворительность в России имеет свою историю и традиции. В нашем Отечестве помочь неимущим, проявление сострадания к ближнему, возведенные христианством, как и другими религиями, в нравственный принцип, находились в руках церкви. Священнослужитель Сильвестр, составитель «Домостроя», осуждает хозяев, живущих «не по-божески». Праведный господин живет по средствам, расчетливо, помогает от всей души, своего добивается не силой, не грабежом, не пыткой и своих слуг ни в чем не обделяет.

Долгая история становления государства создала объединительный для многонациональной России субстрат или, по определению Н. Гумилева, суперэтнос. Россиянин, по мнению Н. Бердяева, это любовь и ненависть, доброта и жестокость, рабство и бунт, вселенческость и национализм, искание бога и воинствующее безбожие.

Такие особенности исторического развития России породили отличную от стран Запада психологию общественной жизни. Это проявилось в отношении к купцам и промышленникам. Предприниматель, в отличие от дворянина и воеvоды, считался гражданином второго сорта.

Предприимчивых горожан, занимавшихся торговлей, называли купцами, элиту же составляли гости.

Интересная деталь: когда историки познакомились с закупочными ценами товаров в Великом Новгороде и их продажными ценами в ганзейских городах, они пришли к выводу, что продажная цена превышала закупочную всего на 5–7 %. Здесь действовал принцип «справедливой» купеческой прибыли. Но такая прибыль не могла покрыть всех расходов купца. А то, что купцы быстро богатели, известно. Использовался следующий механизм: покупали товар одной мерой (большой), а продавали другой (малой) по той же цене. Таким образом, купец соблюдал правила христианской морали и «не губил свою душу грехом несправедливой прибыли».

В этот период купцы начинают выполнять функции кредиторов крупных удельных князей через уплату пошлинных сборов, обустраивая дорог, городов, субсидируя ремесла. Ответная мера государства — предоставление привилегий. Так, братьям Строгановым в начале XVI века Великим князем Василием Ивановичем была жалована грамота на беспошлинную добычу и торговлю солью на 15 лет.

Политика государства по отношению к благотворительности в разные исторические периоды существенно менялась. Петр I разработал план государственного признания, в рамках которого создавались «гошпитали», включавшие в себя больницы, богадельни, сиротские дома. При Екатерине II государство активизировало социальную политику: появились воспитательные дома в Москве и Петербурге, в 40 губерниях были созданы Приказы общественного признания. Император Александр I в 1802 году учредил Императорское человеколюбивое общество, определявшее социальную политику государства, координировавшую благотворительную деятельность на обширной территории России.

Существенные изменения претерпевали экономические механизмы взаимодействия государства с частными благотворителями. В 1775 году купечество освободили от подушной подати, заменив ежегодным налогом 1 % «объявленного по совести капитала»). Для купцов были введены гильдийские звания, предполагавшие предоставление им определенных привилегий. При этом учитывалась степень участия купцов в финансировании социально значимых мероприятий. Купцы первой гильдии были определены законом (1824) как «особый класс почетных людей в государстве», в знак этого получили право ношения губернских мундиров со шпагами, как дворяне и государственные чиновники. Так правительство нашло способ стимулировать и благотворительность, и объективное декларирование, а не сокрытие капитала, поскольку, чем больше заявленный капитал, тем выше гильдия, а значит, больше льгот и привилегий.

В шестидесятых годах XIX века дела благотворительности были переданы в ведение МВД правительства России, где выдавались разрешения на принятие дара, на открытие благотворительных учреждений. Благодетель, желавший выплачивать

стипендию своего имени в каком-либо учебном заведении, был обязан внести сразу всю сумму, на проценты с которой выплачивалась стипендия. Было запрещено открытие благотворительных учреждений, не обеспеченных в полной мере финансовыми ресурсами.

Реформирование налоговой системы России, проведенное в конце XIX века (введение процентного, раскладочного, промыслового налогов, уравнивающих позиции крупного, среднего и малого бизнеса), негативно отразилось на участии мелких и средних предпринимателей (мещан, купцов, промышленников) в благотворительности.

Судьба российского мещанства — это судьба не состоявшегося у нас «среднего класса». Россия больше преуспела по части формирования предпринимательской верхушки. Только очень богатые люди могли позволить себе заниматься благотворительностью (создать приют, библиотеку, построить больницу или школу).

По сути, в России сформировались три канала благотворительности: государственное признание, общественная благотворительность, помощь частных лиц. То, что у нас большее развитие получили два последних канала, подтверждает мысль о неспособности государства в полной мере взять на себя заботы о социальной помощи нуждающимся гражданам.

Несмотря на налоговый пресс, исключивший из числа соискателей льгот, а значит, и из числа благодетелей, основную массу мелких предпринимателей, благотворительность на Руси не затухала. Причины, думается, в следующем:

- появление и развитие в общественном сознании гуманистических идей эпохи Просвещения — права людей на свободу, равенство, счастье;
- крайняя поляризация бедности и богатства, когда благотворительность становится фактором, регулирующим социальное равновесие, предотвращающим социальный взрыв;
- повышенная религиозность купечества, желание обрести благодать в жизни вечной через добродетели в жизни земной.

Все это, преломившись в сознании народа, способствовало появлению благотворителей, меценатов, спонсоров — людей, по праву составляющих гордость России. Назовем лишь некоторых из них.

Федор Михайлович Ртищев (1625–1673), советник царя Алексея Михайловича, на свои средства открыл училище (впоследствии славяно-греко-латинская академия). Основал в Москве гостиницу для бедных, приют для больных, устроил богадельню для престарелых и убогих, которую содержал за свой счет. Во время голода в Вологде, не имея денег, продал свои одежду и дорогие суды и на вырученные деньги помогал потерпевшим. Организовал медицинские службы в войсках, устраивал временные госпитали, где бесплатно содержал и лечил.

Дмитрий Владимирович Голицын (1771–1844), московский генерал-губернатор, за четверть века правления в Москве основал более двух десятков благотворительных учреждений. Среди них пять учебно-воспитательных, городской дом

трудолюбия, городской работный дом, несколько сиротских домов и богаделен, детская и глазная больницы.

Петр Данилович Ларин, московский купец первой гильдии, пожертвовал большую сумму денег на строительство «народного училища», крестьянского банка. На его средства построены в Петербурге корпус Публичной библиотеки (зал «Ларинский»), четвертая гимназия (Ларинская), Ришельевский лицей в Одессе.

Александр Людвигович Штиглиц (1814–1888), председатель государственного банка России, пожертвовал огромные средства на сооружение в Петербурге училища технического рисования и художественного музея при нем (училище им. В. Мухиной). На его средства основаны коммерческое училище и приют в Петербурге.

Особый интерес представляют предприниматели, не косвенно, через благотворительную деятельность, а непосредственно для своих работников осуществлявшие мероприятия по социальной поддержке.

Сергей Иванович Мальцов, владелец стекольных и хрустальных фабрик (г. Гусь-Хрустальный), первым ввел на своих заводах (1886) восьмичасовой рабочий день. В заводских поселках строил добрые каменные дома, школы и храмы. Рабочие обеспечивались бесплатным жильем и топливом, земельными участками под сады, огороды и пастбища. Для профессиональной подготовки работников были открыты ремесленные училища, развита система общественного призрения для сирот, больных и престарелых;

Джон Юз, инженер, британский подданный, живший с 1869 года в России, основатель крупнейшего на юге России металлургического завода в Юзовке (Екатеринославская губ. — ныне Донецк, Украина). На предприятии работало 9 тыс. человек, практиковались различные виды социальной защиты, обеспечение платным и бесплатным жильем, обучение, было подсобное хозяйство, бесплатная больница и т. д. Современники отмечали, что Юзовка благоустроена лучше многих губернских городов центральной России.

Николай Иванович Путилов, выходец из мелкопоместного новгородского дворянства, инженер, в 1868 году приобрел у казны нерентабельный чугунолитейный завод, впоследствии известный как Путиловский (ныне ОАО «Кировский завод»). В кратчайший срок (месяц!) ранее фактически бездействовавший завод приступил к выпуску рельсов для железных дорог России. Потом стал производить вагоны, паровозы, другую сложную технику. Путилов развернул систему подготовки кадров на заводе. Открыл вечерние классы для взрослых с преподаванием черчения, геометрии, технологии.

Константин Васильевич Прохоров, владелец знаменитой Трехгорной мануфактуры. На всемирной выставке в Париже (1900) фабрика удостоилась высшей награды «Гран-при» за заботы о быте рабочих и охрану труда, золотой медали — за ремесленную школу, основанную при фабрике. Даже сегодня некоторые социальные акции Прохорова впечатляют: бесплатные лечебницы при фабрике, богадельни

для престарелых работников, пособия по болезни и в связи с несчастными случаями. При фабрике работали школа ремесленных учеников, техническое училище, классы для женщин, вечерние школы для малолетних и взрослых, фабричный театр, санаторий, детский сад, ясли, приют. Славились прохоровские общежития для рабочих [6].

После Октябрьской революции отношение к благотворительности в России коренным образом изменилось. Благотворительность не была запрещена законом, но была объявлена буржуазным пережитком. Государство полностью взяло на себя все расходы на социальные цели: образование, здравоохранение, охрану материнства и детства, сохранение и развитие культуры и ее памятников, выплату пособий, пенсий, стипендий и т. д.

В современной России ситуация характеризуется тем, что государство, не отрицая своей определяющей роли в социальной защите населения, признает благотворительность в качестве одного из инструментов развития гражданского общества.

Федеральным законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» № 135-ФЗ от 7 июля 1995 года (в редакции от 30 декабря 2008 года № 308-ФЗ) благотворительность определена как добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки.

Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1054-р от 30 июля 2009 года «О концепции содействия благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации» определены меры государственной поддержки благотворительности, в частности:

- расширение налоговых стимулов для участия граждан в благотворительной деятельности;
- содействие распространению корпоративных программ поддержки благотворительной и добровольческой деятельности, а также реализации организационных принципов корпоративной социальной ответственности.

Вместе с тем нельзя не отметить и ряд особенностей, характеризующих благотворительность в современной России:

- практически полное отсутствие налоговых льгот для предприятий, реализующих благотворительные программы; благотворительность в этом случае осуществляется из чистой прибыли, правда предприятие освобождается от уплаты НДС на сумму благотворительных взносов, но при этом все остальные платежи остаются;

- ориентацию не на добровольные пожертвования отдельных лиц, а на благотворительные программы предприятий и организаций. В США и странах ЕС соотношение частных и корпоративных благотворителей в финансировании социальных проектов прямо противоположное;

- разобщенность благотворительных организаций, отсутствие взаимосвязей и сотрудничества между ними, неразвитость взаимной информации,

полезной для получения поддержки со стороны общественного мнения;

- неоправданно жесткая регламентация благотворительной деятельности. Так, в действующем законодательстве оговаривается возможность освобождения от налога на прибыль на сумму благотворительных взносов только для нескольких десятков организаций, включенных в список Министерства финансов РФ, направляющих средства на науку, культуру, здравоохранение.

Благотворительность в России осуществляется:

- общественными фондами, т.е. некоммерческими организациями, учреждаемыми предприятиями, организациями, гражданами, международными организациями;

- непосредственно предприятиями и организациями, реализующими меры социальной поддержки работников и членов их семей, обеспечивающими развитие территорий по месту функционирования предприятий, охрану окружающей среды и др.;

- интернет-сообществами, возникающими в качестве реакции граждан на конкретные ситуации;

- в форме телевизионных благотворительных акций, призванных аккумулировать денежные взносы зрителей на реализацию программ помощи заболевшим детям.

Акцент в благотворительной деятельности сделан на создании и государственной поддержке некоммерческих организаций (НКО), реализующих социально значимые проекты. Так, Общероссийский общественный фонд «Национальный благотворительный фонд» в соответствии с распоряжением Президента № 115-рп от 29 марта 2013 года на конкурсной основе осуществляет финансовую поддержку программ помощи социально не защищенным категориям граждан, проектов в области дошкольного воспитания детей, поискового движения в целях увековечения памяти погибших защитников Отечества, социальной помощи военнослужащим и членам их семей.

В последние десятилетия в России распространение получили социально ориентированные некоммерческие организации, в работе которых широко используется добровольный труд, т.е. добровольная деятельность, направленная на решение социальных проблем граждан и общества. Т.Н. Коваленко характеризует это как «социальное добровольчество» [5].

В рамках социального добровольчества сегодня реализуются такие направления, как:

- удовлетворение социальных потребностей граждан;

- просвещение, предоставление новых знаний определенным категориям граждан, распространение гуманитарных ценностей;

- создание резерва подготовленных добровольческих кадров;

- выработка новых социальных технологий, малозатратных способов решения социальных проблем.

Нормативной базой социально ориентированных некоммерческих организаций выступает

Федеральный закон «О некоммерческих организациях» № 7-ФЗ от 12 января 1996 года, устанавливающий формы государственной поддержки НКО:

- финансовая, имущественная, информационная, консультационная поддержка в области подготовки, дополнительного образования работников и добровольцев НКО;

- предоставление льгот по уплате налогов и сборов;

- осуществление заказов товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд у социально ориентированных НКО.

Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций» № 40-ФЗ от 5 апреля 2010 года закрепляет в нормативных актах изменения в области благотворительности и добровольческой деятельности в стране, продиктованные иной экономической ситуацией, формированием гражданского социально ответственного общества в России. В частности:

- уточнено понятие НКО как организации, не имеющей извлечения прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющей прибыль между участниками;

- введено понятие социально ответственной некоммерческой организации (СО НКО).

Организационными формами социального добровольчества выступают региональные добровольческие центры, студенческие добровольческие общества. Широко используется практика проведения конкурсов, форумов, конференций.

Правовой формой социального добровольчества является волонтерство — самостоятельное принятие человеком ответственности по безвозмездному выполнению конкретных трудовых функций. Функции, права, обязанности, ответственность волонтера, привлекаемого к добровольному труду, регулируются договором об оказании добровольческой помощи. В Гражданском кодексе РФ — это договор о безвозмездном оказании услуг. Практика доказала высокую эффективность спортивного, экологического, культурно-просветительского волонтерства.

Мотивацию добровольческого труда определяют социальные, благотворительные, духовные интересы участников. Поведение добровольцев могут формировать как альтруистические побудительные факторы — желание помогать другим, сделать мир лучше, заслужить общественное признание и уважение, так и прагматические факторы — получение образования, опыта работы, проба себя на пути к карьере, стажировка по избранной специальности, летняя практика, сбор нужной информации, налаживание необходимых связей и др.

Прагматические факторы в основном характерны для молодых людей. Мотивацию людей старшего возраста, как правило, определяют сострадание, сочувствие, желание восстановить справедливость.

В качестве стимулирующих факторов, определяющих результативность добровольческого труда, выступают:

- участие в образовательных программах, в том числе за рубежом, на бесплатной или льготной основе;
- доступ к источникам информации;
- обеспечение досуга, бесплатные культурные мероприятия, скидки на товары и услуги;
- участие в акциях, имеющих высокий рейтинг общественного признания.

Как свидетельствует практика, эффективность добровольческого труда проявляется в том, что в обществе создаются условия для свободного развития личности, повышается роль гуманитарных ценностей, развивается гражданская активность населения страны.

На уровне хозяйствующих субъектов основные принципы благотворительности реализуются в рамках социального развития предприятий и организаций, участия в социально значимых общественных проектах. Благотворительность является важнейшим элементом социальной ответственности предприятия или организации перед работниками, членами их семей, социальной средой, органами власти. По сути, благотворительность здесь ассоциируется с экономической помощью и поддержкой лиц, ранее работавших на предприятии: ветеранов труда, пенсионеров, инвалидов, а также со спонсорской помощью образовательным, лечебно-профилактическим учреждениям, объектам культуры и др.

Социальные формы бизнеса, т. е. практика реализации социальной ответственности предприятий и организаций перед персоналом и обществом, есть перевод части экономического капитала в благотворительность, меценатство, социальное спонсорство. Регулятором в данном случае выступают нормы права и нормы морали, формирующие систему ценностей в бизнесе [8].

Проблема социальной ответственности бизнеса во всей полноте проявилаася сравнительно недавно, когда наиболее дальновидные предприниматели поняли, что организации обязаны так использовать свои ресурсы, чтобы общество оказалось в выигрыше. И действительно, в ответ на появление в обществе интереса к вопросам гражданских прав, помощи нуждающимся, загрязнения окружающей среды, иным общечеловеческим проблемам в деловом мире активизируется деятельность по защите прав работников и членов их семей (коллективный договор), реализации благотворительных проектов, внедрению экологически чистых технологий.

Социальная ответственность — это добровольный отклик организации на социальные проблемы общества, вытекающий из восприятия организацией самой себя как части общества, как коллектического члена общества, как места обеспечения целого ряда интересов членов общества, включая своих работников.

Различают текущую и отложенную социальную ответственность. Текущая ответственность достаточно близка ответственности юридической. Отложенная представляет ответственность перед будущими поколениями — какую экологию, природные ресурсы, здоровье мы оставим нашим потомкам.

Можно выделить следующие подходы к определению социальной ответственности организации:

- социальная ответственность отождествляется с юридической ответственностью, т. е. необходимостью следовать определенным законам и нормам государственного регулирования;
- социальная ответственность отождествляется с профессиональной ответственностью, определяемой нормами взаимодействия профессионала и нанимателя;
- социальная ответственность отождествляется с экономической ответственностью, условиями получения прибыли;
- социальная ответственность отождествляется с морально-этической ответственностью, регулируемой морально-этическими нормами.

Позиции, которые может занимать организация с учетом ее обязательств перед обществом:

- социальная обструкция, переход границ доволенного, отрицание и скрытие своих действий, тактика отрицания очевидных фактов;
- социальная защита, делать только то, что требуется по закону, никто не застрахован от ошибок;
- социальный отклик, уступки внешнему давлению;
- социальный вклад, активные действия в рамках социальных потребностей общества, благотворительность.

Различают следующие уровни социальной ответственности организаций:

- базовый, соблюдение организацией налогового законодательства;
- экономически обусловленный, социальная ответственность ради экономической выгоды организации;
- социально обусловленный, добровольный отклик организации на потребности общества.

К позитивным аспектам социальной ответственности организации можно отнести:

- появление благоприятных для бизнеса долгосрочных перспектив, стимулирующих прибыль за счет формирования в обществе более привлекательного образа (имиджа, репутации) организаций;
- изменение потребностей и ожиданий общества в связи с формированием новых представлений об участии организации в решении социальных проблем;
- изменение культуры как самой организации, так и ее работников, поскольку принятые организацией моральные обязательства о социальной ответственности чаще всего имеют основанием нормы морали, управляющие обществом.

К негативным аспектам социальной ответственности организации относятся:

- нарушение принципа максимизации прибыли за счет появления расходов на социальные нужды;
- недостаточная подготовленность организации к решению социальных проблем в связи с ориентацией руководства на достижение экономических результатов;
- недостаточный уровень информированности общества о социальной работе в организации

из-за отсутствия механизма отчетности. В результате либо организация не в полной мере претворяет в жизнь ожидания общества, либо усилия организации воспринимаются обществом как популистские [7].

Так, в средствах массовой информации достаточно регулярно отмечается негативное отношение значительной части населения страны к благотворителям — олигархам. По данным агентства Bloomberg, 15 российских олигархов за последние три года потратили на благотворительные проекты 1,64 млрд долларов (примерно 1% от капитала) [7]. Самый щедрый из них — Абрамович, потративший 310 млн долларов за три года. Далее следуют А. Усманов (247 млн), В. Вексельберг (160 млн), В. Потанин, основавший благотворительный стипендиальный фонд для студентов. При этом один только фонд американцев Гейтса и Баффета пожертвовал на благотворительность за этот период вдвое больше, чем все 15 наших богачей.

Социализация целей бизнеса, в свою очередь, формирует и новые целевые установки хозяйствующих субъектов. Подобный подход был сформулирован Г. Боузном в 1953 году и получил дальнейшее развитие в работах Ю. Е. Благова [3], Б. С. Батаевой [1], А. А. Шлихтера [9] и других ученых в виде концепции корпоративной социальной ответственности предприятий и организаций (КСО).

Ю. А. Беляева, М. А. Эскиндарова [2] приводят достаточно емкое, по нашему представлению, определение КСО: «Корпоративная социальная ответственность — это обязательство бизнеса осуществлять добровольный вклад в развитие общества, включая социальную, экономическую и экологическую сферы, принятые компанией сверх того, что требует закон и экономическая ситуация».

Существует нормативная база, регламентирующая на международном уровне действия организаций в рамках корпоративной социальной ответственности.

1. Международный стандарт ISO 26000 «Руководство по социальной ответственности». Стандарт является руководством:

- по концепциям, терминам и определениям, относящимся к социальной ответственности;
- по предпосылкам, тенденциям и характеристикам социальной ответственности;
- по принципам и практикам, относящимся к социальной ответственности;
- по основным темам и вопросам социальной ответственности;
- по интеграции, внедрению и распространению социально ответственного поведения в самой организации и посредством ее политики и социально ориентированных практик в рамках ее сферы влияния;
- по идентификации заинтересованных сторон и взаимодействию с ними;
- по обмену информацией относительно обязательств и результативности, а также иной информации в области социальной ответственности.

Стандарт выделяет в числе основных направлений, относящихся к КСО: качество трудовой жизни, трудовые отношения; охрану окружающей

среды; добросовестные отношения с окружающей социальной средой, участие в жизни общества, благотворительность.

Стандарт определяет в числе основных следующие принципы социальной ответственности:

- подотчетность (организации следует быть подотчетной за ее воздействие на общество, экономику и окружающую среду);
- прозрачность (организации следует быть прозрачной в ее решениях и деятельности, оказывающих воздействие на общество и окружающую среду);
- этическое поведение (организации следует вести себя этично);
- верховенство закона (организации следует принять, что соблюдение закона обязательно);
- соблюдение международных норм поведения (организации следует соблюдать международные нормы поведения и не нарушать при этом принцип верховенства закона);
- соблюдение прав человека (организации следует соблюдать права человека и признавать их важность и всеобщность).

2. Руководство по отчетности в области устойчивого развития *GRI*. Руководство предназначено для использования в качестве общепринятой системы нефинансовой отчетности в отношении экономических, экологических и социальных результатов деятельности компаний в области устойчивого развития.

В зависимости от числа раскрытий в отчете стандартных элементов и показателей, ему присваивается уровень применения *GRI* (от *C* до *A* — наиболее продвинутый уровень).

Руководство содержит принципы и рекомендации по организации процесса отчетности, а также стандартные элементы отчетности, предусматривающие раскрытие информации о стратегии и характеристиках организации, ее подходах в области управления и показателях экономической, экологической и социальной результативности в области устойчивого развития в рамках КСО.

3. Серия стандартов *Account Ability (AA1000)*, разработанная британским Институтом социальной и этической отчетности.

Серия стандартов включает:

- стандарт принципов подотчетности *AA1000APS* для выявления компаниями наиболее важных проблем в области устойчивого социального развития и реагирования на них;
- стандарт верификации отчетов *AA1000AS* для оценки уровня соответствия базовым принципам *Account Ability*;
- стандарт взаимодействия с заинтересованными сторонами *AA1000SES* для достижения управляемых, прогнозируемых и устойчивых результатов по повышению эффективности в области КСО.

В России формирование социальной ответственности на базе концепции КСО активно началось в последнее десятилетие. Число российских компаний, внедряющих в свою деятельность принципы социальной ответственности, постоянно растет.

Приоритетные направления корпоративной социальной ответственности организации органично связаны с миссией, системой ценностей, стратегией развития организации. Практика КСО определяла ключевые направления и механизмы реализации КСО российских организаций:

- экологическая безопасность и охрана окружающей среды (сокращение вредных выбросов, энергоэффективность и энергосбережение, сохранение и восстановление природных экосистем);
- социальное развитие организации (социальная защита работников и членов их семей, развитие персонала, социальное партнерство в организации);
- ответственные отношения с потребителями (качество товаров и услуг, соблюдение деловой этики, открытость);
- добросовестные деловые отношения с партнерами (соблюдение принципов добросовестной конкуренции, ответственная договорная политика, противодействие коррупции);
- отношения социального партнерства с общественностью (инвестиции в решение региональных проблем, создание новых рабочих мест, благотворительность).

Основным механизмом реализации социальной политики на предприятиях и в организациях выступают социальные программы. Социальная программа есть комплекс мероприятий, обеспечивающих материальную поддержку, медицинское обеспечение, культурно-массовое обслуживание персонала, членов семей сотрудников, пенсионеров и ветеранов труда данного предприятия, защиту окружающей среды в рамках социальной ответственности предприятия.

Цель социальной программы — решение конкретной проблемы в рамках одного из направлений социальной работы в организации. Специфика таких проектов в том, что они, затрагивая экономические, социальные интересы как работников, так и общественной среды в месте нахождения организации, активно формируют в общественном сознании (в контексте благотворительной деятельности, в частности) имидж социально ответственной организации.

В числе приоритетных программ в рамках КСО можно выделить следующие социальные программы, активно реализуемые на крупных промышленных предприятиях Санкт-Петербурга:

- программы материальной помощи сотрудникам по семейным обстоятельствам в случаях болезни, потери кормильца, возникновении чрезвычайных обстоятельств, регулярная материальная помощь ветеранам, пенсионерам, участникам ВОВ;
- программы социального страхования, дополнительного медицинского страхования персонала, в том числе детей сотрудников, дополнительного пенсионного обеспечения ветеранов труда, выплаты иждивенцам и др.;
- культурно-просветительские программы: обучение и переобучение сотрудников, оплата дошкольного и внешкольного обучения детей сотрудников, стипендии студентам, обучающимся по договорам с предприятием, оплата абонементов в театры и концертные залы, спонсорская помощь образовательным учреждениям и др.;

• спортивно-оздоровительные программы: оплата абонементов в группах здоровья работникам и членам их семей, оплата семейных путевок в оздоровительные учреждения и на базы отдыха и др.;

- программы защиты окружающей среды, включающие экологическое правовое просвещение работников, членов их семей, жителей района, организацию экологических рейдов на предприятии и территории района, лекционные циклы «Семейная экология», «Водительская культура» и др.

Отметим отдельно крайне актуальные программы улучшения условий проживания работников предприятия и членов их семей. Это и адресная помощь в обеспечении жилья работникам (включая субсидии на приобретение жилья), и предоставление льгот, и финансовое возмещение отдельным категориям работников по оплате коммунальных услуг, и введение страхования жилья с включением затрат по страхованию в оплату жилищных услуг.

Здесь в качестве мер дополнительной социальной поддержки работников на предприятиях могут быть названы:

- обеспечение работников предприятия и членов их семей жилой площадью за счет предприятия в зависимости от стажа работы и иных условий, закрепленных в коллективном договоре;
- предоставление работникам ссуд на приобретение жилья на льготных условиях;
- порядок приобретения работниками жилья на условиях финансовой аренды (лизинга);
- механизм субсидий по оплате коммунальных услуг, размер которых определяется по нормативам, закрепленным в коллективном договоре (доля расходов в совокупном доходе семьи работника на оплату жилья и коммунальных услуг).

Типовой пакет социальных программ может существовать в виде двух основных моделей: в составе коллективного договора либо комплекса мероприятий по работе с персоналом. В первом случае акцент делается на экономические меры по охране труда, его стимулированию, социальные гарантии и льготы работникам. Во втором — на административные мероприятия и методы управления персоналом. Первая модель предпочтительнее для стабильно работающих предприятий с сильными позициями профсоюзов, вторая — для развивающихся, малых предприятий, предприятий, где профсоюзы отсутствуют или их влияние ничтожно.

Если говорить о социальном эффекте настоящих программ, а, по сути, благотворительной деятельности предприятия, то это:

- закрепление в сознании работника и членов его семьи чувства уверенности в завтрашнем дне;
- повышение конкурентоспособности личности и занимаемой работником должности на рынке труда;
- улучшение психологического климата в семье работника;
- повышение социальной активности работника и его социального статуса в общественном сознании;

- формирование мотивации к повышению образовательного уровня у членов семьи и окружения работника;
- укрепление здоровья работника, улучшение качества его трудовой жизни;
- оптимизация формирования и исполнения семейного бюджета в связи со снижением рисков затрат и снижения доходов из-за возможных заболеваний и др.

Становлению корпоративной социальной ответственности в России во многом способствовал выход отечественных предприятий на международную арену и необходимость адаптации к западным бизнес-стандартам, в которых ключевую роль играет уровень социальной ответственности.

Так, ОАО «Лукойл» — один из крупнейших международных нефтегазовых холдингов стал первой российской компанией, разработавшей «Социальный кодекс». Кодекс закрепляет широкие социальные права и гарантии для своих работников, членов их семей, ветеранов труда, формулирует обязательства компании по охране природы, поддержке науки, образования, физкультуры и спорта, участие в благотворительной деятельности.

ОАО «Северсталь» ежегодно выделяет на социальные программы более 50 млн долларов. Около 90% социального бюджета инвестируется в развитие территорий присутствия предприятий и улучшение жизни работников. Эти средства направляются на поддержку объектов социальной инфраструктуры: здравоохранения, учреждений культуры, спорта и городского транспорта, обеспечение полноценного отдыха сотрудников компаний. Примерно 6 млн долларов в год компания тратит на спонсорскую и благотворительную деятельность, в рамках которой ОАО «Северсталь» выделяет средства на сохранение исторического и культурного наследия России [7].

ГУП «Водоканал Санкт-Петербурга» реализует новый подход к формированию имиджа организации, обеспечивающей качество важных функций жизнеобеспечения населения мегаполиса [4]. Стратегия инновационного развития предприятия

в условиях действия нового механизма управления персоналом на базе концепции КСО позволила реализовать цели социального и экологического характера. Санкт-Петербург стал первым в мире мегаполисом, где вся питьевая вода проходит обработку ультрафиолетовым облучением и соответствует всем международным критериям качества. Очистке подвергаются свыше 98 % сточных вод, что, по словам президента Финляндии Т. Халонен, является достижением мирового класса [7].

В последнее время все чаще в качестве организационных форм благотворительности предприятий и организаций в рамках концепции КСО выступают:

- корпоративное добровольчество, т. е. деятельность персонала за пределами рабочего времени, членов их семей, а также ветеранов предприятия, направленная на реализацию социальных программ предприятия (в том числе в структуре СО НКО);
- корпоративное волонтерство как правовая форма вовлечения сотрудников в выполнение социальных программ организаций, реализуемых в структуре СО НКО, является средством сплочения коллектива путем строительства эффективной команды исполнителей (*team building*).

Корпоративными мотивами благотворительности являются: улучшение имиджа компании, продвижение продукта на рынок, налаживание диалога с местной властью, снятие социальной напряженности на территории деятельности компании.

В настоящее время многие российские компании предпринимают попытки представить собственное видение социальной ответственности, включающей внедрение международных принципов прозрачности, экологической безопасности, участие в благотворительных программах. Это позволяет надеяться, что движение души предпринимателя, определяемое как благотворительность (опыт, проверенный многовековой практикой), в конечном итоге окажется действенным инструментом становления социального мира в России.

-
1. Батаева Б. С. Направления формирования российской модели КСО // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2010. № 5 (64). С. 67–72.
 2. Беляева Ю. А., Эскиндарова М. А. Корпоративная социальная ответственность: управленческий аспект. М.: КНОРУС. 2008. 504 с.
 3. Благов Ю. Е. Корпоративная социальная ответственность: эволюция концепций. СПб.: Высшая школа менеджмента, 2011. 272 с.
 4. Кармазинов Ф. В., Копейкин Г. К., Задорожная Г. В. Инновационное развитие ГУП «Водоканал Санкт-Петербурга» на базе КСО // Экология и развитие общества. Материалы XIV Международной конференции 8–13.07.2012. СПб.: МАНЭБ, 2012. С. 179–184.
 5. Коваленко Т. Н. Добровольческая деятельность и добровольческие ресурсы в сфере социальной работы // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Вып. 1, т. 25. С. 59–67.
 6. Копейкин Г. К. Социальная работа на предприятии: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2000. 98 с.
 7. Копейкин Г. К., Потемкин В. К. Управление социальным развитием организаций: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2014. 151 с.
 8. Малыгина М. Ф. Философский анализ категории «социальная форма» // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. 2009. № 2 (76). С. 110–113.
 9. Шлихтер А. А. Корпоративная социальная ответственность современного бизнеса и механизмы ее реализации (на примере США) // Труд за рубежом. 2009. № 1. С. 99–119.

References

1. Batayeva B. S. Napravleniya formirovaniya rossiyskoy modeli korporativnoy otvetstvennosti [The ways of forming Russian model of corporate social responsibility]. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo universiteta ekonomiki i finansov*, 2010, 5 (65), pp. 67–72 (in Russian).
2. Belyayeva Yu.A., Eskindarov M. A. *Korporativnaya sotsialnaya otvetstvennost: upravlencheskiy aspect* [Corporate social responsibility: administrative aspect]. Moscow: KnoRus Publ., 2008. 504 p. (In Russian).
3. Blagov Yu.Ye. *Korporativnaya sotsialnaya otvetstvennost: evolyutsiya kontseptsii* [Corporate social responsibility: evolution of concept]. St. Petersburg: Graduate School of Management Publ., 2011. 272 p. (In Russian).
4. Karmazinov F. V., Kopeykin G. K., Zadorozhnaya G. V. Innovatsionnoye razvitiye GUP «Vodokanal Sankt-Peterburga» na baze KSO [Innovative development of the State Unitary Enterprise «Vodokanal of St. Petersburg» based on CSR]. *Ekologiya i razvitiye obshchestva: materialy XIV Mezhdunarodnoy konferentsii* [Proc. of the 14th International Conference «Ecology and Development of Society»]. St. Petersburg: International Academy of Ecology, Man and Nature Publ., 2012, pp. 179–184 (in Russian).
5. Kovalenko T. N. Dobrovolcheskaya deyatelnost i dobrovolscheskiye resursy v sfere sotsialnoy raboty [Voluntary activity and voluntary resources in social work sphere]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psichologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2015, 1 (23), pp. 59–67 (in Russian).
6. Kopeykin G. K. *Sotsialnaya rabota na predpriyatiu* [Social work in enterprise]. St. Petersburg State University of Economics Publ., 2000. 98 p. (In Russian).
7. Kopeykin G. K., Potemkin V. K. *Upravleniye sotsialnym razvitiyem organizatsii* [Management of social development of organization]. St. Petersburg State University of Economics Publ., 2014. 151 p. (In Russian).
8. Malygina M. F. Filosofskiy analiz kategorii «sotsialnaya forma» [Philosophical analysis of «social form» category]. *Omskiy nauchnyy vestnik. Seriya: Obshchestvo. Istorya. Sovremennost — Omsk Scientific Bulletin. Series: Society. History. Modernity*, 2009, 2 (76), pp. 110–113 (in Russian).
9. Shlichter A. A. Korporativnaya sotsialnaya otvetstvennost sovremennoy biznesa i mekhanizmy eye realizatsii (na primere SShA) [Corporate social responsibility of modern business and mechanisms of its realization (on the example of USA)]. *Trud za rubezhom — Work Abroad*, 2009, 1, pp. 99–119 (in Russian).

ЛЕБЕДЕВА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, заместитель директора по внебюджетной деятельности,
ученый секретарь Института дополнительного профессионального образования работников
социальной сферы (Москва),
lebedeva1512@yandex.ru

NATALYA LEBEDEVA

*Cand.Sc. (Psychology), Deputy Director for Extrabudgetary Activities, Scientific Secretary
of the Moscow Institute of Additional Professional Training of Social Workers (Moscow)*

ЛЕБЕДЕВА МАРИЯ АЛЕКСЕЕВНА

студентка 4-го курса

Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана,
lebedeva95@yandex.ru

MARIYA LEBEDEVA

Undergraduate Student, Bauman Moscow State Technical University

УДК 159.923

**К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

**ON THE QUESTION OF PROFESSIONAL IDENTITY
OF A SOCIAL WORK SPECIALIST**

Аннотация. Проблема профессиональной идентичности специалиста по социальной работе раскрывается в процессе теоретического анализа, отражающего позиции зарубежных и отечественных психологов. Исследуется формирование профессиональной идентичности по этапам и уровням. Обозначены подходы к рассмотрению данного вопроса через призму психологии личности. Авторы показывают значение изучения профессиональной идентичности специалиста по социальной работе для его самореализации в профессии.

ABSTRACT. This article reveals the problem of professional identity of a social work specialist. The theoretical analysis of the concept from the standpoint of foreign and native psychologists, and the process of formation of professional identity with its stages and levels are presented. Approaches to the study of professional identity through the prism of the psychology of personality (Zeyer E. F., Klimov Ye. A., Pryazhnikov N. S., Schneyder L. B., et al.) are discussed. Authors demonstrate the importance of studying professional identity of social work specialist for the sake of his professional self-realization and reaching the top of professionalism. Particular attention is paid to the causes of formation, and milestones in the process of formation of professional identity of social work specialist in order to improve professional competence and compliance with professional standards.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, специалист по социальной работе, профессионал, развитие, профессиональное становление

Keywords: professional identity, social work specialist, professional development, professional formation.

Социально-экономические перемены в российском обществе выводят повышение профессионализма работников в ранг приоритетных задач. На фоне постоянно возрастающих требований к уровню компетентности специалистов становится крайне актуальным вопрос профессиональной идентичности.

Сегодня с изучением профессионального самосознания и профессиональной идентичности психологи связывают возможность решения

некоторых профессиональных проблем специалистов по социальной работе. Представления о себе как профессионале включаются в систему профессиональных действий, определяют стиль межличностного взаимодействия в профессиональном сообществе. Осознанная идентичность позволяет специалисту по социальной работе не только найти свое место в жизни, но и соответствовать требованиям современного динамичного мира.

В социально-психологическом плане проблема идентичности рассматривалась Дж. Мидом и Ч. Кули как фактор и результат социальной интеракции.

Распространение термина «идентичность» и его введение в научный обиход связано с именем Э. Эрикссона, который определил идентичность как внутреннюю «непрерывность самопереживания индивида», «длящееся внутреннее равенство с собой», как важнейшую характеристику целостности личности, интеграцию переживаний человеком своей тождественности с определенными социальными группами [13, с. 116].

Выделяют три уровня представленности термина «идентичность»:

1) уровень очевидности, или рационалистический, отражает целостность, неделимость, «натурализм» личности как интегративное свойство (человек таков, каким он кажется);

2) понятийный, отражает конкретно-научное содержание, определяемое исследователями, представляет собой степень соответствия человека группе, полу, этносу;

3) глубинный, или иррациональный, отражает самость, вещь в себе, основывается на признании иллюзорности человеческого самосознания, необходимости разотождествления сознания с любым содержанием, критике всех форм самоидентификации человека в сфере сущего.

Идентичность рассматривают и как чувство, и как сумму знаний о себе, и как поведенческое единство, т. е. она выступает в качестве сложного интегративного психологического феномена.

Э. Фромм дает описание мотивов возникновения той или иной идентичности, подчеркивая, что идентичность появляется в ходе развития. Идентичность помогает человеку реализовывать основную потребность и найти свою социальную нишу. Это позволит ему избежать полного одиночества и сомнений.

В середине XX века появились и другие работы, которые по-своему повлияли на изучение проблемы идентичности в психологии. Здесь следует упомянуть в первую очередь психоаналитическое направление (З. Фрейд, Э. Эрикссон, Дж. Марсиа), символический интеракционизм (Г. Мид, И. Гофман, Ч. Кулей), бихевиористический подход (М. Шериф, С. Шериф), когнитивный (Г. Тэшфел, Д. Абрамс) и деятельностный (В. С. Агеев) подходы и др.

Потребность введения понятия «профессиональная идентичность» Н. С. Пряжников объясняет тем, что профессиональное становление личности представляет ведущую форму формирования идентичности [10, с. 123]. Стоит отметить, что данное утверждение появляется из-за недостаточной проработанности в отечественной литературе вопроса о сути социальной идентичности. Профессиональная идентичность не может быть подвидом личностной идентичности, поскольку связана с определенным групповым членством. Тем компонентом идентичности, который придает ей личностный характер, является система ценностей, сопровождающая восприятие группового членства. С учетом того что профессионализация

основана на переоценке сложившейся системы ценностей и осознании собственных профессионально важных качеств, возникает иллюзия, что профессиональная и личностная идентичность — это одно и то же. Однако профессиональная идентичность представляет собой подвид социальной идентичности, обладающий всеми общими признаками социальной идентичности и соответствующими закономерностями ее формирования. В данном случае профессиональная идентичность обладает всеми основными качествами социальной идентичности, связанными с самоопределением в социальной группе, принятием группового членства, позитивным отношением к нему, ролью категоризации и сравнения, последствиями межгрупповой дискrimинации [11, с. 25].

Профессиональная идентичность, выступая подвидом социальной идентичности, является личностным качеством, поэтому появляется в ходе личностного и профессионального становления.

Понятие «профессиональная идентичность» близко по смыслу к профессиональному самоопределению, профессиональному саморазвитию. Данные понятия отражают суть личностного изменения в ходе профессиональной деятельности.

Раскрывая сущность понятия профессиональной идентичности, отметим, что оно выражает представление человека о своем месте в профессиональной группе и социуме. Данному представлению сопутствуют определенные ценности и мотивационные ориентиры, а также субъективное отношение к своей профессии. Профессиональная идентичность выражает сложную взаимосвязь личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, дающих возможность реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, прогнозировать вероятные последствия профессионального выбора и принятия ценностей профессиональной группы.

Понимание становления профессиональной идентичности в качестве одного из основных условий формирования личности профессионала объединяет все подходы к личности профессионала.

Психологи считают, что профессиональная идентичность является продуктом длительного профессионального развития. Так, Е. П. Ермолаева подчеркивает, что профессиональная идентичность складывается только на высоких уровнях владения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса [3, с. 43].

Формирование профессиональной идентичности — сложный процесс, который порой не всегда осознается человеком. Так, у современного профессионала формирование идентичности часто носит слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях. Это препятствует формированию целостного представления человека о своей роли в собственно профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение профессионального мастерства [2, с. 28–29].

Ю.П. Поварёнков отмечает, что профессиональная идентичность оценивается на основе субъективных критериев (удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, реализованность), высшим проявление является профессиональное счастье, а определяющим элементом — профессиональная мотивация [8, с. 54].

При изучении аспектов профессиональной подготовки можно выделить два понятия: «идентичность» и «развитие». Для того чтобы выжить в современных условиях, выдержать конкуренцию, обеспечить благополучие своих близких, профессионал должен быть способен к постоянному развитию и анализу своего места в социальной среде. Развитие предполагает направленность на профессиональный рост, новое качество работы, открытость, гибкость в целеполагании и принятии решений. Идентичность подразумевает внимание к вопросу «Кто я?», который сопровождает человека на протяжении всей его жизни, от ответа на который многое зависит в профессиональной деятельности. Поэтому растущий интерес к проблеме профессиональной идентичности является реакцией на изменение социально-экономических условий и новые требования к подготовке профессионалов [4, с. 77].

Стоит сказать, что есть точка зрения, согласно которой термин «профессиональная идентичность» дублирует другие устоявшиеся в отечественной психологии понятия, такие, как профессиональное самоопределение, профессионализация, профессиональное саморазвитие, отражающие суть личностного изменения в ходе профессиональной подготовки и деятельности. Несмотря на определенную близость, каждое из них имеет свою содержательную составляющую. Профессиональная идентичность относится к числу понятий, в которых выражается концептуальное представление человека о собственном месте в профессиональной группе или общности. К тому же это представление сопровождается ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением к своей профессиональной принадлежности.

Суть профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер видит в самостоятельном и ответственном построении своего профессионального будущего, что предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения в ситуации неопределенности приближающегося профессионального будущего осуществлять личностное самоопределение, интегрировать в профессиональное сообщество и формировать представление о себе как о специалисте [12, с. 64].

Профессиональная идентичность подразумевает функциональное и экзистенциальное взаимодействие специалиста и профессии. Оно включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции. Однако у данного процесса может быть и обратная сторона: у социальных работников с повышенной ответственностью за свою профессиональную деятельность наблюдается явление генерализованной профессиональной идентичности, связанное

с отождествлением себя с профессиональной деятельностью. Так, экзистенциальные потребности удовлетворяются в основном через профессиональную идентичность, а профессиональные угрозы и стрессы переживаются как вызов фундаментальным надеждам, целям, смыслу и назначению [9, с. 344].

Процессы модернизации социальной работы не только предполагают изменения, связанные с технологической стороной вопроса, но и касаются личности самого социального работника. Сегодня темп жизни требует от специалиста по социальной работе большей вовлеченности в профессиональный процесс. Люди сталкиваются с проблемой отождествления себя с профессионалами согласно своей профессиональной «я»-концепции. Переживание своего профессионального образа для одних становится утратой карьерных ценностей, другие, наоборот, находят себя в своем деле. Именно это отождествление и называется профессиональной идентичностью.

Наличие профессиональной идентичности у специалиста по социальной работе представляется весьма важным, так как это не только фактор эффективности профессиональной деятельности, но и критерий профессионализма.

Психология конкретного профессионала определяется ведущим идентификационным основанием, в выборе которого субъект не свободен: он личностно детерминирован и зависит от культурных, социальных, корпоративных, информационных и экономических факторов.

Признаки, по которым специалист по социальной работе и социум опознают профессию, а сам профессионал идентифицирует себя с ней, называются внутренними идентификационными требованиями профессии. Если признаки, используемые для идентификации, полностью совпадают у специалиста по социальной работе как потребителя профессии, общества как заказчика и профессионала как исполнителя, то можно говорить о профессиональной идентичности [7, с. 64].

Развитие профессионала — системный процесс и результат преобразований личности, одним из следствий которого должны стать сформированная «я»-концепция и профессиональная идентичность. Большинство психологов считают, что профессиональная идентичность — это важнейшая характеристика профессионала.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что профессиональная идентичность представляет собой сложное образование, в котором выделяют три компонента:

- 1) когнитивный (знания об особенностях своей группы и осознание себя ее членом);
- 2) ценностный (оценка своей группы и отношение к членству в ней);
- 3) эмоциональный (принятие либо отвержение своей группы).

Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека, в данном случае социального работника, профессии, включающее в себя понимание социальной работы, принятие себя в профессии,

умение хорошо выполнять свои профессиональные функции.

По мнению Е. А. Климова, профессионала следует рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции («отдачу»), но и многообразные внутренние психические функции. К ним относятся: построение образа будущего результата деятельности; представления, способы и варианты достижения этого результата; эмоциональный настрой перед работой; уверенность в завтрашнем дне; удовлетворенность ситуацией в семье и многое другое, включая и некий образ окружающего мира в целом [6, с. 62].

Если рассматривать профессиональную идентичность через призму психологии личности, то она проявляется на эмоциональном и поведенческом уровнях:

- на эмоциональном уровне в структуре профессиональной идентичности происходит ситуативное самоопределение, отражающее предпочтение в работе с определенным типом клиентов и определенным типом проблем, выбором определенных способов и средств, формируется эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»;
- на поведенческом уровне возможно рассмотрение профессиональной идентичности как результата процесса решения профессионально значимых проблем и задач.

Л. Б. Шнейдер отмечает, что решение проблемы профессиональной идентичности как самореализации человека на профессиональном поприще должно быть связано с вопросами профессиональной пригодности и готовности. Профессиональная идентичность не сводится только к рабочей само-презентации. Основными характеристиками профессиональной идентичности, кроме тождественности, определенности и целостности, могут быть названы позиционность, рефлексивность и ответственность [12, с. 50]. Данные источники являются «тремя китами» профессиональной идентичности. Здесь следует также указать и причины формирования профессиональной идентичности, а именно:

- объективно существующий образовательно-профессиональный компонент;
- субъективно выражаясь система ожиданий и предпочтений, идеальные образы профессии;
- признание значимым другими тебя как профессионала;
- профессиональная самопрезентация;
- профессиональные нормы (ценности) и атрибуты (лексикон, мифы, стереотипы);
- положительный эмоциональный фон, на котором происходило получение первичной информации о своей профессии;
- положительное восприятие себя как субъекта профессиональной деятельности;
- позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;
- успешное освоение правил и норм профессиональной деятельности;
- мера ответственности, которую индивид может взять на себя;

- уровень личностного развития;
- мотивационная готовность к самопрезентации в профессии.

К наиболее значимым точкам процесса становления профессиональной идентичности можно отнести: воспитание в соответствии со сложившимися традициями в семье и ближайшем окружении; получение информации о профессиональной принадлежности «значимых других» и переработка этой информации; получение информации об особенностях различных профессий и ее оценивание; формирование образа профессии, который, вероятно, во многом зависит от эмоциональной окраски полученной информации. Тогда в качестве обобщенной детерминанты становления профессиональной идентичности в современных условиях можно назвать информационно насыщенную окружающую среду, из которой черпаются представления об объекте и субъекте труда, его целях и задачах, способах получения образования или приобретения необходимых навыков, требованиях профессии к человеку.

Профессиональная идентичность представляет собой не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, это и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т. е. переживание своей профессиональной целостности и определенности [12, с. 108].

Несмотря на то что источники имеют некую абстрактную структуру, наличие их позволяет составить целостную картину представлений индивида о себе как профессионале. Дж. Марсия были предложены статусы идентичности, при этом критерием для выделения статусов служили два параметра:

1. наличие или отсутствие кризиса;
2. принятие обязательств по двум основным сферам функционирования: профессия и идеология.

Сведения представлены в табл. 1.

Достигнутая идентичность формируется на основе совокупности личностно значимых целей, ценностей и убеждений, переживаемых как личностно значимые, т. е. обеспечивающие осмысленность жизни. Она проявляется в позитивном оценивании собственных качеств и связи с обществом.

Предрешенная идентичность характеризуется отсутствием самостоятельных жизненных выборов и, как следствие, отсутствием осознания идентичности.

Диффузная идентичность определяется отсутствием прочных целей, ценностей и убеждений, а также попыток их формирования. Человек на этой стадии может перейти к «мораторию», а позже — к «достигнутой идентичности» или навсегда остановиться на стадии «диффузии». Нахождение на этой стадии приводит к формированию средней степени неудовлетворенности собой (сомнения в ценности своей личности), граничащей с безразличием к себе.

Мораторий — статус кризиса идентичности. Его характеризует высокий уровень личностной

Табл. 1

Критерии для выделения статусов идентичности

Позиция касательно профессии и идеологии	Статусы идентичности			
	Достигнутая идентичность	Предрешенная	Диффузная идентичность	Мораторий
Кризис	Пройден (present)	Отсутствует (absent)	Присутствует или отсутствует	В кризисе
Приятие на себя обязательств	Присутствует	Присутствует	Отсутствует	Присутствует, но размыто

тревожности и более высокий уровень развитости интеллекта и жизненных интересов, в отличие от менее развитых статусов самоопределения.

Л. Б. Шнейдер расширяет классификацию статусов профессиональной идентичности и добавляет пятый статус — псевдоидентичность (гиперидентичность). Это стабильное отрицание своей уникальности или ее амбициозное подчеркивание (в сторону гипертрофированности), сочетающееся с ригидностью «я»-концепции, непринятием критики в свой адрес, низкими способностями к рефлексии и т. д.

Как же происходит формирование профессиональной идентичности у специалиста по социальной работе? Прежде всего в процессе професионализации, который представляет собой процесс становления профessionала. Этот процесс включает выбор человеком профессии с учетом собственных возможностей и способностей, освоение правил и норм профессии, формирование и осознание себя как профessionала, обобщение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии.

Необходимо выделить два основных аспекта в процессе формирования профессиональной идентичности: во-первых, уровни профидентичности; во-вторых, этапы профessionального становления специалиста.

А. Тэшфел выделяет такие этапы формирования профидентичности, как:

- этап социальной категоризации: упорядочивание социального окружения способом, который имеет смысл для индивида;
- этап социальной идентификации: человек соотносит себя с той или иной категорией;
- этап социальной идентичности: полное социальное отождествление.

Н. С. Пряжников определяет возможность такой иерархии в уровнях профидентичности:

1. Осознание дальней и ближней профessionальных целей, стремление понять свое дело, овладеть им в полном объеме, освоить все трудовые функции (профессиональный опыт равен нулю); определение структуры профessionальных отношений и поиск своего места в них (профессиональное общение равно нулю). Соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «хочу»; характеристика самого субъекта деятельности — «мечтающий». Профидентичность невыраженная.

2. Усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей,

представление о выполнении данной деятельности, осуществление деятельности по образцу (профессиональный опыт не равен нулю); установление профessionальных контактов, вхождение в профessionальное сообщество (профессиональное общение не равно нулю). Соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «знаю», характеристика самого субъекта деятельности — «осведомленный». Профидентичность выраженная, пассивная.

3. Практическая реализация выбранных профessionальных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование своего индивидуального стиля деятельности (профессиональный опыт = const); формирование определенного круга профessionальных контактов. Интенсификация процесса профessionального общения (профессиональное общение = const). Соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «могу»; характеристика самого субъекта деятельности — «умелый». Профидентичность активная.

4. Свободное выполнение профessionальной деятельности, повышение уровня притязаний — поиск сложных задач, профessionальное совершенствование, мастерство и творчество (профессиональный опыт стремится к бесконечности); ощущение значимости профessionальных контактов, осознание своей профessionальной неповторимости, желание передавать свой опыт другим, делиться им (профессиональное общение стремится к совершенству). Соответствие человека и профессии устанавливается в модальности «делаю»: характеристика самого субъекта деятельности — «творческий». Профessionальная идентичность устойчивая [10, с. 56].

Н. С. Пряжников определяет профидентичность как близкое понятие самоопределению, но содержание его все-таки другое. Профидентичность — это осознание себя, выбирающего и реализующего способ взаимодействия с окружающим миром, и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности [10, с. 87].

Для становления профessionальной идентичности имеет значение ритуализация в профessionальном поведении, основанная на соглашении взаимодействия по меньшей мере двух людей, которые через определенные интервалы времени возобновляют его в повторяющихся обстоятельствах, например: собеседование при трудоустройстве, прохождение аттестации и т. д. Это важно для «я»

всех участников. В обрядах социальная группа побуждает посвященного пройти через испытания, совершившиеся ради такого человека, уподобление с которым позволяет найти свое «я».

Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии.

В развитии человека в формате субъекта труда существенную роль играют типы самоопределения (в конкретных трудовых функциях, в рамках определенного трудового процесса, специальности, профессии, в рамках жизни, в границах личностного бытия, самости, в рамках культуры). Это объективные или ситуативные слагающие профидентичности, а уровни реализации возможностей самоопределения — субъективные слагающие профидентичности.

Понятие «профессиональное самоопределение» в одних отношениях шире понятия «профессиональная идентичность», в других — уже. Шире — так как профессиональное самоопределение охватывает больший возрастной диапазон, уже — так как в основном относится к выбору, поиску (профессии, смыслов профессиональной деятельности, способов ее реализации). Профессиональная идентичность уже, поскольку является категорией профессионального самосознания, отражает единство человека и его дела, профессиональное мастерство, порождается профессиональным опытом и профессиональным общением. Профессиональная идентичность шире, поскольку выражается в речи, связывая воедино судьбу и истину, реальность и ментальность, относится и к выбору, и к принятию решения, и к кризисам профессионального само осуществления.

Профессиональное самоопределение предшествует профессиональной идентичности. С этой позиции профессиональная идентичность представляет собой самостоятельное и осознанное владение смыслами выполняемой работы.

Формирование профессиональной идентичности происходит в процессе профессионализации параллельно с профессиональным самоопределением, становлением профидентичности в условиях выполнения профессиональной деятельности.

Процесс профессионального становления личности индивидуален, своеобразен, неповторим, при этом в нем можно выделить определенные закономерности и особенности. Профессиональное становление личности позволяет человеку в наибольшей степени реализовать себя.

Данный процесс проходит ряд стадий. Э.Ф. Зеером представлена классификация, в которой в качестве оснований выделены социальная ситуация и ведущая деятельность.

1. Аморфная оптация (0–12 лет). Профессионально ориентированные интересы и склонности.

2. Оптация (12–16 лет). Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования, учебно-профессиональное самоопределение.

3. Профессиональная подготовка (16–23 года). Профессиональная подготовленность, готовность к самостоятельному труду.

4. Профессиональная адаптация (18–25 лет). Освоение новой роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества.

5. Первичная профессионализация (26–33 года). Профессиональная позиция, индивидуальный стиль деятельности. Квалифицированный труд.

6. Вторичная профессионализация (34–42 года). Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, гибкий стиль деятельности, корпоративность.

7. Профессиональное мастерство (42–60 лет). Творческая профессиональная деятельность, вершина профессионального развития [5, с. 38].

При рассмотрении профессионального становления необходимо отметить, что человеку не так просто обрести профессиональную идентичность, потому что его профессиональный успех в жизни зависит не только от его реальных способностей и мастерства, но и от признания его личности и мастерства теми, кто входит в профессиональное сообщество значимых других. Когда всеобщее мнение преобладает над индивидуальным «я», отношения между людьми становятся поверхностными.

Е.А. Клиновым представлена основа личного профессионального плана, с учетом которого можно дать описание устойчивой профессиональной идентичности:

- свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний — поиск сложных задач, профессиональное совершенствование, мастерство и творчество, ощущение своей значимости, неповторимости;

- ситуативное самоопределение реализуется в индивидуальном стиле профессиональной деятельности;

- соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: хочу, могу, делаю, возникает самоуважение и уверенность в своих силах и возможностях, характеристика самого субъекта деятельности — «творческий» [6, с. 88].

По мнению Н.С. Аринушкиной, становление профессиональной идентичности, достижение профессионализации опосредовано длительным и поэтапным развитием индивида. Первоначально это этап обучения, накопления опыта, теоретических знаний; затем — психологическая сторона профессионализации, когда индивид наблюдает, усваивает и представляет себя и свою будущую профессию; далее — этап саморефлексии, осознания индивидом реального положения дел, принятия или непринятия им или профессиональным сообществом его как профессионала.

Аринушкина считает, что приобретение профессиональной идентичности происходит в процессе обучения, осуществляется через творческую познавательную активность личности, а также психологическую подготовку к ситуации профессиональной деятельности, опосредовано через развитие саморефлексии, моделирование, обучение профессиональным образцам будущей деятельности и четкое определение своего места в ней [1, с. 45].

Странно подчеркнуть, что становление профидентичности во многом зависит от мотивации

и удовлетворенности специалиста по социальной работе своей профессиональной деятельностью, от степени вовлеченности работника в трудовой процесс. Под вовлеченностью понимается восприятие работы как первого по важности дела, принятие и заинтересованность в наилучших результатах, стремление совершенствовать и оптимизировать трудовой процесс.

Подведем итоги теоретического анализа профессиональной идентичности специалиста по социальной работе. Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Идентичность — это сложный интегративный психологический феномен, который рассматривается как чувство, сумма знаний о себе, поведенческое единство.

2. В психологии не существует единого подхода в определении профессиональной идентичности, поскольку авторы различных психологических школ вкладывают свой смысл в трактовку данного феномена. Сегодня профидентичность исследуют А. В. Гузь, Д. Н. Завалишина, Е. П. Ермолаева, Л. Б. Шнейдер.

3. Профессиональная идентичность представляет собой результат процессов профессионального самоопределения, персонализации

и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и отражающийся в когнитивных эмоционально-поведенческих самоописаниях.

4. Становление профессиональной идентичности — длительный и поэтапный процесс развития индивида.

5. Профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального становления личности.

Теоретико-методологический анализ проблемы профессиональной идентичности свидетельствует о необходимости эмпирических исследований. Сегодня возникает особо острая потребность в изучении профидентичности специалиста по социальной работе. Как работники организаций социального обслуживания оценивают свой уровень профессионализма, профессиональную идентичность, способность и мотивацию к профессионально-личностному развитию? Эти вопросы в настоящее время столь же важны, как и эффективность управления в социальной сфере.

1. Аринушкина Н. С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. 2004. № 2 (38). С. 48–53.
2. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 28–40.
3. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Вып. 4, т. 22. С. 51–59.
4. Евтешина Н. В. Динамические аспекты профессионального компонента идентичности психолога // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2007. № 52, вып. 22. С. 223–231.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессии. Екатеринбург: Изд-во Уральского педагогического ин-та, 2000. 245 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 304 с.
7. Лебедева Н. В., Иосибадзе Л. Ш. Профессиональная идентичность социального работника: теоретический анализ // Современные тенденции развития науки и технологий: сб. научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 31.07.2015.: в 6 ч. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева А. П., 2015. Ч. IV. С. 61–65.
8. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
9. Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы: в 2 т. Т. 1: Классические и современные концепции профессионализма / под общ. ред. В. И. Жукова, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева, Е. Б. Перельгиной. М.: Издательский дом «ЭКО», 2005. 512 с.
10. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
11. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / под ред. Г. П. Каргина. Ярославль: Аверс Пресс, 2003. 130 с.
12. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность (структура, генезис и условия становления: дис. ... д. психол. наук. М.: Изд-во МПГУ, 2002. 327 с.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

References

1. Arinushkina N. S. *Ob opredelenii i tipakh identichnosti* [On definition and types of identity]. *Mir psikhologii — World of Psychology*. 2004, 2 (38), pp. 48–53 (in Russian).
2. Bouyakas T. M. *Problema i psikhotekhnika samoopredeleniya lichnosti* [The problem of and technique of self-determination of personality]. *Voprosy psychologii*, 2002, 2, pp. 28–40 (in Russian).
3. Yermolayeva Ye. P. *Professionalnaya identichnost i marginalizm: kontsepsiya i realnost* [Professional identity and marginalism: concept and reality]. *Psychological Journal*, 2001, 4 (22), pp. 51–59 (in Russian).
4. Yevteshina N. V. *Dinamicheskiye aspeki professionalnogo komponenta identichnosti psikhologa* [Dynamic aspects of the professional component of the identity of psychologist]. *Journal of Ural State University of Economics. Series 1: Issues of Education, Science and Culture*, 2007, 52 (22), pp. 223–231 (in Russian).
5. Zeyer E. F. *Psikhologiya professiy* [Psychology of professions]. Yekaterinburg: Ural State Vocational Pedagogical University Publ., 2000. 245 p. (In Russian).

6. Klimov Ye.A. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Akademiya Publ., 2010. 304 p. (In Russian).
7. Lebedeva N.V., Iosibadze L.Sh. Professionalnaya identichnost sotsialnogo rabotnika: teoreticheskiy analiz [Professional identity of social worker: theoretical analysis]. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologiy»* [Proc. of the 4th International Scientific and Practical Conference «Modern Trends in the Development of Science and Technology»]. In 6 parts. Part 4. Tkacheva Ye. P. (ed.). Belgorod: EP Tkacheva A. P. Publ., 2015, pp. 61–65 (in Russian).
8. Povarenkov Yu. P. *Psikhologicheskoye soderzhaniye professionalnogo stanovleniya cheloveka* [Psychological content of professional formation of a person]. Moscow: University of the Russian Academy of Education Publ., 2002. 160 p. (In Russian).
9. Klassicheskiye i sovremenныe kontseptsii professionalizma [Classical and modern concepts of professionalism]. In: *Professionalizm deyatelnosti: teoreticheskiye osnovy i aktualnye problemy: v 2-kh tomakh. T. 1* [Professionalism of activity: theoretical foundations and current issues: in 2 volumes. Vol. 1] Zhukov V.I., Derkach A.A., Laptev L.G., Perelygina Ye. B. (eds.). Moscow: EKO Publ., 2005. 512 p. (In Russian).
10. Pryazhnikov N. S. *Psikhologicheskiy smysl truda* [Psychological meaning of labour]. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 1997. 352 p. (In Russian).
11. *Sotsialnaya identichnost i professionalnyy opyt lichnosti* [Social identity and professional experience of personality]. Kargin G. P. (ed.). Yaroslavl: Avers Press Publ., 2003. 130 p. (In Russian).
12. Shneyder L. B. *Professionalnaya identichnost: struktura, genesis i usloviya stanovleniya: Dis.... d-ra psikhol. nauk* [Professional identity: structure, genesis, and conditions of formation: D.Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., 2002. 327 p. (In Russian).
13. Erikson E. *Identity: youth and crisis*. W.W. Norton & Company, 1994. 336 p. [Rus. ed.: Erikson E. Identichnost: yu-nost i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress Publ., 1996. 344 p.]

ПРИСТУПА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

доктор педагогических наук, профессор доцент,
заведующая кафедрой психологии и педагогики Института дополнительного профессионального
образования работников социальной сферы (Москва),
pristupa-mhpi@yandex.ru

YELENA PRISTUPA

*D.Sc. (Pedagogy), Professor, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy,
Institute of Additional Vocational Training of Social Workers*

УДК 364.013

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

**THE LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK OF NATIONAL SOCIAL POLICY
FOR ORPHANS AND CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE**

Аннотация. В статье анализируются особенности отечественной социальной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Автор рассматривает ведущие документы в сфере защиты прав таких социально уязвимых категорий: Семейный кодекс Российской Федерации, Национальную стратегию действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Дано краткая характеристика профессиональных компетенций замещающих родителей. Приведен обзор макроуровня, мезоуровня и микроуровня факторов, направленных на решение основных социальных проблем в сфере детства.

ABSTRACT. The article considers legal and regulatory framework of national social policy for orphans and children without parental care. The author provides links to major documents in the field of protection of rights of vulnerable categories of children's population: the Family Code of the Russian Federation, and the National Strategy for Action on Children 2012–2017. A brief description of professional competencies of substitute parents is given. A review of macro-, meso-, and micro-level factors to address major social problems in childhood is presented.

Ключевые слова: социальная политика, ребенок-сирота и ребенок, оставшийся без попечения родителей.

KEYWORDS: social policy, orphans and children left without parental care.

Социальная работа, будь то международный, федеральный или региональный уровень, выстраивается с учетом норм правового государства, социального государства, принципа социальной государственности в целом.

Социальное государство — это такое государство, в котором учитываются интересы всех социальных слоев общества, в котором человеку гарантированы права и свободы и т. д. Это характеристика, относящаяся к конституционно-правовому статусу государства, предполагающая конституционные гарантии экономических и социальных прав человека и гражданина и соответствующие обязанности государства.

Понятие «социальное государство» было введено в научный оборот немецким ученым Лоренцом фон Штайном в середине XIX века.

Рассмотрим нормативно-правовые основания отечественной социальной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Федеральный закон от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», вступивший в силу с 1 января 2015 года, пришел на смену двум федеральным законам: Федеральному закону от 10 декабря 1995 года № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» и Федеральному закону от 2 августа 1995 года № 122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов».

Следует учитывать, что № 442-ФЗ не является законом, регулирующим все меры государственной поддержки и защиты прав детей и семей с детьми, которые осуществляются учреждениями социального обслуживания.

Нормативные правовые акты, регламентирующие порядок оказания государственной поддержки и защиты прав детей, относятся к нескольким отраслям права.

В качестве примера приведем некоторые федеральные нормативные акты и нормативные

акты Москвы. Данный перечень не является исчерпывающим.

Федеральное законодательство:

- Федеральный закон от 8 мая 2010 года № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»;
- Федеральный закон от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;
- Федеральный закон от 24 апреля 2008 года № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве»;
- Федеральный закон от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в РФ»;
- Федеральный закон от 21 июля 2014 года № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования»;
- Федеральный закон от 21 декабря 1996 года № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»;
- Федеральный закон от 17 июля 1999 года № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи»;
- Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 1 декабря 2014 года № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов»;
- Постановление Минтруда РФ от 29 марта 2002 года № 25 «Об утверждении рекомендаций по организации деятельности специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации»;
- Постановление Правительства РФ № 581 от 23 июля 2014 года «Об изменении и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации»;
- Постановление Правительства РФ № 1075 от 18 октября 2014 года «Об утверждении Правил определения среднедушевого дохода для предоставления социальных услуг бесплатно»;
- Постановление Правительства РФ № 1236 от 24 ноября 2014 года «Об утверждении примерного перечня социальных услуг по видам социальных услуг»;
- Постановление Правительства РФ № 1239 от 24 ноября 2014 года «Об утверждении Правил размещения и обновления информации о поставщике социальных услуг на официальном сайте поставщика социальных услуг»;
- Приказ Минтруда России от 28 марта 2014 года № 159 н «Об утверждении формы заявления о предоставлении социальных услуг»;

• Приказ Минтруда России от 30 июня 2014 года № 425 н «Об утверждении примерного положения о попечительском совете организации социального обслуживания»;

• Приказ Минтруда России от 25 июля 2014 года № 484 н «Об утверждении рекомендаций по формированию и ведению реестра поставщиков социальных услуг»;

• Приказ Минтруда России № 500 н от 30 июля 2014 года «Об утверждении рекомендаций по определению индивидуальной потребности в социальных услугах получателей социальных услуг»;

• Приказ Минтруда России от 25 июля 2014 года № 485 «Об утверждении рекомендаций по формированию и ведению реестра получателей социальных услуг»;

• Приказ Минтруда России от 13 августа 2014 года № 552 н «Об утверждении рекомендуемых норм питания при предоставлении социальных услуг в стационарной форме»;

• Приказ Минтруда России от 18 сентября 2014 года № 651 н «Об утверждении порядка осуществления мониторинга социального обслуживания граждан в субъектах Российской Федерации, а также форм документов»;

• Приказ Минтруда России от 17 ноября 2014 года № 886 «Об утверждении Порядка размещения на официальном сайте поставщика социальных услуг в информационно-телекоммуникационной сети ‘Интернет’ и обновления информации об этом поставщике (в том числе содержания указанной информации и формы ее предоставления)»;

• Приказ Минтруда России от 24 ноября 2014 года № 938 н «Об утверждении Примерного порядка предоставления социальных услуг в полустационарной форме социального обслуживания»;

• Приказ Минтруда России от 28 ноября 2014 года № 954 н «Об утверждении рекомендуемых норм питания при предоставлении социальных услуг в полустационарной форме социального обслуживания».

Государственные услуги предоставляются лицам следующих категорий:

• дети, находящиеся в государственной организации на полном государственном обеспечении в соответствии со ст. 13 Федерального закона от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;

• несовершеннолетние правонарушители, в отношении которых проводится индивидуальная профилактическая работа;

• дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, переданные на патронатное воспитание с соблюдением требований ст. 12 и ст. 13 Закона Москвы от 14 апреля 2010 года № 12 «Об организации опеки, попечительства и патронажа в городе Москве»;

• дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, после окончания их пребывания в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет, которые заключили

договор о постинтернатном патронате с уполномоченной организацией;

- дети, нуждающиеся в помощи государства, находящиеся на социальном патронате, который осуществляется на основании договора, заключенного между уполномоченным органом в сфере опеки, попечительства и патронажа, уполномоченной организацией и родителями (родителем) ребенка (детей);

- семьи, принявшие на воспитание ребенка (детей), заключившие договор о сопровождении с уполномоченной организацией;

- лица, обучающиеся в школах подготовки замещающих родителей;

- родители и иные законные представители детей, находящихся в стационарах учреждений социального обслуживания на полном государственном обеспечении.

К детям, находящимся в государственной организации на полном государственном обеспечении, относятся следующие категории:

- оставшиеся без попечения родителей или иных законных представителей;

- проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении;

- заблудившиеся или подкинутые;

- самовольно оставившие семью, самовольно ушедшие из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, за исключением лиц, самовольно ушедших из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа;

- не имеющие места жительства, места пребывания и (или) средств к существованию;

- безнадзорные или беспризорные.

По мнению Л. В. Мардахаева, М. А. Галагузовой, можно выделить следующие основные категории детей-сирот: *отказной* — несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей по заявлению матери или обоих родителей об отказе, заверенному главным врачом или юристом медицинского учреждения (родильного дома, больницы, дома ребенка); *подкидыши* — несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей, направленный в государственное учреждение правоохранительными органами в соответствии с актом о подкидывании (как правило, речь идет о малолетних детях, которых родители оставляют на улице, в магазине, на вокзале, в других местах с той целью, чтобы государство взяло заботу об их содержании и воспитании на себя; *отобранный* — несовершеннолетний, права родителей которого ограничены судом (принудительное отобрание), в том числе по независящим от родителей причинам (хронические заболевания, психическое расстройство и др. — ст. 73, 74 Семейного кодекса РФ); такой статус несовершеннолетнего возможен по решению суда о лишении родителей родительских прав (ст. 77, 78 Семейного кодекса РФ) или о признании родителей недееспособными или с ограниченной дееспособностью (ст. 29, 30 Гражданского кодекса РФ); *подопечный* — несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей, переданный под опеку (до 14 лет) или попечительство

(до 18 лет) граждан или в государственные учреждения (гл. 20 «Опека и попечительство» Семейного кодекса РФ; ст. 31–38 Гражданского кодекса РФ).

Указом Президента РФ от 1 июня 2012 года № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» определены основные проблемы в сфере детства:

- 1) недостаточная эффективность имеющихся механизмов обеспечения и защиты прав и интересов детей, неисполнение международных стандартов в области прав ребенка;

- 2) высокий риск бедности при рождении детей, особенно в многодетных и неполных семьях;

- 3) распространенность семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми и всех форм насилия в отношении детей;

- 4) низкая эффективность профилактической работы с неблагополучными семьями и детьми, распространенность практики лишения родительских прав и социального сиротства;

- 5) неравенство между субъектами Российской Федерации в отношении объема и качества доступных услуг для детей и их семей;

- 6) социальная исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении);

- 7) нарастание новых рисков, связанных с распространением информации, представляющей опасность для детей;

- 8) отсутствие действенных механизмов обеспечения участия детей в общественной жизни, в решении вопросов, затрагивающих их непосредственно.

Семейная политика детствосбережения ориентирована на анализ ситуации, при которой, несмотря на наблюдающийся в последние годы рост рождаемости, число детей в возрасте до 17 лет сократилось за 10 лет с 31,6 млн в 2002 году до 25 млн в 2011 году. Для многодетных и неполных семей характерны максимальные риски бедности. Недостаточно удовлетворен спрос на доступные товары и услуги для детей. Трансформация института семьи сопровождается высоким уровнем социального неблагополучия в семьях, что сопряжено с пьянством и алкоголизмом, наркозависимостью, деградацией семейных и социальных ценностей, социальным сиротством. В случаях несвоевременного выявления и неоказания эффективной профилактической помощи семьям с детьми на ранних этапах основными мерами по защите прав ребенка становятся лишение и ограничение родительских прав (57,4 тыс. родителей в 2011 году). Недопустимо широко распространены жестокое обращение с детьми, включая физическое, эмоциональное, сексуальное насилие в отношении детей, пренебрежение их основными потребностями.

В связи с этим встает необходимость решения следующих задач:

1. Сокращение бедности среди семей с детьми и обеспечение минимального гарантированного дохода.

2. Повышение доступности и качества социальных услуг для семей с детьми, основанных

на международных стандартах прав ребенка и Рекомендациях Комитета министров Совета Европы о правах детей и социальных услугах, дружественных к детям и семьям.

Обеспечение для всех детей безопасного и комфортного семейного окружения, в условиях которого соблюдаются права ребенка и исключены любые формы жестокого обращения с ним.

3. Обеспечение профилактики семейного неблагополучия, основанной на его раннем выявлении, индивидуализированной адекватной помощи семье, находящейся в трудной жизненной ситуации, оказываемой на межведомственной основе, приоритете воспитания ребенка в родной семье.

Российское государство предлагает меры, направленные на профилактику изъятия ребенка из семьи, социального сиротства:

1. Организация на межведомственной основе системы раннего выявления социального неблагополучия семей с детьми и комплексной работы с ними для предотвращения распада семьи и лишения родителей родительских прав (при участии органов социальной защиты населения, образования, здравоохранения, служб занятости, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, органов опеки и попечительства) с надлежащей координацией деятельности всех служб в сфере реабилитации семьи.

2. Обеспечение беспрепятственного доступа семей с детьми к необходимым социальным услугам, в том числе на основе развития служб социального сопровождения семей, входящих в группу риска, участковых социальных служб, мобильных бригад, кризисных центров для детей, пострадавших от жестокого обращения, и кризисных центров для матерей с детьми в целях осуществления работы с ними по предотвращению отказа от ребенка.

3. Повсеместное внедрение эффективных технологий реабилитации социально неблагополучных семей с детьми.

4. Внедрение системы профилактики отказов от детей при рождении и (или) помещении в медицинские учреждения, особенно в случаях выявления у ребенка нарушений развития и несовершеннолетия матерей.

5. Введение запрета на изъятие детей из семей без предварительного проведения социально-реабилитационной работы, включая возможность замены лишения родительских прав ограничением родительских прав с организацией в этот период реабилитационной работы с семьями.

Современная социальная политика Российской Федерации направлена на активное продвижение семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Данная стратегия определяет новые формы работы социальных организаций для несовершеннолетних: переход от института детского дома к институту центров содействия семейству воспитанию (ЦССВ).

Целями деятельности, для которых созданы ЦССВ, являются (пример взят из Устава государственного бюджетного учреждения Москвы «Городской ресурсный центр содействия семейству

воспитанию» Департамента социальной защиты населения Москвы):

1. Содействие органам опеки и попечительства в осуществлении работы по профилактике социального сиротства.

Данный контекст предполагает профилактику вторичного сиротства. На современном этапе социальным организациям формируется государственный заказ на устройство ребенка в семью. Проводится работа по сопровождению замещающей семьи, а также по подготовке семьи в школе приемных родителей (ШПР).

2. Возвращение детей, оставшихся без попечения родителей, в кровную семью.

Безусловно, в кровной семье ребенок чувствует себя более социально адаптивным. Задача государства состоит в формировании социально-педагогической состоятельности и педагогической грамотности родителей.

3. Содействие устройству воспитанников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семью.

Согласно статистике Министерства образования и науки большую долю детей, переданных на воспитание в замещающие семьи, составляют несовершеннолетние младенческого и раннего возраста. Особые категории — дети подросткового возраста и дети с нарушениями жизнедеятельности.

4. Интеллектуальное, эмоциональное, нравственное и физическое развитие воспитанников.

Лонгитюдное педагогическое наблюдение за выпускниками социальных организаций показывает, что лишь 1/5 выпускников успешно адаптируется к условиям самостоятельной жизни. Каждый десятый кончает жизнь самоубийством. Большой процент неуспешен в семейной жизни. Задача педагогического коллектива социальных и педагогических организаций, замещающих родителей — формирование социальной компетентности ребенка, основанной на гармоничном, всестороннем развитии.

5. Социальная адаптация и реабилитация воспитанников.

Воспитанники, которые в прошлом были изъяты из семьи, переживали ситуацию утраты — утраты семьи. Задача, которая стоит перед государственным опекуном, — развитие и совершенствование социальной адаптивности, воспитуемости, социализированности.

6. Обеспечение сохранения привязанностей воспитанников к родителям и другим родственникам (если это целесообразно), формирование привязанности детей, переданных на воспитание в семью, к замещающей семье.

При передаче ребенка в замещающие семьи остается риск возврата ребенка в социальную организацию. Особая цель заключается в сопровождении процесса адаптации ребенка в новой семье, формировании родительских компетенций у взрослых.

7. Формирование у воспитанников идентичности и позитивной самооценки на основе своеевременной и комплексной социально-психологической реабилитации и семейного воспитания.

Социальная, гендерная, профессиональная идентичность — результат социально-педагогической деятельности. В настоящее время актуальным является совместное проживание, воспитание, обучение детей с нормой и детей с физическими и ментальными дефектами.

8. Компенсация, коррекция нарушений в развитии, реабилитация воспитанников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

У детей, воспитывающихся в условиях стационара, имеются особенности в социальном развитии, связанные с психологическим феноменом материнской, социальной, сенсорной депривации. Коррекционно-развивающие технологии — специальные технологии социально-педагогической деятельности.

9. Обеспечение прав и законных интересов воспитанников.

В профессиональных стандартах социального обслуживания определено отдельное трудовое действие — защита имущественных и неимущественных прав несовершеннолетних.

10. Комплексное сопровождение замещающих семей.

Федеральный закон №442 «Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации» в ст. 22 определяет подход к организации социального сопровождения. При сопровождении замещающей семьи необходимо учитывать направления: медицинское, социально-правовое, социально-психологическое, социально-педагогическое.

11. Постинтернатная адаптация выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни.

Постинтернатное сопровождение выпускников является отдельной социальной услугой. Осуществляется на добровольной основе, при заключении трехстороннего договора (воспитанник — социальная организация — органы опеки и попечительства).

12. Методическое обеспечение организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с целью повышения эффективности их деятельности по профилактике социального сиротства и устройству воспитанников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семью.

13. Развитие профессионального сообщества организаций и специалистов, работающих в сфере семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Для достижения указанных целей ЦССВ осуществляет следующие основные виды деятельности:

1. Проведение обследования условий жизни несовершеннолетних граждан и их семей, способности родителей обеспечить потребности развития ребенка и безопасность ребенка в семье, на основании поступивших в ЦССВ устных и письменных обращений органов опеки и попечительства, содержащих сведения о детях, оставшихся без попечения родителей.

2. Оказание психолого-педагогической и социально-правовой помощи семьям, воспитывающим детей, в целях профилактики отказа родителей от воспитания своих детей, ограничения их в родительских правах или лишения родительских прав, в том числе посредством осуществления социального патроната.

3. Временное содержание, воспитание, образование и социальная реабилитация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и помещенных в Учреждение.

4. Социальная реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, находящихся в Учреждении.

5. Осуществление социально-психологической и реабилитационной работы с родителями, лишенными родительских прав, ограниченными в родительских правах, в целях обеспечения восстановления их в родительских правах и возвращения ребенка в кровную семью.

6. Проведение информационных кампаний по привлечению семей, готовых принять ребенка (детей) на воспитание.

7. Консультирование граждан по вопросам семейного устройства и защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей, и др.

Для успешной реализации социальной семейной политики Российской Федерации (*макроуровень*) необходимо не только трансформировать социальные организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (*мезоуровень*), но и формировать родительские компетенции замещающих родителей (*микроуровень*):

1) способность и готовность понимать закономерности роста и развития ребенка, подростка, юноши;

2) способность и готовность адекватно реагировать на прошлое ребенка и другие проблемы, включая вопросы расовой принадлежности, религию, культуру и языки;

3) способность и готовность адекватно реагировать на эмоциональные, физические, образовательные и медицинские потребности детей, подростков и юношей;

4) способность и готовность строить продуктивное общение и взаимоотношения с детьми, подростками и юношами в соответствии с их возрастным развитием и пониманием;

5) способность и готовность помочь детям справиться с потерей/и разлукой, (пережить горе) и понимать их влияние на поведение ребенка;

6) способность и готовность обеспечивать хороший уход за ребенком (здравое питание, чистота, занятия спортом, соответствующая одежда);

7) способность и готовность принимать участие в мероприятиях детей, обеспечивать поощрение и поддержку, помогать им в физическом, эмоциональном и образовательном развитии;

8) способность и готовность содействовать развитию ребенка, его увлечениям и интересам, установлению связей и дружеских отношений с людьми, проживающими в одной с ним местности;

9) способность и готовность быть добрым, заботливым, добросовестным, упорно реализовывать семейный воспитательный процесс;

10) способность и готовность вербально выражать привязанность соответствующим образом;

11) способность и готовность распознать стресс у себя и других и выработать конструктивную стратегию работы со стрессом;

12) готовность посещать группы поддержки и соответствующие занятия для приемных воспитателей, способность делиться опытом воспитания и принимать помощь от других родителей, имеющих опыт воспитания приемных детей;

13) способность и готовность вести здоровый образ жизни и пропагандировать его в семье, бороться с вредными привычками, укреплять здоровье;

14) способность проводить запись памятных событий через фотографии и работу с историей жизни ребенка, правильно акцентировать внимание семьи, составлять летопись семьи и периодически к ней обращаться;

15) способность и готовность установить границы и управлять поведением ребенка, не прибегая к физическому или другому неприемлемому способу наказания;

16) способность и готовность уважать детей и работать с ними и их семьями, не осуждая и не дискриминируя их;

17) способность и готовность узнать о формах насилия над детьми и о запущенности ребенка, уметь распознать это и предпринять соответствующие действия;

18) способность и готовность диагностировать состояние здоровья ребенка, обеспечивать безопасность поведения ребенка в доме;

19) способность и готовность владеть правовыми нормами воспитания ребенка и деятельности замещающих семей.

20) способность и готовность к саморефлексии и адекватной оценке своих возможностей в процессе воспитательной деятельности.

Еще одним важным документом в содержании социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей выступает Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 года № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» (вместе с «Положением о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»). Данный документ вступил в действие в сентябре 2015 года. Основными принципами работы определены следующие:

1. Принципы наилучшего обеспечения интересов детей, гуманизма, общедоступности, приоритета общечеловеческих ценностей, гражданственности, свободного развития личности, защиты прав и интересов детей и светского характера образования.

2. Создание необходимых условий для содержания, воспитания и образования, соответствующих состоянию здоровья и потребностям.

3. Индивидуализация развития и жизнеустройства ребенка.

4. Помещение под надзор в организацию для детей-сирот, расположенную территориально наиболее близко к месту их жительства или пребывания, за исключением случаев, когда привычная социальная среда негативно влияет на поведение детей, способствует асоциальному поведению детей и (или) их самовольному уходу из организации для детей-сирот и др.

С учетом этой нормативно-правовой базы можно обозначить направления социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей:

1. Развитие ценностей семейного воспитания.

2. Укрепление социального института семьи.

3. Развитие родительской компетентности.

4. Профилактика обстоятельств, приводящих к нуждаемости семей и детей.

5. Социальная работа с семьей как системой, индивидуальным уровнем деятельности.

6. Превентивная направленность в работе с разными типами семей.

7. Межведомственное взаимодействие в соединении семейному воспитанию.

В Российской Федерации есть ряд социальных проектов, способствующих минимизации рисков усугубления проблем сиротства. Приведем в качестве примера некоторые из них.

«Добрые перемены». Цель проекта — повышение качества помощи детям, оставшимся без попечения родителей, пережившим насилие и жестокое обращение.

Проект «Активная защита прав детей, пострадавших от насилия, находящихся в трудной жизненной ситуации». Цель — выявление и преодоление барьеров в обращении за помощью в службу детского телефона доверия у детей и подростков, чьи права нарушены, в том числе в случаях насилия; у родителей детей, пострадавших от насилия; у родителей, склонных к применению насилиственных методов воспитания.

Программа «Социальный навигатор НКО — второй этап». Цель — содействие НКО в приобретении необходимых компетенций для осуществления деятельности в сфере профилактики социального сиротства, разработке и реализации конкретных проектов в этой области.

Программа «На пути к объединению семьи». Цель — создание условий для ранней профилактики семейного неблагополучия в условиях детского дошкольного учреждения (детский сад), безопасного развития детей дошкольного возраста Москвы через формирование культуры ненасильственных, толерантных отношений в московских семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста.

Закончим статью данными ВЦИОМ. Основным фактором, влияющим на решение об усыновлении, для наших сограждан является материальное положение: так, 11% были бы готовы взять малыша при условии повышения достатка, 7% — в случае появления подходящего жилья. Эти же трудности называют в числе основных, с которыми, по мнению опрошенных, приходится сталкиваться усыновителям (низкий уровень дохода — 32%, отсутствие необходимой жилплощади — 32%). Около

четверти 27%) видят препятствие в лице «бюрократической машины», боятся волокиты, связанной с оформлением бумаг на усыновление.

Таким образом, мы еще раз определим нормативно-правовые основания отечественной семейной политики: дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче в семью на воспитание (усыновление (удочерение), под опеку или попечительство, в приемную семью либо в случаях, предусмотренных законами субъектов Российской

Федерации, в патронатную семью), а при отсутствии такой возможности временно, на период до их устройства на воспитание в семью, передаются в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов. При устройстве ребенка должны учитываться его этническое происхождение, принадлежность к определенной религии и культуре, родной язык, возможность обеспечения преемственности в воспитании и образовании.

-
1. Ананьева Е. И., Борисов В. А., Кабакова Е. А. и др. Комплексная программа по профилактике социального сиротства, реабилитации социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия: Учеб. пособие. СПб.: СПбГИПСР, 2009. 474 с.
 2. Семейный кодекс РФ. Раздел VI «Формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей». Глава 18 «Выявление и устройство детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/проекты/421/файл/237/95.12.29–223.pdf> (дата обращения: 04.12.2015).
 3. Снегова Е. В., Ермощина Т. В. Исследование детско-родительских отношений в приемных семьях // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2013. Вып. 1, т. 19. С. 42–46.
 4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/15530> (дата обращения: 04.12.2015).
 5. Устав государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской ресурсный центр содействия семейному воспитанию» Департамента социальной защиты населения города Москвы [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://patronatcentr.ru/официальные-документы/приказ-об-утверждении-устава-грцссв-2> (дата обращения: 04.12.2015).

References

1. Ananyeva Ye.I., Borisov V.A., Kabakova Ye.A., Musina V.P., Platonova N.M., Sokolova G.I., Tyurina E. I. *Kompleksnaya programma po profilaktike sotsialnogo sirotstva, reabilitatsii sotsialnykh sirot i detey, postradavshikh ot semeynogo nasiliya* [Comprehensive programme for the prevention of child abandonment, social rehabilitation of orphans and children, affected by domestic violence]. St. Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2009. 474 p. (In Russian).
2. Chapter 18. Identification and Accommodation of Children Left without Parental Care. In: *Family Code of the Russian Federation*. Available at: <http://www.jafbase.fr/docEstEurope/RussianFamilyCode1995.pdf> (accessed 04.12.2015).
3. Snegova Ye. V., Yermoshina T. V. Issledovaniye detsko-roditelskikh otnosheniy v priemnykh semyakh [Research of parent-child relations in foster families]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psichologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2013, 1 (19), pp. 42–46 (in Russian).
4. *Ukaz Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 goda N 761 «O Natsionalnoy strategii deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gody»* [The Decree of the President of the Russian Federation No. 761 of June 1, 2012 «On the National Strategy of Action for Children 2012–2017»] (in Russian). Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/15530> (accessed 04.12.2015).
5. *Ustav gosudarstvennogo byudzhetnogo uchrezhdeniya goroda Moskvy «Gorodskoy resursnyy tsentr sodeystviya semeynomu vospitaniyu» Departamenta sotsialnoy zashchity naseleniya goroda Moskvy* [The Charter of the State Organization of the City of Moscow «City Resource Center for Promotion of Family Education» of the Department of Social Protection of Moscow] (in Russian). Available at: <http://patronatcentr.ru/официальные-документы/приказ-об-утверждении-устава-грцссв-2> (accessed 04.12.2015).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

АНИСИМОВ АЛЕКСЕЙ ИГОРЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии и психологии здоровья Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
aai101@mail.ru

ALEKSEY ANISIMOV

Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Department of Health and Developmental Psychology,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.09.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РЕСУРСОВ ДУХОВНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF SPIRITUAL HEALTH RESOURCES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Аннотация. Предпринята попытка эмпирического изучения духовного здоровья. Представлены теоретические положения, сформировавшиеся в современной науке. Духовное здоровье рассмотрено в контексте психологии здоровья, ресурсного подхода и духовных способностей. Выделены ресурсы духовного здоровья и показана возможность их психологической оценки. Установлены взаимосвязи ресурсов духовного здоровья с направлением обучения студентов вузов.

ABSTRACT. An attempt of empirical study of spiritual health is made. The theoretical state of this problem in modern science is presented. Spiritual health is considered in the context of health psychology, resource approach and aspects of spiritual abilities. Resources of spiritual health are defined and the possibility of their psychological assessment is shown. Interrelations of spiritual health resources with the direction of training of students of higher education institutions are established.

Ключевые слова: духовное здоровье, ресурсы духовного здоровья, психология здоровья, психологическая оценка ресурсов духовного здоровья.

KEYWORDS: spiritual health, spiritual health resources, health psychology, psychological assessment of spiritual health resources.

Особую актуальность духовное здоровье имеет для молодого поколения, в том числе и для студенческой молодежи, начинающей активно включаться в общественные процессы. Студенческий возраст — пора самоопределения, выбора ценностей и поиска смысла жизни. Именно в этот период происходит становление и интенсивный духовный рост личности. Уровень развития духовности предопределяет духовное здоровье человека и тот потенциал, который может быть реализован им в дальнейшем и который будет способствовать противостоянию внешним разрушительным воздействиям.

Человеку необходимы психологическая помощь и поддержка не только в кризисные моменты, когда он израсходовал все ресурсы, но и в повседневной жизни, с целью профилактики его духовного здоровья. Первым этапом на пути обеспечения духовного здоровья является его диагностика.

Развитие представлений о ресурсах духовного здоровья и методах их оценивания в значительной

мере обеспечивает психологическое благополучие человека и актуализирует проблему психологической профилактики и психологического воспитания как элемента практической деятельности психолога.

В современной науке интенсивно анализируются понятия духовности и духовного здоровья как весьма актуальные для нашего общества. В работах, посвященных этим проблемам, подчеркивается необходимость решения задачи «разработки, углубления и уточнения понятия духовного здоровья. Духовное здоровье олицетворяет собою полнокровную, наполненную идеалами гуманизма и взаимопомощи, пронизанную социально-оптимистическими устремлениями жизнь человека» [26, с. 15].

В настоящее время существует несколько моделей понимания психического здоровья и его соотношения с духовным здоровьем.

Медицинское понимание психического здоровья раскрывается на основе ряда критериев, которые

конкретизируются в следующих характеристиках (согласно ВОЗ): осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей психической продукции (деятельности) и ее результатам; соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; самоуправление поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами; умение планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать ее; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

В этой модели практически не упоминаются характеристики, относящиеся к духовности человека, а следовательно, не просматриваются основания для понимания духовного здоровья.

В медицинской модели отражается естественнонаучный подход к изучению человека. Она имеет определенные ограничения, так как не учитывает специфический человеческий уровень функционирования, о котором неоднократно писал в своих работах В. Франкл.

С точки зрения В. Франкла, из поля зрения сторонников естественнонаучного подхода ускользает самое важное измерение человека, самые главные его характеристики, составляющие его сущность. «Духовность, свобода и ответственность — это три экзистенциала человеческого существования. Они не просто характеризуют человеческое бытие как бытие именно человека, скорее, даже они конституируют его в этом качестве. В этом смысле духовность человека — это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному» [23, с. 93].

Раскрывая сущность духовного начала в человеке, В. Франкл пишет: «Все человеческое обусловлено. Но собственно человеческим оно становится лишь тогда и постольку, когда и поскольку оно поднимается над своей собственной обусловленностью, преодолевая ее, "трансцендируя" ее. Тем самым человек вообще является человеком тогда и постольку, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего телесного и душевного бытия <...> Мы все же хотим подчеркнуть тот факт, что человек как духовное существо не только сталкивается с тем, что он противостоит миру (как внешнему, так и внутреннему), но и занимает позицию по отношению к нему. Человек всегда может как-то "относиться", как-то "вести себя" по отношению к миру. В каждое мгновение своей жизни человек занимает позицию по отношению как к природному и социальному окружению, к внешней среде, так и к витальному психофизическому внутреннему миру, к внутренней среде. И то, что может противостоять всему социальному, телесному и даже психическому в человеке, мы и называем духовным в нем» [23, с. 111–112].

В. Франклом выделены нескольких уровней функционирования человека: телесный, психический, социальный и духовный.

Идеи Франкла лежат в основе понимания психического здоровья представителями гуманистической психологии.

Психологическое понимание психического здоровья. Б. С. Братусь предложил многоуровневую модель психического здоровья, выделив несколько уровней структуры личности, каждому из которых соответствует свое понимание психического здоровья [4]. Он рассматривает психическое здоровье не как однородное образование, а как образование, имеющее сложное, поуровневое строение. Исследователь выделяет три уровня психического здоровья:

- уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности;
- уровень индивидуально-психологического здоровья, оценка которого зависит от способностей человека построить адекватные способы реализации смысловых устремлений;
- высший уровень — личносно-смысловой, который определяется качеством смысловых отношений человека.

Согласно этой модели, высший уровень психического (личностного) здоровья, отвечающий за производство смысловой ориентации, определение общего смысла жизни, отношение к себе и другим, оказывает регулирующее влияние на нижележащие уровни, характеризующие степень адаптации и психофизиологическое состояние [4].

Задача последнего уровня состоит в строительстве системы смысловой ориентировки в мире, стержнем которой является общий смысл жизни, неуничтожимый фактом физической смерти. Поиск и обретение такого рода предельных смыслов придает завершенность личности, делает ее зрелой, устойчивой и продуктивной [5].

Б. С. Братусь пишет о смысле жизни как о наущной потребности, которая зиждется на фундаментальном противоречии между ограниченностью (смертностью) индивидуального бытия и универсальностью родовой сущности человека.

В концепции Братуся нет термина духовного здоровья, хотя, по сути, высший уровень в его классификации — личносно-смысловой — можно отнести с духовным здоровьем человека.

Надо отметить, что современные исследователи при рассмотрении взаимосвязи психического и духовного здоровья указывают на то, что последнее является высшей ступенью психического здоровья и важной предпосылкой его существования и совершенствования [4; 10; 11; 15 и др.].

«Духовное здоровье — это прежде всего атрибут психической жизни, включающей в себя смысловые паттерны жизненных ценностей, высшие мотивационные установки ответственности за жизнь как данность и нравственную потребность осмыслиения своего места и предназначения» [20]. В приведенном определении духовного здоровья обобщены идеи отечественных психологов

и представителей гуманистического направления в психологии, которые анализировали проблему духовности человека.

В связи с этим, чтобы представить духовный уровень здоровья, требуется рассмотреть различные подходы к пониманию духовности как феномена.

Духовность пронизывает все сферы жизнедеятельности человека. Духовность можно понимать как направленность на духовное развитие, включенность в мир духовного, духовную культуру человечества, приобщение к основным ценностям общества, нравственным принципам и правилам. Духовность как явление общечеловеческого масштаба не может существовать, если у отдельной личности не было бы ее внутреннего мира и ее собственного смысла жизни или желания обрести таковой [10; 13].

Духовная жизнь создает основу для наполнения активности смыслом. Духовность тесно связана со смыслом, особенно с наиболее важным для человека — со смыслом его собственной жизни. «Вместе с ростом осознанности человеком своего бытия растет и его осмысленность, начинается переход от материальных потребностей к духовным, от удовлетворения эгоистических запросов к творчеству на благо других людей и всего человечества» [16, с. 12].

Ф. М. Достоевский полагал, что «смысл жизни представлен высшей идеей, тем, к чему стремится человек, во что верит».

Смысл жизни — главный вопрос мировоззрения, ответ на который определяет всю жизнь человека [16, с. 13]. А мировоззрение, по мнению Г. И. Царегородцева, является важнейшим компонентом духовного здоровья [26].

В работах В. Франкла понятие смысла жизни занимает центральное место. Стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни рассматривается как врожденная мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности. Духовность он понимает как высшее смысловое измерение человека, надстраивающееся над телесным и душевным (психическим) измерениями.

В. Франкл указывает, что духовное бытие человека — это всегда осмысленное бытие, и ответственность человека состоит в нахождении им смысла своей жизни как в целом, так и в конкретной жизненной ситуации. Смысл жизни придают ценности, которые человек должен найти для себя сам, и тогда его позитивная свобода заключается в свободе выбора этих ценностей [23; 24].

По мнению В. Франкла, человек не может лишиться смысла жизни ни при каких обстоятельствах, смысл жизни всегда может быть найден. Человек обретает смысл жизни тремя путями: 1) в деле, направленном на достижение социально значимых целей; 2) в переживании гуманистических ценностей; 3) в выборе определенной позиции по отношению к обстоятельствам своей жизни. Несомненно, смыслы укоренены в бытии, они существуют в объективной действительности,

но реализация объективно существующего онтологического смысла всегда личностна.

Смысл жизни каждого человека уникален, однако существуют и смысловые универсалии — ценности, представляющие собой обобщенные типичные смыслы, фрустрация которых ведет к нарушениям здоровья, неврозам. В. Франкл пишет: «У каждого времени свои неврозы <...> Сегодня мы, по сути, имеем дело с фрустрацией <...> потребностей экзистенциальных. Сегодняшний пациент страдает <...> от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты...» [23, с. 24]. Он приводит высказывание А. Эйнштейна о том, что тот, кто ощущает жизнь лишенной смысла, не только несчастлив, но и вряд ли жизнеспособен.

Отсутствие смысла жизни, которое выступает причиной многих психических заболеваний, в том числе специфических «ноогенных неврозов», и разных видов отклоняющегося поведения, становится актуальным в контексте духовного здоровья.

Исследование духовного здоровья предполагает решение задачи по оценке и измерению его состояния и характеристик.

Методологические аспекты оценки духовного здоровья

В настоящее время существуют разнообразные подходы к исследованию духовного здоровья (духовной составляющей здоровья), которые основаны на выделении различных критериев как духовности, так и здоровья: «духовные способности», «жизнеспособность», «личностный потенциал».

В современной концепции ВОЗ [19] предлагается рассматривать здоровье в двух аспектах: баланс здоровья и потенциал здоровья. Понятие баланса здоровья восходит еще к идеям Гиппократа о динамическом равновесии между организмом человека и окружающей средой, стабильной связи человека с внешним миром. Потенциал здоровья представляет собой ресурсы человека — индивидуальную способность каждого противостоять влияниям окружающей среды, угрожающим балансу здоровья. Поэтому не меньшую значимость имеет рассмотрение здоровья с точки зрения ресурса для жизнедеятельности, обеспечивающего способность преодолевать трудности и соответствовать требованиям жизни.

Эксперты Всемирной организации здравоохранения (H. Noack, T. Abelin, 1987) разработали концепцию здоровья, построенную по принципу балансных отношений, которая связывает здоровье с потенциалом — ресурсом, используемым для преодоления внешних возмущений и выполнения внутренних мотиваций. По мнению авторов, потенциал здоровья — это способность взаимодействовать с окружением для поддержания или восстановления равновесия. Он включает различные аспекты: иммунологическое сопротивление инфекциям, физическую форму, эмоциональную стабильность, адекватные знания о здоровье, стиль жизни, эффективный способ преодолевать стрессы [21].

Убеждение в том, что здоровье человека следует оценивать по имеющимся у него ресурсам, разделяется многими отечественными учеными

(Н. М. Амосовым, Н. А. Агаджаняном, А. И. Григорьевым, В. П. Казначеевым и др.). Н. М. Амосов предложил понятие «количество здоровья», понимаемое как сумма резервных мощностей организма. В свою очередь, эти «резервные мощности» следует выразить через «коэффициент резерва», т. е. максимальное количество функций, которые может выполнить человек, соотнесенное с нормальным уровнем. Активизация этого потенциала происходит, как правило, в экстремальных ситуациях [2].

Президент РАМН В. И. Покровский придерживается такого мнения: «По-настоящему здоровый человек имеет существенный запас "прочности" и обладает хорошими адаптивными возможностями» [18]. Н. А. Агаджанян определяет здоровье как «количество резервов в организме, максимальная производительность органов при сохранении качественных пределов их функций» [1].

О. И. Даниленко замечает, что ресурсный подход активно разрабатывается в отечественной науке в контексте совладания со стрессом [10]. В качестве ресурсов она приводит различные характеристики человека, выделяемые исследователями: психологические, интеллектуальные, духовные, социальные, физические, финансовые и др. В. А. Бодровым ресурсы понимаются как черты и установки, полезные для регуляции поведения в различных стрессогенных ситуациях. Значимыми ресурсами, с его точки зрения, являются самоконтроль, самооценка, чувство собственного достоинства, самоэффективность и др. [10]

Подход Д. А. Леонтьева основан на исследовании личностного потенциала как базовой индивидуальной характеристики, проявляющейся в способности личности осуществлять самодетерминацию, оказывать целенаправленное воздействие на мир и сохранять устойчивость к воздействию внешних обстоятельств. Составляющими личностного потенциала являются оптимизм, жизнестойкость, автономия, самоэффективность, толерантность к неопределенности и др. [15]

Рядом авторов ресурсный подход используется по отношению к духовности. Соответственно выделяются следующие характеристики личности: самоактуализация (А. Маслоу), трансценденция и самодетерминация личности (В. Франкл), жизнестойкость (С. Мадди), способность к высшим переживаниям (прежде всего речь идет о творчестве, любви, вере) [9], высокий уровень развития морального сознания [7]. Это далеко не полный перечень феноменов, относящихся к проблематике духовного здоровья.

В этом же контексте могут рассматриваться способы преодоления трудных жизненных ситуаций, выделенные Э. Фроммом, к которым он относит надежду, веру и мужество (душевная сила). Э. Фромм дает описание этих понятий, выделяя их содержательные характеристики. В силу особой значимости мы приводим полностью слова Э. Фромма.

«Надеяться — значит в каждый момент времени быть готовым к тому, что еще не появилось на свет, и несмотря ни на что не отчаиваться, если на том или ином участке жизненного пути это

рождение не произошло» [25, с. 21]. «Надежда — внутренняя готовность человека к интенсивной, но пока еще незнакомой деятельности — активному бытию» [25, с. 25].

«Надежда — это категория, присущая самой жизни. Она выражает динамику человеческого духа и находится в тесной взаимосвязи с другой категорией, присущей человеческой жизни, — верой. Верить — значит быть убежденным в том, что существует огромное число реальных возможностей <...> Вера рациональна тогда, когда речь идет о знаниях и пока еще не состоявшейся действительности <...> рациональная вера исходит из нашего внутреннего активного бытия в мыслях и чувствах...» [25, с. 27–28].

«Лишь на фундаменте веры можно воздвигнуть здание надежды» [25, с. 29].

С надеждой и верой тесно связан еще один структурный элемент жизни: мужество, или, как говорил Спиноза, «душевная сила». «Душевная сила — способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их путем превращения в "голый" оптимизм или в иррациональную веру. Душевная сила — это способность сказать "нет" тогда, когда весь мир хочет услышать "да"» [25, с. 29].

Психологические ресурсы духовности в ряде работ рассматриваются в контексте духовных способностей [10; 11; 17]. На основе психологического анализа понятий «духовные способности», «духовный интеллект», «духовный опыт» Г. В. Ожиганова выделила наиболее общие их аспекты: 1) экзистенциальный (ценностно-смысlovой), 2) этический (ценностно-нравственный), 3) ментальный (включая рефлексивность), 4) саморегулятивный (осознанность, самосознание, самоконтроль, саморазвитие), 5) трансцендентный [17].

Она установила соответствие этих аспектов духовным способностям и конкретизировала духовные способности в различных аспектах.

Экзистенциальный (ценностно-смысlovой) аспект: способность встречаться лицом к лицу с экзистенциальной реальностью, такой, как свобода, страдание, смерть; способность к поиску жизненных смыслов.

Этический (ценностно-нравственный) аспект: способность к любви, состраданию, дружелюбию, эмпатии; способность к добродетельному поведению (нравственная зрелость), связанному с проявлением доброты, честности, терпимости, смиренния, милосердия, великодушия, благородства, щедрости, отсутствие враждебности, оборонительных реакций.

Ментальный аспект (включая рефлексивность, креативность): способность к открытости ума (широкота взглядов, восприимчивость, непредубежденность, объективность, непредвзятость); способность видеть вещи такими, какие они есть на самом деле, т. е. не поддаваться невольному бессознательному искажению; способность к интуиции; способность к глубокому и широкому видению (предвидение, проницательность, дальновидность), что позволяет охватить целый (полный) спектр перспектив; способность к различным видам познания.

Саморегулятивный аспект (самосознание и самоконтроль): способность фокусировать внимание или развивать безальтернативную осознанность; способность сохранять внутренний покой и равновесие, даже если встречаешься со сложными экзистенциальными проблемами; способность трансформировать эмоции и культивировать моральное поведение.

Трансцендентный аспект: способность достигать высших состояний сознания и самотрансценденции; способность к расширению осознанности, позволяющая ощутить полноту (целостность) и установить связь между психикой и материей, телом, душой и духом.

Важнейшей и специфической характеристикой духовности является трансценденция, понимаемая как выход за пределы самого себя. Трансценденция — это интегративная характеристика духовности, проявляющаяся на уровне функционирования человека как индивидуальности. Она представлена в той или иной степени по всех аспектах духовных способностей: экзистенциальном, морально-нравственном, ментальном и саморегуляционном. Чем в большей мере будут представлены содержательные характеристики духовности в указанных аспектах, тем более вероятно проявление трансценденции у человека и ее выраженность.

Духовные способности, их полноценное функционирование и реализация во многом определяют ресурсы духовности, а следовательно, и состояние духовного здоровья человека.

Выделение Г. В. Ожигановой аспектов духовных способностей позволило нам подобрать инструментарий для оценки некоторых из этих способностей, или ресурсов духовного здоровья. Совокупность таких ресурсов может служить показателем потенциала духовного здоровья, т. е. способности личности соответствовать требованиям окружающего мира и противостоять жизненным трудностям.

Мы предположили, что развитие ресурсов духовного здоровья студентов связано с направлением обучения в вузе. У студентов-гуманитариев, активно осваивающих психологические дисциплины, происходит более интенсивное развитие духовности и, следовательно, ресурсов духовного здоровья.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между ресурсами духовного здоровья и направлением обучения студентов.

Цель исследования — оценка ресурсов духовного здоровья студентов вузов.

Для ее достижения были реализованы следующие задачи:

проанализированы современные подходы к определению духовного здоровья личности и выделению ее индивидуальных ресурсов;

проведено психодиагностическое исследование с целью оценки ресурсов духовного здоровья студентов вузов.

Организация и методы исследования.

Выборку исследования составили 107 студентов: 52 — психологическое направление обучения, 55 — техническое.

Студенты факультета прикладной психологии (ПП) СПбГИПСР: I курса — 28 человек; IV курса — 24 человека.

Студенты факультета инфокоммуникационных сетей и систем (ИКСС) СПбГУТ: I курса — 37 человек; IV курса — 18 человек.

Исследование проводилось в марте — мае 2015 года.

Подбор психодиагностического инструментария основывался на выделении важнейших ресурсов духовного здоровья, к которым относятся такие характеристики, как рефлексивность, экзистенциальная наполненность личности (качество жизни, связанное с субъективным ощущением наполненности жизни определенным смыслом), саморегуляция (проактивное совладающее поведение).

Для оценки ресурсов духовного здоровья студентов были выбраны следующие методики:

1. Опросник проактивного совладающего поведения (Л. Аспинвэлл, Е. Грингласс, Р. Шварцер, в адаптации Е. С. Старченковой).

2. Шкала экзистенции (А. Лэнгле и К. Орглер, в адаптации С. В. Кривцовой).

3. Дифференциальный тест рефлексивности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин).

Для математической обработки полученных в исследовании данных использовался пакет статистических программ *Statistica 6.0*.

Опросник проактивного совладающего поведения (копинга) предназначен для диагностики личностных характеристик, подготавливающих человека к проживанию стрессовой ситуации и выходу из нее с повышенными личностными ресурсами. Методика разработана Л. Аспинвэллом, Е. Гринглассом, Р. Шварцером (1999) и адаптирована Е. С. Старченковой (2009) [22].

Опросник «Проактивное совладающее поведение» содержит шесть шкал.

1. Проактивное преодоление — процесс целеполагания, т. е. постановка важных для личности целей, а также процесс саморегуляции по достижению этих целей, включающий когнитивную и поведенческую составляющие. Суть проактивного преодоления заключается в усилиях по формированию общих ресурсов, которые облегчают достижение значимых целей и способствуют личностному росту.

2. Рефлексивное преодоление — представление и размышления о поведенческих альтернативах путем сравнения их эффективности. Включает в себя оценку возможных стрессоров, анализ проблем и имеющихся ресурсов, генерирование предполагаемого плана действий, прогноз вероятного исхода деятельности и выбор способов ее выполнения. В данном случае это перспективная, а не ретроспективная рефлексия.

3. Стратегическое планирование представляет собой процесс создания четко продуманного, целеориентированного плана действий, и наиболее масштабные цели в нем разделяются на подцели (дерево целей), управление достижением которых становится более доступным.

4. Превентивное преодоление представляет собой предвосхищение потенциальных стрессоров

и подготовку действий по нейтрализации негативных последствий до того, как наступит возможное стрессовое событие. Такая неопределенность стимулирует человека использовать широкий спектр копинг-поведения (накопление денежных средств, страхование, поддержание здорового образа жизни и др.).

5. Поиск инструментальной поддержки — получение информации, советов и обратной связи от непосредственного социального окружения человека в период совладания со стрессами.

6. Поиск эмоциональной поддержки ориентирован на регуляцию эмоционального дистресса путем разделения чувств с другими, поиска сочувствия и общения с людьми из непосредственного социального окружения человека.

Шкала экзистенции является одним из психометрических инструментов, разработанных в рамках экзистенциально-аналитической теории В. Франкла. Методика представляет собой личностный опросник, предназначенный для измерения экзистенциальной исполненности, того, как она субъективно ощущается испытуемым. Экзистенциальная исполненность — качество жизни личности, связанное с ощущением наполненности жизни определенным смыслом [12].

Опросник включает четыре базовые субшкалы:

Самодистанцирование (*SD*) — способность отойти от самого себя на некоторую дистанцию, в результате чего взгляд на мир становится более свободным, а человек «выходит» за рамки себя и смотрит на ситуацию со стороны.

Самотрансценденция (*ST*) — способность человека почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей; экзистенциально быть с другими людьми и дать им затронуть свои чувства.

Свобода (*F*) — способность находить в мире возможности.

Ответственность (*V*) — степень воплощения собственных решений в жизнь.

Сумма показателей по субшкалам «Самодистанцирование» и «Самотрансценденция» образуют параметр «*Person*» (*P*), который соотносится с внутренним миром человека и измеряет его способность ориентироваться в нем. Сумма показателей по субшкалам «Свобода» и «Ответственность» образуют параметр «Экзистенция» (*E*), оценивающий степень соотнесения человека с внешним миром (то, как человек обходится с ним). Сумма параметров «*Person*» и «Экзистенция» представляют собой общий показатель экзистенциальной наполненности (*G*) личности человека.

Дифференциальный тест рефлексивности (разработан Д. А. Леонтьевым, Е. Н. Осиным [14]) предназначен для диагностики типа рефлексии как устойчивой личностной черты.

Опросник состоит из трех шкал:

1) системная рефлексия — способность видеть проблемную ситуацию (при решении жизненных, экзистенциальных проблем) во всем многообразии ее аспектов, включая и полюс субъекта (самого себя), и полюс объекта, наряду с альтернативными возможностями; способность самодистанцирования и видения себя со стороны;

2) интроспекция, сосредоточенность на собственном состоянии, своих переживаниях;

3) квазирефлексия, направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, и связана с отрывом от актуальной ситуации бытия в мире.

Авторы методики считают системную рефлексию наиболее адаптивной, и именно эта форма связана с самодетерминацией личности. Две другие (интроспекция и квазирефлексия) являются непродуктивными вариантами личностной рефлексии.

Обсуждение результатов исследования.

Сравнение ресурсов духовного здоровья студентов I и IV курсов факультета прикладной психологии (ПП) показало следующие результаты (табл. 1).

Выявлены различия у студентов I и IV курсов по показателям «Ответственность» и «Системная рефлексия». Среднее значение показателя ответственности IV курса превышает аналогичное у студентов I курса. Это указывает на то, что за период обучения в гуманитарном вузе развивается такое личностное свойство студентов, как ответственность.

Показатель системной рефлексии также повысился у студентов IV курса по сравнению с первокурсниками. Данные по этому показателю свидетельствуют о том, что обучение на психологическом факультете развивает в человеке такую адаптивную рефлексивную способность, как умение самодистанцироваться (взглянуть на себя со стороны) и включать в поле рассмотрения не только свои чувства, эмоции и мысли, но и значимые факторы внешней среды.

В табл. 2 представлены результаты сравнения студентов I и IV курсов технических специальностей.

Выявлены значимые различия у студентов I и IV курсов по показателям «Ответственность», «Экзистенциальность», ОПЭН и «Проактивное совладание».

Повышение показателя «Ответственность» к IV курсу у студентов технического направления обучения (как и у гуманитарного) может свидетельствовать о том, что основной вклад в развитие личностной ответственности вносят возрастные изменения. Молодому человеку, обучающемуся в вузе, приходится принимать все больше важных решений и совершать самостоятельные действия, что способствует росту его ответственности.

Можно полагать, что по этим же причинам и под воздействием совокупности других факторов, в частности возрастающей профессиональной компетентности, происходит совершенствование такой важной поведенческой стратегии, как проактивное преодоление стрессовых ситуаций. Кроме того, обучение в техническом вузе способствует развитию целеполагания и саморегуляции в процессе решения профессиональных и жизненных задач.

Повышение показателя «Экзистенциальность» и общего показателя экзистенциальной наполненности может говорить о формировании в процессе обучения в вузе конструктивного отношения к внешнему миру, умения решительно и ответственно «справляться с самим собой и миром»

Табл. 1

Сравнение ресурсов духовного здоровья студентов I и IV курсов факультета прикладной психологии

Показатели	I курс		IV курс		U	P=
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Самодистанцирование	29,5	7,0	30,0	5,3	296,5	0,63
Самотрансценденция	65,9	11,9	68,5	10,2	279,5	0,42
Свобода	39,4	8,8	42,8	6,1	248,0	0,16
Ответственность	40,8	8,2	45,6	6,4	213,5	0,04
Персона	95,5	17,1	98,6	14,2	287,0	0,51
Экзистенциальность	80,2	16,2	88,5	11,2	230,0	0,08
ОПЭН	175,7	31,7	187,0	23,1	264,0	0,27
Системная рефлексия	34,0	5,2	38,7	5,5	144,5	0,00
Интроспекция	31,0	7,1	28,4	5,6	256,0	0,21
Квазирефлексия	25,8	4,5	24,3	5,5	278,5	0,41
Проактивное преодоление	39,7	4,6	42,0	5,9	240,5	0,12
Рефлексивное преодоление	29,5	6,1	31,3	6,7	273,0	0,35
Стратегическое планирование	9,4	2,9	10,4	3,1	243,0	0,13
Превентивное преодоление	27,6	5,8	28,0	6,0	320,5	0,98
Инструментальная поддержка	17,0	5,2	17,4	4,0	301,5	0,70
Эмоциональная поддержка	13,1	4,2	14,8	3,4	266,5	0,29

Примечание: p — уровень значимости различий.

Табл. 2

Сравнение ресурсов духовного здоровья студентов I и IV курсов технических специальностей

Показатели	I курс		IV курс		U	P=
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Самодистанцирование	30,7	7,1	31,3	6,2	319,0	0,80
Самотрансценденция	62,0	12,4	68,9	9,6	229,0	0,06
Свобода	38,8	8,5	42,8	6,3	227,5	0,06
Ответственность	41,0	10,5	46,7	6,5	205,5	0,02*
Персона	92,7	16,5	100,3	13,6	260,5	0,19
Экзистенциальность	79,8	17,5	89,5	11,4	212,5	0,03*
ОПЭН	172,6	31,6	189,8	22,5	214,5	0,03*
Системная рефлексия	34,8	5,1	36,6	6,2	250,0	0,14
Интроспекция	26,9	5,9	21,9	5,0	156,5	0,00*
Квазирефлексия	24,4	6,8	20,6	4,2	226,5	0,06
Проактивное преодоление	40,7	5,7	44,6	4,6	197,5	0,02*
Рефлексивное преодоление	30,8	7,2	33,4	5,5	252,0	0,15
Стратегическое планирование	10,2	3,2	11,9	2,7	229,5	0,06
Превентивное преодоление	28,6	5,1	31,2	5,4	230,5	0,07
Инструментальная поддержка	19,8	6,0	19,0	4,8	306,0	0,63
Эмоциональная поддержка	12,5	3,9	11,6	3,0	255,5	0,16

Примечание: p — уровень значимости различий.

и соотносить внутренние и внешние требования и предложения с собственными ценностями.

Таким образом, в динамике ресурсов духовного здоровья у студентов разных направлений обучения есть определенное сходство (показатель «Ответственность»), в то же время выявлены и некоторые различия. Установлены значимые различия между студентами I и IV курсов факультета прикладной психологии по показателю системной рефлексии, которые не отмечаются в выборке студентов технических специальностей. Этот показатель относится к сущностным характеристикам духовности человека и является важным ресурсом его духовного здоровья. Данный факт свидетельствует о том, что обучение в психологическом вузе способствует развитию ресурсов духовного здоровья.

В выборке студентов технических специальностей очевидны различия по показателю «Проактивное преодоление», что также соотносится с особенностями развития личности и ресурсов духовного здоровья в процессе обучения в вузе.

Сравнение первокурсников. В табл. 3 представлены результаты сравнения показателей духовных ресурсов первокурсников факультетов ИКСС и ПП.

Как мы видим из таблицы, различия между группами студентов I курса выявлены только по показателю интроспекции. Более высокий показатель интроспективной рефлексии говорит о том, что студенты-психологи больше значения придают своим внутренним переживаниям.

Сравнение студентов четвертых курсов.

В табл. 4 представлены результаты сравнения показателей духовных ресурсов студентов IV курсов факультетов ПП и ИКСС.

Особого внимания заслуживают установленные различия между студентами четвертых курсов психологического и технического направления обучения по показателю «Поиск эмоциональной поддержки», которые не отмечались у первокурсников. Поиск эмоциональной поддержки — стратегия совладания, ориентированная на регуляцию эмоционального дистресса путем разделения чувств с другими, поиска сочувствия и общения с людьми из непосредственного социального окружения человека. Это также значимый ресурс сохранности духовного здоровья, который развивается при обучении на психологическом факультете.

Выводы:

1. Тенденции развития ресурсов духовного здоровья у студентов разных направлений вузовского обучения имеют очевидное сходство (прежде всего это рост показателя личностной ответственности), в то же время отмечаются и некоторые существенные различия. У гуманитариев более высокими темпами растут ресурсы духовного здоровья, связанные с системной рефлексией. У студентов технического направления обучения интенсивнее развивается проактивное преодоление стрессовых ситуаций. Это подтверждает гипотезу нашего исследования о наличии взаимосвязи между ресурсами духовного здоровья и направлением обучения студентов.

Табл. 3

Сравнение показателей духовных ресурсов первокурсников факультетов ИКСС и ПП

Показатели	ИКСС		ПП		<i>U</i>	<i>P=</i>
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Самодистанцирование	30,7	7,1	29,5	7,0	468,0	0,51
Самотрансценденция	62,0	12,4	65,9	11,9	424,5	0,22
Свобода	38,8	8,5	39,4	8,8	517,5	0,99
Ответственность	41,0	10,5	40,8	8,2	498,5	0,80
Персона	92,7	16,5	95,5	17,1	479,0	0,61
Экзистенциальность	79,8	17,5	80,2	16,2	516,5	0,98
ОПЭН	172,6	31,6	175,7	31,7	487,5	0,69
Системная рефлексия	34,8	5,1	34,0	5,2	495,0	0,76
Интроспекция	26,9	5,9	31,0	7,1	353,0	0,03*
Квазирефлексия	24,4	6,8	25,8	4,5	448,0	0,35
Проактивное преодоление	40,7	5,7	39,7	4,6	448,0	0,35
Рефлексивное преодоление	30,8	7,2	29,5	6,1	455,5	0,41
Стратегическое планирование	10,2	3,2	9,4	2,9	435,5	0,27
Превентивное преодоление	28,6	5,1	27,6	5,8	481,0	0,62
Инструментальная поддержка	19,8	6,0	17,0	5,2	377,5	0,06
Эмоциональная поддержка	12,5	3,9	13,1	4,2	481,5	0,63

Примечание: *p* — уровень значимости различий.

Табл. 4

Сравнение показателей духовных ресурсов студентов IV курсов факультетов ПП и ИКСС

Показатели	ПП		ИКСС		U	P=
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Самодистанцирование	30,0	5,3	31,3	6,2	200,0	0,68
Самотрансценденция	68,5	10,2	68,9	9,6	213,5	0,95
Свобода	42,8	6,1	42,8	6,3	213,0	0,94
Ответственность	45,6	6,4	46,7	6,5	179,5	0,35
Персона	98,6	14,2	100,3	13,6	215,0	0,98
Экзистенциальность	88,5	11,2	89,5	11,4	189,0	0,49
ОПЭН	187,0	23,1	189,8	22,5	203,0	0,74
Системная рефлексия	38,7	5,5	36,6	6,2	173,0	0,27
Интроспекция	28,4	5,6	21,9	5,0	86,0	0,00
Квазирефлексия	24,3	5,5	20,6	4,2	118,0	0,01
Проактивное преодоление	42,0	5,9	44,6	4,6	174,0	0,29
Рефлексивное преодоление	31,3	6,7	33,4	5,5	167,0	0,21
Стратегическое планирование	10,4	3,1	11,9	2,7	157,5	0,14
Превентивное преодоление	28,0	6,0	31,2	5,4	146,0	0,08
Инструментальная поддержка	17,4	4,0	19,0	4,8	162,5	0,17
Эмоциональная поддержка	14,8	3,4	11,6	3,0	95,5	0,00

Примечание: *p* — уровень значимости различий.

2. Обучение в психологическом вузе способствует развитию такой стратегии совладания, как поиск эмоциональной поддержки, являющейся важным ресурсом духовного здоровья личности. На это указывают установленные значимые различия между студентами четвертых курсов психологического и технического направления по показателю «Поиск эмоциональной поддержки», которые не отмечаются у первокурсников.

По-видимому, специализация обучения является фактором, во многом определяющим духовное здоровье студентов вузов. Существенно и то, что высшее образование вносит заметный вклад в развитие ресурсов духовного здоровья, а следовательно, делает молодого человека более защищенным от воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды.

1. Агаджанян Н. А., Нотова С. В. Стресс, физиологические и экологические аспекты адаптации, пути коррекции. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 274 с.
2. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. М.: Молодая гвардия, 1978. 191 с.
3. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья: Учеб. пособие [Кн. 1: Концептуальные основы психологии]. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
5. Братусь Б. С., Кравцова Н. А., Залевский Г. В. Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии. Об итогах конференции // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2011. № 4. С. 131–136.
6. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2011. 159 с.
7. Воловикова М. И. Тематическая сессия ИП РАН «Психологическое здоровье: постановка проблемы и пути ее решения» // Психологический журнал. 2013. № 5, т. 34. С. 123–128.
8. Здоровая личность [сб. ст.] / под ред. [и с предисл.] Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2013. 399 с.
9. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 89–101.
10. Концепт душевного здоровья в человекознании / отв. ред. О. И. Даниленко. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. 372 с.
11. Коржова Е. Ю., Дворецкая М. Я. Психологическая диагностика здоровья личности: субъектные и духовные аспекты // Журнал прикладной психологии. 2005. № 6. С. 11–15.
12. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 141–170.
13. Куликов Л. В. Общеначальные категории в отечественной психологии. СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2013. 172 с.

14. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 4, т. 11. С. 110–135.
15. Личностный потенциал. Структура и диагностика [сб. ст.] / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 679 с.
16. Нижников С. А. Проблема духовного в западной и восточной культуре и философии: монография. М.: ИНФРА-М, 2012. 166 с.
17. Ожиганова Г. В. Психологические аспекты духовности: духовный интеллект // Психологический журнал. 2010. № 4, т. 31. С. 21–34.
18. Покровский В. И. Медицинская наука — здоровью человека и общества // Вестник Российской академии медицинских наук. 2004. № 5. С. 3–7.
19. Полесский В. А., Мартынчик С. А., Мартынчик Е. А. Концепция охраны и укрепления здоровья, программно-стратегические действия и задачи ВОЗ по достижению «Здоровья для всех» // Общественное здоровье и профилактика заболеваний. 2006. № 4. С. 3–13.
20. Пономаренко В. А. Нравственное небо. М., 2010. 535 с.
21. Секач М. Ф. Психология здоровья: Учеб. пособие. М.: Академ. проект: Гаудеамус, 2003. 189 с.
22. Старченкова Е. С. Опросник проактивного совладающего поведения // Психология менеджмента: практикум / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь. 2010. 535 с.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
24. Франкл В. Страдания от бессмыслицы жизни. Актуальная психотерапия. Новосибирск: Изд-во Сибирского ун-та, 2011. 102 с.
25. Фромм Э. Революция надежды. СПб.: Ювента, 1999. — 243 с.
26. Царегородцев Г. И. Социально-здравоохранческий потенциал медицины // Философия укрепления здоровья нации / под общ. ред. А. И. Вялкова. М.: Российское философское общество, 2008. 192 с.

References

1. Agadzhanyan N.A., Notova S. V. *Stress, fiziologicheskiye i ekologicheskiye aspekty adaptatsii, puti korrektii* [Stress, physiological and ecological aspects of adaptation, ways of correction]. Orenburg: Orenburg State University Publ., 2009. 274 p. (In Russian).
2. Amosov N. M. *Razdumya o zdorovye* [Thinking about the health]. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 1978. 191 p. (In Russian).
3. Ananyev V. A. *Osnovy psichologii zdorovya: uchebnoye posobiye* [Foundations of health psychology: study guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2006. 384 p. (In Russian).
4. Bratus B. S. *Anomaliy lichnosti* [Anomalies of personality]. Moscow: Mysl Publ., 1988. 304 p. (In Russian).
5. Bratus B. S., Kravtsova N. A., Zalevskiy G. V. Problema zdorovya lichnosti v teoreticheskoy i prikladnoy psikhologii. Ob itogakh konferentsii [The problem of health of personality in theoretical and applied psychology. On the outcomes of the conference]. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*, 2011, 4 (6), pp. 131–136 (in Russian).
6. Vodopyanova N. Ye. *Profilaktika i korrektiya sindroma vygoraniya* [Prevention and correction of burnout syndrome]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2011. 159 p. (In Russian).
7. Volovikova M. I. Tematicheskaya sessiya IP RAN «Psikhologicheskoye zdorovye: postanovka problemi i puti eye resheniya» [Thematic session of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences «Psychological Health: Formulation of the Problem and its Solution»]. *Psychological Journal*, 2013, 5 (34), pp. 123–128 (in Russian).
8. *Zdorovaya lichnost: sbornik statey* [Healthy personality: collection of articles]. Nikiforov G. S. (ed.). St. Petersburg: Rech Publ., 2013. 399 p. (In Russian).
9. Ivanova N. L. Professionalnaya identichnost v sovremennykh issledovaniyakh [Professional identity in the contemporary research]. *Voprosy Psychologii*, 2008, 1, pp. 89–101 (in Russian).
10. *Kontsept dushevnoego zdorovya v chelovekoznanii* [The concept of mental health in the science of man]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2014. 372 p. (In Russian).
11. Korzhova Ye. Yu., Dvoretskaya M. Ya. Psikhologicheskaya diagnostika zdorovya lichnosti: subyektivnye i dukhovnye aspekty [Psychological diagnostics of health of a personality: subjective and spiritual aspects]. *Zhurnal prikladnoy psichologii — Journal of Applied Psychology*, 2005, 6 (48), pp. 11–27 (in Russian).
12. Krivtsova S. V., Langle A., Orgler C. Shkala ekzistentsii (Existenzskala) A. Lengle i K. Orgler [Langle-Orgler existence scale]. *Ekzistentsialnyy analiz-Bulleten — Existential Analysis-Bulletin*, 2009, 1, pp. 141–170 (in Russian).
13. Kulikov L. V. *Obshchenauchnye kategorii v otechestvennoy psikhologii* [General scientific categories in native psychology]. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2013. 176 p. (In Russian).
14. Leontyev D. A., Osin Ye. N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot obyasnitelnoy modeli k differentialsialnoy diagnostike [«Good» and «bad» reflection: from an explanatory model to differential diagnostics]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, 4 (11), pp. 110–135 (in Russian).
15. *Lichnostnyy potentsial. Struktura i diagnostika: sbornik statey* [Personal potential. Structure and diagnostics: collection of articles]. Leontyev D. A. (ed.). Moscow: Smysl Publ., 2011. 679 p. (In Russian).
16. Nizhnikov S. A. *Problema dukhovnogo v zapadnoy i vostochnoy kulture i filosofii* [The problem of the Spiritual in Western and Eastern culture and philosophy]. Moscow: INFRA-M Publ., 2012. 166 p. (In Russian).
17. Ozhiganova G. V. Psikhologicheskiye aspekty dukhovnosti: dukhovnyy intelekt [Psychological aspects of spirituality: spiritual intelligence]. *Psychological Journal*, 2010, 4 (31), pp. 21–34 (in Russian).
18. Pokrovskiy V. I. Meditsinskaya nauka — zdorovyu cheloveka i obshchestva [Medical science for the health of human and society]. *Bulletin of the Russian Academy of Sciences*, 2004, 5 (74), pp. 3–7 (in Russian).

19. Zaporozhnenchenko V.G., Polesskiy S.A., Martynchik S.A., Martynchik Ye.A. Programmirovaniye deyatelnosti po okhrane i ukrepleniyu zdorovya. Chast 1. Kontseptsiya okhrany i ukrepleniya zdorovya, programmno-strategicheskiye deystviya i zadachi VOZ po dostizheniyu «Zdorovya dlya vsekh» [Programming activities for the protection and promotion of health. Part 1. The concept of health promotion and protection, programme and strategic actions and objectives of WHO on the achievement of «Health for All»]. *Obshchestvennoye zdorovye i profilaktika zabolеваний — Public Health and Disease Prevention*, 2006, 4, pp. 3–13 (in Russian).
20. Ponomarenko V.A. *Nravstvennoye nebo* [Moral sky]. Moscow: Tip. Ministry of Internal Affairs Publ., 2010. 535 p. (In Russian).
21. Sekach M. F. *Psikhologiya zdorovya: uchebnoye posobiye* [Health psychology: study guide]. Moscow: Akademicheskiy prospekt Publ., 2003. 189 p. (In Russian).
22. Starchenkova Ye.S. Oprosnik proaktivnogo sovladayushchego povedeniya [Proactive coping inventory]. In: *Psikhologiya menedzhmenta: praktikum* [Psychology of management: practicum]. Nikiforov G. S. (ed.). St. Petersburg: Rech Publ., 2010. 535 p. (In Russian).
23. Frankl V. *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager*. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1946. [Rus. ed.: Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow: Progress Publ., 1990. 366 p.].
24. Frankl V. *Stradaniya ot bessmyslennosti zhizni. Aktualnaya psikhoterapiya* [Suffering from the meaninglessness of life. Current psychotherapy]. Novosibirsk: Siberian University Publ., 2011. 105 p. (In Russian).
25. Fromm E. *Die Revolution der Hoffnung. Für eine humanisierte Technik*. München: Deutschen Taschenbuch Verlag 1, 1987. 200 s. [Rus. ed.: Fromm E. *Revolyutsiya nadezhdy* [Revolution of hope]. St. Petersburg: Yuventa Publ., 1999. 243 p.].
26. Tsaregorodtsev G.I. Sotsialno-zdravookhrancheskiy potentsial meditsiny [Social and healthcare potential of the medicine]. In: *Filosofiya ukrepleniya zdorovya natsii* [Philosophy of the nation's health]. Vyalkov A. I. (ed.). Moscow: Russian Philosophical Society Publ., 2008. 192 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

ГУСЛЯКОВА ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА

*доктор социологических наук, международный магистр социальной работы,
профессор кафедры менеджмента информационных ресурсов и социальной работы
Алтайского государственного института культуры,
guslyakova@mail.ru*

LYUDMILA GUSLYAKOVA

*D.Sc. (Sociology), International Master of Social Work, Professor,
Department of Information Resources Management and Social Work, Altai State Institute of Culture*

ГОВОРУХИНА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА

*кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмента информационных ресурсов
и социальной работы Алтайского государственного института культуры,
govorgv@gmail.com*

GALINA GOVORUKHINA

*Cand.Sc. (Sociology), Associate Professor,
Department of Information Resources Management and Social Work, Altai State Institute of Culture*

УДК 37.017.4

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IN RUSSIA: PROBLEMS AND PROSPECTS

Аннотация. В 2015 году в Барнауле было проведено социологическое исследование «Тенденции формирования патриотического воспитания молодежи». Анализируя его результаты, авторы статьи делают следующие выводы: под патриотизмом молодые люди понимают любовь к своему городу, стране, народу, они готовы включаться в активную социальную деятельность, имеют четкую гражданскую позицию. Далее рассматриваются программы по патриотическому воспитанию молодежи, действующие сегодня в России. В конце статьи намечены пути повышения эффективности патриотического воспитания молодежи в современных условиях.

ABSTRACT. This article presents an assessment of the sociological survey «Trends in the formation of patriotic education of youth». Results showed that under the «patriotism» young people understand the love for their city, country, and people, and are willing to be included in an active social activities, have a clear civil position. Authors further analyze the programmes of patriotic education of youth, operating in Russia, and identify the ways to enhance the effectiveness of patriotic education of youth in modern conditions.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, ценности молодежного сознания, гражданская позиция, молодежь.

Keywords: patriotism, patriotic education, values of the youth consciousness, citizenship, youth.

Патриотическое воспитание приобретает особую актуальность и значимость в современной России. Это объясняется прежде всего необходимостью преодоления таких негативных тенденций, как увеличение числа несовершеннолетних правонарушителей, «омоложение» наркомании и алкоголизма, криминализация молодежи и т. д. Кроме того, в настоящее время отсутствуют общепризнанные

ориентиры воспитательного процесса — они неоднозначны, противоречивы, утрачена также преемственность в их развитии. Поэтому разработка теории и практики патриотического воспитания молодежи, осмысление особенностей управления процессом ее социального воспитания являются важными направлениями фундаментальных и прикладных исследований.

Исследовательским коллективом Алтайского государственного института культуры в 2015 году было проведено социологическое исследование по выявлению тенденций духовно-нравственного развития и патриотического воспитания молодежи в Барнауле.

На первом этапе исследования, осуществленном в июне 2015 года, было опрошено 250 человек. Среди них: мужчин — 33,6%, женщин — 66,4%. Возраст: 17 лет — 0,8%; 18 лет — 4,4%; 19 лет — 11,2%; 20 лет — 21,6%; 21 лет — 20,8%; 22 года — 19,6%; 23 года — 12,4%; 24 года — 8%; 25 лет — 0,4%; 29 лет — 0,8%. Студентов — 98,4%; учащихся школы, колледжа, гимназии, лицея, училища, техникума — 1,6%.

При анализе результатов опроса были выделены блоки, условно названные: «Социальный портрет молодежи Барнаула», «Патриотизм и его проявление у молодежи», «Гражданская позиция», «Ценности молодежного сознания», «Патриотическое воспитание».

В блок «Социальный портрет молодежи Барнаула» был включен вопрос «Вы участвуете в общественной жизни учебного заведения, организации (города)?», ответы на который показали, что 99,6% считают, что участвуют в такой жизни. Наиболее популярными среди молодежи формами проявления социально-политической активности являются:

- 1) участие в акциях и митингах — 50,8%;
- 2) участие в деятельности детских и молодежных общественных организаций — 56%;
- 3) летние лагеря гражданско-патриотической тематики — 42,8%;
- 4) участие в деятельности неформальных объединений и молодежных субкультур — 42,8%;
- 5) участие в форумах и слетах — 42,4%;
- 6) участие в маршах, шествиях, демонстрациях — 40,4%;
- 7) участие в пикетировании и иных протестных мероприятиях — 28%;
- 8) участие в различных мероприятиях, связанных с избирательными кампаниями, — 21,2%;
- 9) социально-политическая интернет-активность — 7,6%.

Как можно заметить, молодые люди выделили прежде всего участие в активных формах института гражданского общества (общественные организации, слеты, форумы и т. д.), и менее их интересуют мероприятия политической направленности (пикеты, избирательные кампании и т. д.).

На вопрос «Как вы предпочитаете проводить досуг?» респонденты ответили следующим образом:

- 1) читаю — 54,4%;
- 2) общаюсь с друзьями — 45,2%;
- 3) общаюсь с родственниками — 35,2%;
- 4) хожу в театр, музей, на концерт — 33,2%;
- 5) слушаю музыку — 29,2%;
- 6) гуляю по улице — 17,6%;
- 7) смотрю ТВ — 15,6%;
- 8) хожу по магазинам — 14%;
- 9) участвую в различных акциях — 6,4%;
- 10) занимаюсь хобби — 5,2%;

11) другое — 0,4%.

Среди форм проведения досуга большинство молодых людей выделили чтение. При этом они предпочитают читать книги следующих жанров:

- 1) только то, что необходимо в рамках образовательной программы, — 82,8%;
- 2) русскую и/или зарубежную классику — 32%;
- 3) специальную литературу — 26%;
- 4) детективы — 24%;
- 5) фантастику — 16,4%;
- 6) журналы, газеты, периодику — 14,8%;
- 7) публицистику — 10%;
- 8) другое — 0,8%.

Таким образом, молодые люди считают, что чтение у них занимает большую часть досуга, но читают они преимущественно то, что связано с образовательной программой. Это подтверждают и ответы на следующий вопрос: «Вы пользуетесь услугами библиотеки?»:

- 1) да, постоянно — 58,8%;
- 2) да, по мере необходимости — 27,6%;
- 3) очень редко, предпочитаю находить информацию в сети Интернет — 11,6%;
- 4) нет — 2,0%.

Почти половина опрошенных молодых людей в библиотеке бывает редко.

В блоке «Патриотизм и его проявление у молодежи» на вопрос «Вы считаете себя патриотом своей страны?» были получены следующие ответы:

- 1) да — 75,6%;
- 2) скорее да, чем нет — 20,4%;
- 3) скорее нет, чем да — 0,4%;
- 4) нет — 0,4%.

Затруднились с ответом 3,2%.

Большинство молодых людей считают себя патриотами и гордятся победой советского народа в Великой Отечественной войне (99,2%).

На вопрос: «Какие формы проявления историко-патриотической активности являются наиболее популярными среди молодежи, на ваш взгляд?» опрошенные указали такие формы:

- 1) участие в создании экспозиций школьных, муниципальных музеев патриотической и военно-патриотической направленности — 72%;
- 2) участие в исследовательских и поисковых мероприятиях историко-краеведческой, природно-краеведческой и этнографической направленности, в литературно-фольклорных экспедициях — 58,8%;
- 3) нетерпимость к различным проявлениям неуважительного отношения к стране и ее гражданам — 56,8%;
- 4) участие в кружках народного творчества — 41,6%;
- 5) участие в традиционных обрядах и праздниках — 33,2%;
- 6) участие в спортивных и туристических мероприятиях патриотической направленности — 24,4%;
- 7) празднование памятных дат и годовщин событий патриотической направленности — 16,4%;
- 8) работа в архивах — 14%;
- 9) участие в деятельности детских и молодежных общественных организаций патриотической направленности — 8,8%.

Среди форм проявления историко-патриотической активности у молодежи популярны такие формы, которые имеют видимый результат: экспозиции, муниципальные музеи патриотической и военно-патриотической направленности.

На вопрос «По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие "патриотизм"?» ответы респондентов распределились следующим образом:

- 1) национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу — 51,2 %;
- 2) любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни — 39,2 %;
- 3) бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения — 37,2 %;
- 4) стремление трудиться для процветания Родины, для того, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире, — 28,8 %;
- 5) непримиримость к представителям других наций и народов — 26,4 %;
- 6) интернационализм, готовность к сотрудничеству с представителями других наций и народов в интересах своей Родины — России — 23,6 %;
- 7) патриотизм сегодня не актуален, не современен, не для сегодняшней молодежи — 2,4 %;
- 8) патриотизм — это лишь романтический образ, литературная выдумка — 0,4 %;
- Затруднились ответить 0,4 %.

Большинство молодых людей под патриотизмом понимают гордость за свой народ, любовь к родному дому, городу, служение Родине.

С точки зрения опрошенной молодежи, патриот должен обладать прежде всего такими качествами, как:

- 1) активная деятельность — 48 %;
- 2) исполнительность — 33,2 %;
- 3) творчество (возможность творческой деятельности) — 31,6 %;
- 4) независимость — 24,4 %;
- 5) твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) — 24,0 %;
- 6) жизненная мудрость — 23,2 %;
- 7) жизнерадостность — 23,2 %;
- 8) широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи) — 22,4 %;
- 9) терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать их ошибки и заблуждения) — 21,2 %;
- 10) ответственность (чувство долга, умение держать слово) — 20,8 %;
- 11) интересная работа — 18,4 %;
- 12) образованность — 18,4 %;
- 13) воспитанность (хорошие манеры) — 17,6 %;
- 14) самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) — 15,2 %;
- 15) смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов — 15,2 %;
- 16) честность (правдивость, искренность) — 14,8 %;
- 17) эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) — 14,0 %;

- 18) свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) — 13,6 %;
- 19) познание (образование, кругозор) — 12,0 %;
- 20) аккуратность (чистоплотность) — 12,0 %;
- 21) развитие (постоянное духовное и физическое совершенствование) — 11,6 %;
- 22) продуктивная жизнь — 8,8 %;
- 23) уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий) — 8,4 %;
- 24) чуткость (заботливость) — 8 %;
- 25) здоровье (физическое и психическое) — 7,2 %;
- 26) материальное обеспечение жизни — 6,8 %;
- 27) общественное признание — 6,8 %;
- 28) развлечения — 6,4 %;
- 29) счастливая семейная жизнь — 6 %;
- 30) рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения) — 5,2 %;
- 31) наличие хороших и верных друзей — 4,8 %;
- 32) высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) — 4 %;
- 33) счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа) — 3,6 %;
- 34) непримиримость к недостаткам в себе и других — 3,6 %;
- 35) любовь (духовная и физическая) — 3,2 %;
- 36) красота природы и искусства — 2 %.

Среди качеств, которыми должен обладать патриот, молодые люди выделяют активную жизненную позицию.

В блоке «Гражданская позиция» на вопрос «Вы знаете основные гражданские права и обязанности граждан РФ?» респонденты ответили так:

- 1) да — 50,8 %;
- 2) скорее да, чем нет — 48 %;
- 3) скорее нет, чем да — 1,2 %;
- 4) нет — 0 %.

Причем большинство молодых людей (98,4 %) полагают, что они активно отстаивают свои гражданские права и 98 % готовы отстаивать гражданские права окружающих. Так, на вопросы «Вы готовы вести шефскую, благотворительную или волонтерскую деятельность в пользу нуждающихся?» и «Вы считаете своим долгом оказывать посильную помощь пожилым и престарелым людям?» молодые люди ответили «да», соответственно 93,6 % и 98,4 %. Эта позиция свидетельствует о социальной зрелости студенческой молодежи.

Одной из форм проявления гражданской позиции молодые люди считают участие в выборах. На вопрос «Вы считаете, что участие в выборах — это проявление активной гражданской позиции?» респонденты ответили следующим образом:

- 1) да — 56 %;
- 2) скорее да, чем нет — 37,2 %;
- 3) скорее нет, чем да — 2,4 %;
- 4) нет — 1,6 %.

Затруднились ответить 2,8 %.

Ответы на вопрос «Вы хотите сменить гражданство?» распределились следующим образом:

- 1) да — 13,2 %;
- 2) скорее да, чем нет — 13,2 %;
- 3) скорее нет, чем да — 4,4 %;

4) нет — 66,8%.

Нет ответа у 2,4%.

На вопрос «Вы готовы уехать за границу на постоянное место жительства?» респонденты ответили:

1) да — 16,8%;

2) скорее да, чем нет — 10,4%;

3) скорее нет, чем да — 6%;

4) нет — 66,4%.

Не ответили 0,4%.

Как можно заметить, большинство молодых людей не хотят менять гражданство и выезжать на постоянное место жительства из своей страны.

В блоке «Ценности молодежного сознания» на вопрос «Достаточно ли у вас знаний о городе, в котором вы живете?» респонденты дали следующие ответы:

1) да, безусловно — 48,4%;

2) да, но хотелось бы узнать больше — 48%;

3) нет — 1,6%.

Не ответили 2,0%.

Ответы молодых людей свидетельствуют о том, что они недостаточно хорошо знают о городе, в котором живут. В то же время 93,6% думают, что знают народную культуру, традиции. Так, на вопрос «Интересуетесь ли вы историческим прошлым нашей страны, региона, города, семьи?» респонденты ответили:

1) да — 52,4%;

2) скорее да, чем нет — 46,8%;

3) скорее нет, чем да — 0,8%;

4) нет — 0%.

На вопрос «Интересуетесь ли вы культурными ценностями (литература, искусство, архитектура и т.п.) своей страны?» были даны следующие ответы:

1) да — 34,8%;

2) скорее да, чем нет — 63,2%;

3) скорее нет, чем да — 2%;

4) нет — 0%.

На вопрос «Вы проявляете бережное отношение к историческому наследию и общественному достоянию страны, города?» респонденты ответили следующим образом:

1) да — 57,6%;

2) скорее да, чем нет — 41,6%;

3) скорее нет, чем да — 0,8%;

4) нет — 0%.

На вопрос «Вы регулярно следите за политическими и культурными событиями в жизни нашей страны, города?» респонденты ответили:

1) да — 44,4%;

2) скорее да, чем нет — 49,6%;

3) скорее нет, чем да — 4,8%;

4) нет — 0,8%.

Не ответили — 0,4%.

Итак, молодежь интересуют народная культура, традиции, историческое наследие, прошлое и будущее своего города и страны.

Молодые люди считают важным для себя делать нечто значимое для других и страны в целом. На вопрос «Вы считаете, что главное в жизни — делать нечто важное, значимое для других и страны в целом» почти все респонденты (98,8%) ответили

утвердительно. Причем большинству (76%) нравится, когда другие люди их ценят.

На вопрос «Что в вашей компании, коллективе, кругу друзей ценится выше всего?» были даны следующие ответы:

1) умение ценить настоящую дружбу — 80%;

2) готовность помочь другу в трудную минуту — 72%;

3) смелость — 71,6%;

4) сила воли — 68,4%;

5) взаимопонимание — 46,8%;

6) решительность — 43,2%;

7) честность, порядочность, принципиальность — 27,6%;

8) хорошие манеры — 20,8%;

9) способности — 16%;

10) умение модно одеваться — 10,8%;

11) интерес, знание литературы, искусства, музыка — 10,4%;

12) интерес к политике — 10,4%;

13) приятная внешность — 7,2%;

14) наличие фирменных вещей, дисков и т. п. — 0,8%;

15) наличие денег на всякие расходы — 0,8%.

Как видим, среди молодежи ценится настоящая дружба (80%), готовность помочь другу в трудную минуту (72%), смелость (71,6%) и сила воли (68,4%); менее всего ценится наличие фирменных вещей, дисков, денег на всякие расходы и т. п. (0,8%).

В блоке «Патриотическое воспитание» на вопрос «Что вы понимаете под термином "патриотическое воспитание"?» были получены следующие ответы:

1) воспитание любви к Родине — 92,4%;

2) воспитание уважения к старшему поколению — 51,6%;

3) воспитание уважения к традициям и обычаям своего народа — 27,2%;

4) знание истории своей страны — 18,4%.

Большинство молодых людей считают, что патриотическое воспитание — это воспитание любви к Родине, а среди форм этого воспитания они выделяют вариант «прививать уважение к людям своей страны». Так, по мнению опрошенной молодежи, целью патриотического воспитания является:

1) прививать уважение к людям своей страны — 63,6%;

2) познакомить с обычаями и традициями своего народа — 32,8%;

3) формировать бережное отношение к природе и всему живому — 25,2%;

4) расширять представления о родной земле, ее городах (поселениях) — 13,6%;

5) ознакомление с историческим прошлым России — 12,8%;

6) воспитание эстетически нравственных норм поведения и моральных качеств — 12%.

На вопрос «Кто в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических чувств?» респонденты указали:

1) вуз — 88%;

2) школа — 84,4%;

3) родители — 73,6%;

- 4) окружающие люди, друзья — 51,6%;
- 5) СМИ — 20%;
- 6) органы власти — 4,8%.

В значительной степени, по мнению большинства молодых людей, на формирование их патриотических чувств оказывают влияние образовательные организации, в которых они обучаются.

«Актуальна ли в наше время проблема патриотического воспитания и духовно-нравственного развития молодежи?» — 98% опрошенных подтвердили актуальность этой проблемы.

На вопрос «За последние два года вы принимали участие в мероприятиях по патриотическому воспитанию?» 57,6% ответили утвердительно. При этом среди организаторов последнего мероприятия по патриотическому воспитанию, в котором молодежь принимала участие, были указаны следующие:

- 1) образовательная организация — 32%;
- 2) администрация Барнаула — 11,2%;
- 3) администрация Алтайского края — 4,8%;
- 4) молодежное объединение (профсоюз) — 3,2%;
- 5) военно-патриотическое объединение — 2,8%;
- 6) несколько структур, участвующих в процессе патриотического воспитания молодежи, — 1,6%.

Это означает, что чуть больше половины молодых людей помнят о том, что они принимали участие в мероприятиях патриотической направленности, но, к сожалению, не очень хорошо представляют, кто был организатором данных мероприятий. Так, большинство опрошенных (99,6%) затруднились назвать структуры, участвующие в Барнауле в формировании и реализации политики по патриотическому воспитанию молодежи; только 0,4% указали администрацию Барнаула и АГИК.

На вопрос «Можно ли выделить ведущую роль одной из структур в процессе формирования и реализации политики по патриотическому воспитанию молодежи в Барнауле?» респонденты ответили таким образом:

- 1) нет — 66%;
 - 2) состав участников и ведущие роли четко не определены — 30%;
 - 3) другой вариант — 2,8%.
- Затруднились ответить 1,2%.

Отвечая на пункт «Оцените эффективность перечисленных форм организации патриотического воспитания молодежи по шкале от 1 — неэффективно до 10 — высокоэффективно», наивысшую оценку (10) опрошенные дали следующим формам:

- 1) деятельность военно-патриотических клубов — 89,6%;
- 2) организация краеведческих и туристических поездок по стране — 88%;
- 3) организация летних оборонно-спортивных лагерей — 87,6%;
- 4) издание литературы патриотического содержания — 86%;
- 5) организация мероприятий для молодежи (фестивали, конференции, лагеря) — 84,8%;
- 6) поддержка молодежных инициатив — 83,6%;
- 7) создание интернет-проектов — 82%;
- 8) разработка, принятие и реализация целевых программ — 80%;

- 9) анализ (социологические опросы, сбор информации по конкретным проблемам и т. д.) — 75,6%.

Таким образом, молодые люди среди эффективных форм организации патриотического воспитания выделяют те, которые позволяют им включиться в активную деятельность.

На вопрос «Какие направления молодежной политики вы считаете первоочередными для реализации на территории Барнаула, Алтайского края?» молодые люди ответили следующим образом:

- 1) поддержка молодой семьи — 47,6%;
- 2) обеспечение соблюдения прав молодежи — 44,8%;
- 3) обеспечение условий для формирования здорового образа жизни молодых граждан — 42,4%;
- 4) формирование системы детского, молодежного и семейного отдыха — 37,2%;
- 5) содействие предпринимательской деятельности молодых граждан — 36%;
- 6) развитие гражданственности и патриотизма молодежи — 34,4%;
- 7) поддержка общественно значимых инициатив молодежных и детских общественных объединений — 30,8%;
- 8) содействие в решении жилищных проблем молодежи — 30%;
- 9) подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников молодежной сферы — 29,2%;
- 10) обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи — 26%;

- 11) развитие международного и межрегионального молодежного сотрудничества — 19,2%;
- 12) профилактика проявлений экстремизма, воспитание толерантности — 18,8%.

Что ж, молодые люди не отдают приоритета ни одному из направлений молодежной политики, считают все важными и актуальными.

«Какие формы работы по граждановедческой и патриотической тематике являются наиболее востребованными и эффективными?»

- 1) конкурсы — 62,8%;
- 2) олимпиады — 60,4%;
- 3) викторины — 58%;
- 4) классные часы/час куратора — 38,4%;
- 5) научно-практические конференции — 37,6%;
- 6) клубная деятельность — 36,4%;
- 7) форумы — 28,8%;
- 8) кружки — 17,2%;
- 9) встречи с интересными людьми — 8,8%.

По мнению опрошенных, повысить общий уровень эффективности системы патриотического воспитания молодежи в Барнауле может следующее:

- 1) пересмотр форм и методов патриотического воспитания молодежи — 31,6%;
- 2) повышение уровня информационно-аналитического обеспечения практической работы — 26%;
- 3) изменение целей и задач патриотического воспитания молодежи — 24,8%;
- 4) изменения в управлении системой патриотического воспитания молодежи — 23,6%;
- 5) повышение уровня квалификации организаторов патриотического воспитания молодежи — 14,8%.

Получается, у молодых людей нет четкого представления о повышении эффективности системы патриотического воспитания в Барнауле.

Таким образом, на первом этапе исследования было выявлено, что молодежь Барнаула считает себя патриотами. Под патриотизмом молодые люди понимают любовь к своему городу, стране, народу. Они готовы включаться в активную социальную деятельность, участвовать в форумах и экспедициях, изучать историческое наследие и народные традиции. У молодых людей есть четкая гражданская позиция, они хотят жить в своей стране и делать ее лучше, но не имеют четкого представления о структурах, которые занимаются организацией духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи и ее социальной деятельности.

На втором этапе исследования в июле — сентябре 2015 года был осуществлен анализ государственных и краевых программ по патриотическому воспитанию молодежи.

В краевой межведомственной программе «Патриотическое воспитание детей и молодежи в Алтайском крае», реализуемой в 2006–2010 годах, были сформулированы ключевые задачи патриотического воспитания [4]. Среди них главная — создание системы патриотического воспитания детей и молодежи в крае, в которую включались: краевой организационный комитет «Победа»; межведомственный координационный совет по вопросам патриотического воспитания молодежи Алтайского края; координационные советы по патриотическому воспитанию муниципальных районов и городских округов края; центры патриотического воспитания.

За период реализации программы в крае, во-первых, увеличилось количество патриотических объединений, музеев в образовательных учреждениях, во-вторых, ежегодно организуются краевые профильные оборонно-спортивные лагеря (смены), в-третьих, традиционным стало проведение соревнований среди военно-патриотических клубов, в-четвертых, получило дальнейшее развитие тимуровское и волонтерское движение по оказанию шефской помощи ветеранам Великой Отечественной войны и членам их семей, в-пятых, в краевых средствах массовой информации освещаются мероприятия, направленные на патриотическое воспитание.

Таким образом, к 2011 году в Алтайском крае в основном была сформирована система патриотического воспитания детей и молодежи. В рамках реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [1] в Алтайском крае в 2011 году была разработана долгосрочная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан в Алтайском крае» на 2011–2015 годы [2]. В программе подчеркивается, что патриотическое воспитание граждан в Алтайском крае является важнейшим направлением в формировании патриотического сознания населения как одного из факторов единения нации, а основной целью программы обозначено совершенствование системы патриотического воспитания граждан в Алтайском крае.

В соответствии с этим среди первоочередных задач выделяются такие, как осуществление организационно-методических мер по развитию системы патриотического воспитания граждан; совершенствование информационного обеспечения патриотического воспитания граждан и др.

В программу на 2011–2015 годы были включены мероприятия, направленные на организационно-методическое обеспечение решения задач. В частности, выделяются: во-первых, подготовка и издание сборника методических материалов по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию граждан; во-вторых, проведение регионального конкурса методических пособий «Растим патриотов России»; в-третьих, проведение социологических исследований по оценке патриотического и гражданского воспитания населения Алтайского края; в-четвертых, подготовка методических рекомендаций «Методика оценки эффективности и результатов работы по патриотическому воспитанию в учреждениях культуры» и др.

Таким образом, к окончанию действия этой программы комплекс мероприятий научно-методического обеспечения патриотического воспитания граждан позволит совершенствовать организацию работы межведомственного координационного совета по вопросам патриотического воспитания молодежи Алтайского края.

В настоящее время обсуждается проект Концепции новой, четвертой, государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы [3], которая является логическим продолжением ранее принятых государственных программ патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

Новизна этой программы заключается в том, что в ней закладываются основы взаимодействия государственных структур и гражданского общества по решению проблем реализации исторической миссии современного российского патриотизма, а также приятию патриотическому воспитанию динамики, соответствующей современному развитию российского общества. В связи с чем базой этой программы является направленность на процессы интеграции различных институтов социализации, участвующих в патриотическом воспитании граждан Российской Федерации и ее отдельных субъектов, поскольку сегодня идея консолидации общества — важный ресурс формирования патриотизма в России.

В концепции новой программы подчеркивается, что инновационный характер развития патриотического воспитания как социального института невозможен без научной разработки и реализации современных моделей воспитания патриотизма на всех уровнях. В соответствии с этим стратегической целью названо формирование установки граждан на потребность в ценностях патриотизма.

С учетом инновационных технологий и механизмов воспитания патриотизма в современных условиях возрастает значимость научно-теоретической и методической базы патриотического воспитания, что, в свою очередь, предполагает: во-первых, продолжение исследований

в сфере сложившейся системы патриотического воспитания; во-вторых, изучение и обобщение передового опыта в области патриотического воспитания; в-третьих, проведение экспертизы проектов патриотической направленности; в-четвертых, совершенствование системы подготовки специалистов в области патриотического воспитания; в-пятых, разработку и внедрение комплекса учебных программ, учебно-методических пособий и рекомендаций в области патриотического воспитания; в-шестых, разработку Стратегии развития системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации до 2025 года и др.

Результативность реализации Программы будет измеряться степенью готовности и стремлением граждан Российской Федерации к выполнению своего гражданского и патриотического долга во всем многообразии форм его проявления, их умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым ими на благо Отечества.

Государственная политика по патриотическому воспитанию граждан России стала основой

для разработки региональных долгосрочных программ с учетом особенностей регионов, что позволяет осуществлять плановую, непрерывную и согласованную деятельность органов государственной власти всех уровней, органов местного самоуправления и общественных организаций.

Для повышения эффективности этой деятельности представляется важным формирование научно-теоретических и методических основ патриотического воспитания, а также создание общественных информационно-аналитических центров, аккумулирующих проблемы формирования и развития личности гражданина и патриота. Это позволит, во-первых, совершенствовать процесс патриотического воспитания в России, что предполагает определение приоритетных направлений такой работы в современных условиях, развитие форм и методов патриотического воспитания на основе новых информационных технологий; во-вторых, консолидировать и координировать деятельность общественных объединений и органов власти по патриотическому воспитанию разных групп населения, прежде всего молодежи.

-
1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/99483/> (дата обращения: 15.10.2015).
 2. Долгосрочная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан в Алтайском крае» на 2011–2015 годы, утверждена Постановлением администрации Алтайского края от 31 мая 2011 г. № 283 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mbou111.ru/data/documents/patrioticheskoe-vospitanie-2011–2015.pdf> (дата обращения: 15.10.2015).
 3. Концепция новой четвертой государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gospatriotprogramma.ru/programma%202016–2020/proekt/kontseptsiya-chetvertoy-gosprogrammy.php?type=special> (дата обращения: 15.10.2015).
 4. Краевая межведомственная программа «Патриотическое воспитание детей и молодежи в Алтайском крае» на 2006–2010 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlaw/altai/141370/> (дата обращения: 15.10.2015).

References

1. *Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoye vospitaniye grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2011–2015»* [State Programme «Patriotic Upbringing of Citizens of the Russian Federation 2011–2015】 (in Russian). Available at: <http://www.gospatriotprogramma.ru/bitrix/redirect.php?event1=file&event2=download&event3=gppvgrf.doc&goto=/upload/iblock/585/gppvgrf.doc> (accessed 04.12.2015).
2. *Dolgosrochnaya tsellevaya programma «Patrioticheskoye vospitaniye grazhdan v Altayskom kraye» na 2011–2015 gody* [Long-term Target Programme «Patriotic Upbringing of Citizens in Altai Region» for 2011–2015 years] (in Russian). Available at: <http://mbou111.ru/data/documents/patrioticheskoe-vospitanie-2011–2015.pdf> (accessed 04.12.2015).
3. *Kontseptsiya novoy chetvertoy gosudarstvennoy programmy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016–2020 gody* [The Concept of a New Fourth State Programme of Patriotic Upbringing of the Citizens of the Russian Federation for 2016–2020 years] (in Russian). Available at: <http://gospatriotprogramma.ru/programma%202016–2020/proekt/kontseptsiya-chetvertoy-gosprogrammy.php?type=special> (accessed 04.12.2015).
4. *Krayevaya mezhdromstvennaya programma «Patrioticheskoye vospitaniye detey i molodezhi v Altayskom kraye» na 2006–2010 gody* [Regional Interdepartmental Programme «Patriotic Upbringing of Children and Youth in Altai Region» for 2006–2010 years] (in Russian). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802066280> (accessed 04.12.2015).

ЖЕЛДОЧЕНКО ЛЮДМИЛА ДМИТРИЕВНА

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры организационной и возрастной психологии Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета (Ростов-на-Дону),
ludmilakateryna@yandex.ru

LYUDMILA ZHELDOCHENKO

*Cand.Sc. (Psychology), Senior Lecturer, Department of Organizational and Developmental Psychology,
Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University (Rostov-on-Don branch)*

УДК 159.9

**ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА**

**THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHERS OF SOCIAL SHELTERS**

Аннотация. В фокусе внимания автора статьи — процесс профессионального становления педагога на разных этапах деятельности, начиная с профессионального самоопределения. Анализируются причины и факторы, затрудняющие профессиональное развитие, приводящие к искажению его траектории и формированию профессиональной деформации. Представлены данные исследования профессиоанализации педагогов социального приюта, определены детерминанты, нарушающие ее. Полученные результаты и выводы могут быть интересны преподавателям и специалистам в области социальной и педагогической психологии.

ABSTRACT. The article describes the process of professional development in the teaching profession at various stages, starting with professional self-determination. The analysis of causes and factors that hinder professional development, leading to the distortion of trajectory of professional development and the formation of professional deformation, is carried out. The research of the process of professionalization of teachers of social shelters is presented. The results and conclusions may be of interest to teachers, researchers in the field of social and educational psychology, practicing psychologists and educational psychologists.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональные представления, кризис профессиоанализации, профессиональная деформация, профессиональная деятельность.

KEYWORDS: professional development, professional views, crisis of professionalization, professional deformation, professional activity.

Актуальность изучения проблемы профессионального становления педагогов обусловлена изменением социально-экономической ситуации в современной России. Действительность диктует повышенные требования к подготовке конкурентоспособных, компетентных специалистов, способных управлять собственным личностно-профессиональным развитием в новых условиях рынка труда.

Важно отметить, что нестабильность нынешней жизни в стране привела к резкому снижению уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития, к обострению социально-педагогических проблем. Среди них нарушение структуры и функции семьи, падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у родителей и, как следствие, жестокое обращение с ребенком. В связи с этим многократно повышается роль педагога социального

приюта в процессе адаптации и реабилитации детей и подростков в социуме. Поэтому считаем важной и необходимой задачей изучение процесса профессионального развития педагогических кадров социальной сферы, детерминант траектории их профессиоанализации, а также рисков возникновения профессиональной деформации, снижающей эффективность деятельности педагога социального приюта.

Новизна исследования заключается в выявлении особенностей этапов профессионального становления педагогов социального приюта, в определении причин и факторов, затрудняющих и искажающих этот процесс.

Проблеме развития личности в профессии посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов (Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Т. В. Кудрявцев, Ю. П. Поварёнков, Е. Ю. Пряжникова, Е. И. Рогов, Шарлотта Бюлер (*Buhler Ch.*); Дональд Сьюпер

(D. Super); Джон Холланд (J.L. Holland) и др.). Ученые отмечают, что успешность и продуктивность профессионального развития и деятельности во многом зависит от правильного выбора профессии. Это один из главных шагов, способствующих реализации личностного потенциала и во многом определяющих весь жизненный путь человека [2]. Важным аспектом профессионального самоопределения исследователи считают формирование адекватного представления о будущей профессии, о личности профессионала, его психологических характеристиках, обеспечивающих успешность выполнения профессиональных обязанностей, о своих личностных качествах, ценностях, смыслах и мотивах деятельности в соответствии с требованиями к профессии, что в конечном итоге ведет к успешному овладению профессией.

Однако, по мнению специалистов, менее 50% выпускников имеют четкие представления о будущей деятельности, сформированный профессиональный план, оценивают траекторию своего профессионального развития. Исследования Т. А. Трифоновой показали, что 80% опрошенных старшеклассников ориентированы на получение высшего образования, но только 35% из них учитывают ситуацию на рынке труда и выбирают востребованные профессии. Остальные 65% нацелены на получение высшего образования, не важно какого, на приобретение модных, престижных и творческих профессий, суть которых ребята недостаточно понимают. На сегодняшний день в выборе профессии старшеклассники руководствуются в большей мере внешними условиями среды — престижностью, заработной платой, а личностные свойства и интересы редко учитываются при построении карьерной перспективы [17, с. 89].

В. Н. Обносов отмечает, что профессиональные представления выпускников школ не могут выступать в качестве надежной основы дальнейшего профессионального самоопределения и обеспечивают лишь первичное включение субъекта в учебно-профессиональную деятельность [9, с. 49]. Такие несформированные представления затрудняют профессиональную идентичность, а неосведомленность о специфике приобретаемой профессии, ее социальной значимости, способах подготовки, условиях труда становится одной из основных причин кризисов профессионального самоопределения в дальнейшем. По мнению Е. С. Рапацевич, профессиональное самоопределение требует определенного уровня личностной и социальной зрелости, так как является «содержательной стороной направленности личности, взаимодействующей с призванием» [13, с. 512].

Важно отметить, что в процессе становления в профессии прослеживается изменение профессиональных представлений, происходит перестройка представлений о личностных особенностях профессионала, наполнение его личности профессиональным содержанием. Например, исследования динамики представлений о ряде профессий показывают, что по мере профессионального становления личности идет смещение акцента с общечеловеческих, морально-нравственных качеств в сторону

профессиональных и организаторских характеристик. Так, Е. А. Семенова, изучая представления студентов о выбранной профессии, установила, что профессиональное представление является динамическим психологическим образованием и претерпевает трансформации в процессе обучения. На этапе первичной адаптации первокурсников характерны такие особенности, как фрагментарность, расплывчатость, неадекватность требованиям профессии. По мере обучения и вхождения в учебно-профессиональную деятельность представления студентов наполняются научно-теоретическими знаниями и на этапе готовности к самостоятельной деятельности обладают достаточной полнотой и отчетливостью. Вместе с тем профессиональные представления даже у студентов-выпускников не вполне адекватны требованиям профессии, они не сформированы в той степени, которая требуется для обеспечения успешности и результативности предстоящей педагогической работы [16]. Необходимым условием профессионализации на этапе обучения является преобразование мало-дифференцированного представления о «профессии вообще» в ее субъектную личностную модель, отражающую как теоретические знания по специальности, так и реальный чувственный опыт учащегося, полученный им в процессе непосредственной профессиональной деятельности [9].

Н. А. Исаева и В. И. Слободчиков пришли к выводу, что развитию личности профессионала способствует построение образа «я»-профессионала, т. е. представления о себе как о профессионале, а также создание образа профессионала как эталонной модели его личности (соотношение этих двух образов). Один из путей развития личности — оценка их рассогласования, выработка стратегии приближения к эталонной модели и стремление к ней. Возникшее рассогласование между идеальной моделью профессионала и реальной неизбежно приводит к психологическому кризису, который является сензитивным периодом образования профессиональных деформаций [5].

На этапе вхождения в самостоятельную деятельность неизбежно возникают кризисы профессионального становления, связанные с расходением представлений молодого специалиста о профессиональной деятельности с реальностью. По мнению А. К. Марковой, если педагог неправляется с профессиональным кризисом как естественным сопровождением профессионального роста, то наблюдается дезадаптация, приводящая в итоге к развитию профессиональной деформации личности. А. В. Осницкий рассматривает такую дезадаптацию как профессиональную деформацию, возникшую в результате рассогласования между имеющейся у личности адаптированностью и требуемой в процессе профессионального становления [11].

Учеными установлено, что процесс профессионализации двусторонний: с одной стороны личность развивается в сложном профессиональном пространстве, с другой — при определенных обстоятельствах может происходить искажение траектории профессионального развития, формирование

профессиональной деформации [3]. В связи с этим особое внимание исследователи уделяют процессам адаптации личности к деятельности, рассматривая ее не только как процесс и результат, но и как основание для формирования психических новообразований этой личности. Так, Ю. П. Поварёнков, изучая процесс профессионального развития, отмечает прогрессивную и регрессивную тенденции, выделяет два базовых вида новообразований — конструктивных и деструктивных. По мнению автора, конструктивные новообразования являются результатом реализации прогрессивной или конструктивной линии профессионального развития, обеспечивая рост профессиональной компетентности человека, повышение эффективности его деятельности и продуктивности карьеры. Регрессивная или деструктивная тенденция профессионального развития ведет к возникновению новообразований иного плана, которые приводят к обратному результату — снижению профессиональной компетентности, эффективности и продуктивности, а также к росту затруднений во взаимоотношении человека с окружающим миром [12, с. 140]. Весь спектр новообразований, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности, можно разделить на две большие группы: стенические изменения, способствующие успешной адаптации деятеля к профессиональной деятельности, коллективу профессионалов, социуму, повышению эффективности его жизнедеятельности, и астенические изменения, препятствующие успешному функционированию личности в профессиональной среде. Эти изменения А. Адлер определил как конструктивный и деструктивный способы профессионализации.

Е. И. Рогов в своих работах показал, что трансформации личности в ходе овладения профессией обостряют и развиваются те качества, которые способствуют более эффективной реализации деятельности, в то же время при этом видоизменяются, угнетаются и даже разрушаются структуры, не участвующие в данном процессе. Подобные профессиональные трансформации, нарушающие целостность личности, понижающие ее адаптивность и устойчивость, оцениваются как профессиональные деформации. Любая профессиональная деятельность, особенно типа «человек — человек», деформирует личность еще на этапе ее освоения, а в последующем и при ее реализации [14, с. 189].

По мнению Ю. М. Кузьминой, профессиональная деформация в широком смысле — это след, который профессиональная деятельность накладывает на человека, а в узком смысле — проявления в личности под влиянием особенностей профессиональной деятельности таких психологических изменений, которые начинают негативно сказываться на осуществлении этой деятельности и психологической структуре самой личности [7].

Педагогическую профессию ученые относят к социономическим профессиям «группы риска» по вероятности искаżenia траектории профессионального развития и возникновения профессиональной деформации личности, а также развитию психосоматических заболеваний, детерминированных чрезмерной эмоциональной нагруженностью

труда педагога. Длительное пребывание в профессии не может бесконечно совершенствовать и развивать личность специалиста, профессионализация, по мнению Э. Ф. Зеера, — «это всегда приобретения и потери» [4, с. 64]. В. Е. Орёл утверждает, что «...существуют какие-то оптимальные пределы профессионализации человека, в которых осуществляется положительное влияние на его психические особенности. За этими пределами влияние может носить отрицательный характер. Данное явление мы называем профессиональной деформацией личности» [10, с. 217]. В многочисленных эмпирических исследованиях установлено, что стаж — одна из детерминант профессиональной деформации. По мнению Е. О. Ненарт и С. П. Пронина, многолетнее выполнение одной и той же работы устоявшимися способами ведет к развитию профессионально нежелательных качеств и дезадаптации специалистов. В ходе эмпирического исследования данных профессиональных деформаций педагогов учеными выявлена тенденция к увеличению уровня их выраженности по мере увеличения стажа педагогической деятельности. При этом наиболее деформирующее влияние уровня самооценки, педагогической агрессии, ригидности, экгибиционизма и директивности оказывают при стаже от 20 и выше лет [8, с. 731].

В исследовании динамики развития представлений педагогов о своем профессиональном «я»-образе Н. С. Глуханюк эмпирическим путем установила, что лишь 16% педагогов из всей выборки идентифицируют себя с педагогическим сообществом, при этом 8% из них — педагоги, имеющие средний стаж работы 12 лет, т. е. находящиеся на стадии профессионализации. Автором доказано, что с увеличением стажа работы ослабевает осознание операционально-исполнительских компонентов профессиональной деятельности, таких как условия, средства, содержание [1, с. 112]. В. Е. Орёл в своих исследованиях установил, что существуют два периода в профессиональной карьере работника, когда уровень эмоционального выгорания достигает своих максимальных значений. Первый период приходится на временной отрезок 6–7 лет после начала карьеры, а второй соответствует стажу работы в 25–26 лет [10]. По мнению В. С. Медведева, общую вероятность возникновения профессиональной деформации можно определить по длительности пребывания в профессии, при этом профессиональные деформации затрагивают не только личность профессионала, но и отражаются на его деятельности.

Деформации профессиональной деятельности представляют собой изменения и отклонения в структуре деятельности, в составе ее компонентов, что в результате препятствует ее успешному осуществлению и профессиональному развитию. В работе Ю. В. Селезневой показано, что по мере увеличения стажа работы у педагогов отмечается отсутствие вариативности при выборе стратегий с преобладанием неконструктивных стратегий поведения в конфликте, происходит усиление имеющихся в начале профессионального пути акцентуаций характера [15, с. 19]. Вместе с тем в научной

литературе представлены исследования, в которых не подтверждено безоговорочное влияние стажа работы на искажение траектории профессионального развития. Так, в диссертационном исследовании И. В. Комаринцевой, изучавшей психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования, достоверно точно установлено, что педагоги склонны к развитию у них эмоционального выгорания независимо от стажа работы. Автор отмечает, что в основе этого процесса лежат личностные особенности людей, выбирающих данную профессию: повышенный уровень эмпатии, тревожности и неуверенности в себе, психологическая защита личности по типу компенсации и гиперкомпенсации, повышенный уровень профессиональной ответственности [6, с. 21].

Таким образом, резюмируя анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме профессионального становления в педагогической деятельности, можно сделать следующие выводы: специфика профессиональной деятельности педагога (повышенная ответственность за обучающихся, психоэмоциональная нагруженность, интенсивность профессионального взаимодействия) затрудняют процесс профессионализации и способствует искажению траектории профессионального развития; существенную роль в профессиональном самоопределении и последующей деятельности играют адекватные представления о профессии, о профессиональной деятельности и требованиях к ее реализации, а также представления о собственных склонностях, целях, индивидуальных особенностях, социальная и личностная зрелость; длительность пребывания в педагогической профессии влияет на развитие профессиональной деформации; деформационным изменениям подвергаются все направления профессионального развития — личность, деятельность, профессиональное взаимодействие.

Нами проведено эмпирическое исследование профессионального становления педагогов социальных приютов. Респондентами выступили 150 педагогов с разным стажем работы, которые были распределены по трем группам: первая — стаж до 5 лет; вторая — стаж от 5 до 10 лет и третья — более 10 лет работы в социальном приюте. Учитывая, что процесс профессионализации имеет двойственную природу и протекает, согласно концепции Е. И. Рогова в трехмерном пространстве: личность — деятельность — взаимодействие с объектом, мы предположили, что у педагогов социального приюта под воздействием специфики профессиональной деятельности с увеличением стажа работы может искажаться траектория профессионального развития, а предполагаемые изменения могут протекать по трем направлениям: нарушение личности, деятельности и профессионального взаимодействия.

Для диагностики изменения личности использовались методики: опросник самоотношения В. В. Столина и тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева.

Результаты анализа особенностей самоотношения педагогов социальных приютов с разным стажем работы показали, что для людей со стажем

до 5 лет характерно высокое самомнение, самоувренность на начальном этапе профессионального пути. Им свойственно чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений, дружеское отношение к себе, согласие с самим собой, одобрение своих планов и желаний, эмоциональное и безусловное принятие себя такими, какие они есть, убежденность в том, что их личность, характер и деятельность способны вызывать у других как уважение, симпатию, одобрение и понимание, так и противоположные чувства. Начинающих педагогов отличает интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других, что свидетельствует об одобрении себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивной самооценке. Им присуще ярко выраженное внутренне недифференцированное чувство «за» самого себя.

Педагогов социальных приютов со стажем работы от 5 до 10 лет отличает вера в подвластность своего «я» временным обстоятельствам, неспособность противостоять судьбе, слабая саморегуляция, склонность перекладывать вину за неудачи на других людей. Они не уверены в своей интересности для других, поэтому ожидают как позитивного, так и негативного отношения к себе окружающих, при этом проявляют устойчивое позитивное самоотношение, не исключающее самокритики.

Педагогов социальных приютов с профессиональным стажем более 10 лет характеризует отсутствие дружеского отношения к себе, им свойственно недостаточное самопринятие, что является важным симптомом внутренней дезадаптации. Они верят в подвластность своего «я» временным обстоятельствам, не способны противостоять судьбе. Их характеризует слабая саморегуляция, размытый локус «я», отсутствие тенденции искать причины поступков и результатов в себе самом, а также ожидание скорее негативных чувств от другого. Однако они еще не верят в себя, свои силы, но не всегда удовлетворены собой и своими возможностями. Педагогов этой группы отличает средневыраженная вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, низкая способность контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя, частичное одобрение себя в целом и в существенных частностях, относительное доверие к себе и заниженная самооценка. Интерес к собственным мыслям, чувствам и уверенность в своей интересности для других — низкие в сочетании с ожиданием скорее негативного отношения к себе окружающих, нежели позитивного.

Таким образом, установлено, что с увеличением стажа работы степень выраженности как отдельных компонентов самоотношения, так и общего уровня самоотношения снижается. Иными словами, если у педагогов со стажем работы до 5 лет наблюдается высокий уровень самоотношения — высокое самоуважение и аутосимпатия в сочетании со средневыраженным самоинтересом, то у педагогов со стажем более 10 лет — средний уровень самоотношения с тенденцией к низкому, достаточно низкое самоуважение и самоинтерес.

Анализ результатов изучения смысложизненных ориентаций показал, что для педагогов со стажем работы до 5 лет свойственно наличие целей в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, при этом процесс своей жизни воспринимается ими как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, а пройденный отрезок жизненного пути расценивается как продуктивный. Их также отличает убеждение в том, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

В группе педагогов социальных приютов со стажем от 5 до 10 лет более низкие показатели по сравнению с начинающими специалистами. Для них так же, как и для педагогов со стажем работы до 5 лет, свойственны цели в будущем, ориентация на временную перспективу, настоящее воспринимается интересным, эмоционально насыщенным, а прошлое — продуктивным. Они полагают, что могут контролировать свою жизнь и реализовывать все свои планы. Однако необходимо отметить, что, несмотря на схожесть «источников» смысла жизни, все компоненты смысложизненных ориентаций в группе педагогов со стажем от 5 до 10 лет имеют меньшую степень выраженности, чем у педагогов, работающих в приюте до 5 лет.

В группе педагогов социальных приютов со стажем более 10 лет выявлен совершенно иной «профиль» смысложизненных ориентаций. Эту категорию характеризует фатализм, убежденность в том, что их жизнь неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Они не удовлетворены своим настоящим, живут вчерающим днем, считая, что все уже в прошлом и это прошлое — смысл жизни.

Ориентируясь на среднегрупповые показатели, можно сказать, что группе работающих более 10 лет свойственна низкая ориентация на будущее, сочетающаяся с неудовлетворенностью своей жизнью в настоящем, смысл их жизни составляют воспоминания и былье достижения. Педагогов социальных приютов со стажем до 5 лет и от 5 до 10 лет отличает целеустремленность, ориентация на будущее, наличие планов, имеющих реальную опору в настоящем и подкрепленных личной ответственностью за их реализацию.

Исследование профессиональной деятельности педагогов социальных приютов с разным стажем работы включало в себя диагностику стратегий преодоления стрессовых ситуаций, диагностику уровня эмоционального выгорания и выявление степени удовлетворенности работой.

Анализ степени удовлетворенности работой показал, что превалирующее большинство педагогов социальных приютов с профессиональным стажем до 5 лет (40%) удовлетворены своей деятельностью. В группе со стажем от 5 до 10 лет это треть опрошенных (30%). И лишь 22% педагогов, работающих в социальных приютах более 10 лет, удовлетворены работой. Таким образом, люди со стажем более 10 лет чаще выражают неудовлетворенность и крайнюю неудовлетворенность своей

работой, ее условиями, организацией, возможностью карьерного роста, а также финансовой составляющей, в то время как педагоги со стажем до 5 лет и от 5 до 10 лет достоверно чаще указывают на общую удовлетворенность своей работой.

Исследование стратегий преодоления стрессовых ситуаций позволило выявить наиболее выраженные копинг-стратегии педагогов социальных приютов с разным стажем работы. Установлено, что педагогам социальных приютов со стажем работы до 5 лет свойственно в стрессовых ситуациях объединяться с другими людьми, стремление получить эмоциональную, информационную или иную помощь, предоставляемую другими людьми из социального окружения. В наименьшей степени выражена асоциальная модель поведения в стрессовой ситуации (асоциальные и агрессивные действия), т. е. у педагогов со стажем работы до 5 лет нет тенденции выходить за социально допустимые рамки и ограничения, а также испытывать негативные чувства при неудачах и конфликтах с другими людьми, обвинять окружающих в чем-либо, ощущать гнев и раздражение.

Педагогам социальных приютов со стажем работы от 5 до 10 лет характерно вступление в социальный контакт для того, чтобы совместными усилиями с другими более эффективно разрешить критическую ситуацию, а также использовать побуждения другого человека к переживанию определенных состояний, принятию решений и выполнению действий, необходимых для достижения своих собственных целей. Меньше всего для них свойственно избегание решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия, стремление отдалиться от конфликтной ситуации, откладывать решение возникшей проблемы. В стрессовых ситуациях педагоги со стажем работы более 10 лет чаще прибегают к стратегии использования других людей для принятия решений и выполнения действий, приводящих к достижению собственных целей, а также к агрессивным действиям, направленным на окружающих.

Таким образом, во-первых, можно утверждать, что доказано преобладание просоциальной модели поведения в стрессовой ситуации у педагогов со стажем работы до 5 лет. Выявлена тенденция использовать либо просоциальную модель поведения, либо непрямую в группе педагогов со стажем от 5 до 10 лет. Наблюдается доминирование непрямой модели поведения в стрессовой ситуации у педагогов со стажем более 10 лет. Во-вторых, ориентируясь на среднегрупповые значения, отметим, что с увеличением стажа работы в социальном приюте снижается степень выраженности «здравых» моделей поведения — активной и просоциальной, и возрастает степень выраженности пассивной, прямой, непрямой и асоциальной моделей поведения.

Анализ результатов изучения синдрома эмоционального выгорания педагогов социальных приютов с разным стажем работы свидетельствует, что педагоги со стажем до 5 лет в целом не подвержены симптомам постепенного эмоционального

утомления и опустошения. Однако важно отметить тот факт, что начинает формироваться экономия на эмоциональных реакциях. Педагогов социальных приютов со стажем работы более 5 лет отличает уже сформированная неадекватная экономия эмоций, ограниченная эмоциональная отдача за счет выборочного реагирования, а также наличие психовегетативных и психосоматических нарушений. Что касается педагогов со стажем более 10 лет, то здесь приходится говорить о ярко выраженном механизме психологической защиты на уровне физического и психического самочувствия, а также сформировавшемся осознании психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно устранимы. Педагоги со стажем работы более 10 лет испытывают чувство безысходности, недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. При этом им свойственно облегчать или сокращать обязанности, требующие эмоциональных затрат. Сформировалось ощущение, что эмоционально они уже не могут помогать субъектам своей деятельности, эмоции практически полностью исключены из сферы профессиональной деятельности. Таких педагогов мало что волнует, почти ничего не вызывает эмоционального отклика — ни позитивные обстоятельства, ни негативные, происходит полная или частичная потеря интереса к человеку — субъекту профессионального действия.

Таким образом, доказано, что у педагогов социальных приютов со стажем до 5 лет симптомы синдрома эмоционального выгорания отсутствуют. В группе со стажем работы от 5 до 10 лет симптомы находятся на стадии формирования. А для педагогов, работающих более 10 лет, характерна уже сформировавшаяся симптоматика синдрома эмоционального выгорания, с очевидным доминированием психосоматики и психовегетативных нарушений.

Следует сказать, что у педагогов социальных приютов с разным стажем работы различная степень выраженности нервного (тревожного) напряжения. С увеличением стажа отмечается падение энергетического тонуса и ослабление нервной системы, сопровождающееся оскудением психических ресурсов. Общий уровень эмоционального выгорания у педагогов социального приюта с разным стажем работы также различен. У тех, кто занимается педагогической деятельностью в приютах более 10 лет, выработан механизм психологической защиты в виде частичного исключения эмоций в ответ на выбранные психотравмирующие воздействия. Их отличает сформированный стереотип профессионального поведения, который позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время у педагогов социальных приютов со стажем 5–10 лет только начинают формироваться и дисфункциональные проявления синдрома, и отрицательное отношение как к профессиональной деятельности, так и к коллегам, воспитанникам, руководству.

Профессиональное взаимодействие педагогов социальных приютов с разным стажем работы изучалось с помощью методики диагностики общей

коммуникативной толерантности (В. В. Бойко), а также теста на определение уровня агрессивности (Басса — Дарки). Исследования коммуникативной толерантности показали, что педагогам всех групп свойственна достаточно высокая степень переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию, однако в группе педагогов социальных приютов со стажем работы более 10 лет эта терпимость несколько ниже по сравнению с педагогами, работающими до 5 и до 10 лет. Педагоги со стажем работы до 5 лет способны принимать индивидуальность другого в полной мере, прощать ошибки и оплошности, не стремятся «подогнать» другого под свои стандарты, перевоспитывать его. Они достаточно толерантны к физическому или психическому дискомфорту общения, могут приспособиться к характерам, привычкам, установкам или притязаниям других людей. Педагогов социальных приютов со стажем работы 5–10 лет отличает средняя степень выраженности склонности считать себя эталоном и сравнивать других с собой, средний уровень категоричности и стабильности оценок других людей. У данной группы средневыраженная способность прощать ошибки другим и терпеть дискомфортные состояния окружающих. Педагогам со стажем работы более 10 лет свойственна слабо выраженная терпимость к индивидуальности других людей, они признают себя в качестве эталона и оценивают всех только через эту призму. Они не хотят скрывать негативные впечатления от общения с неприятными людьми, их оценки достаточно категоричны и регидны.

Таким образом, у педагогов социальных приютов со стажем работы свыше 10 лет более низкая коммуникативная толерантность в оценке поведения, образа мыслей или отдельных характеристик других людей. Им присущи категоричность и консервативность в оценках окружающих, нежелание скрывать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами коллег и воспитанников. Педагоги этой группы не умеют прощать другим ошибки, неловкость, нетерпимы к физическому или психическому дискомфорту. Что касается педагогов со стажем работы до 5 лет, то их характеризует достаточно высокая толерантность к индивидуальности других людей, их недостаткам, ошибкам и т. д.

Анализ уровня агрессивности педагогов показал, что для людей, работающих в социальных приютах менее 5 лет, в большей степени свойственна оппозиционная манера поведения — от пассивного сопротивления до активной борьбы против установленных обычаям и законов. Педагогов социальных приютов со стажем работы 5–10 лет отличает агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная. У них, правда, нет недоверия и осторожности по отношению к людям. Педагоги со стажем более 10 лет и 5–10 лет реализуют агрессивные действия в скрытой, замаскированной форме, например в виде клеветы, недоброжелательных слухов.

Таким образом, можно сказать, что степень выраженности форм агрессивности и враждебности

в группах педагогов социальных приютов с разным стажем различна. С увеличением стажа работы педагогом социального приюта степень выраженности всех форм агрессивности возрастает.

Подведем итоги. На основе анализа теоретических и эмпирических исследований, представленных в психолого-педагогической науке, а также результатов проведенного нами эмпирического исследования особенностей профессионального становления педагогов социального приюта на разных этапах профессионализации можно заключить:

- успешность и продуктивность профессионального становления педагогов в целом и педагогических кадров социального приюта в частности, а также эффективность их последующей профессиональной деятельности во многом зависят от уровня сформированности профессиональных представлений, включающих адекватные представления о специфике выбранной профессии, психологических характеристиках личности профессионала, отвечающих требованиям профессии, собственных качествах личности, смыслах и целях своей траектории профессионального развития;

- в процессе получения профессионального образования профессиональные представления становятся более четкими и наполненными, отражающими как теоретические знания по специальности, так и реальный опыт обучающегося, полученный им в процессе непосредственной профессиональной деятельности, однако уже на этапе обучения могут возникать предпосылки профессиональной деформации;

- переход от одной стадии профессионализации к другой сопровождается кризисами профессионального становления, которые являются сензитивными периодами искажения траектории профессионального развития и формирования профессиональной деформации; при этом дальнейшая траектория профессионализации педагога зависит от способа выхода из этого кризиса (в случае неконструктивного разрешения проблемной ситуации усугубляется дезадаптация, развиваются деструктивные новообразования, нарушается процесс профессионализации);

- на процесс профессионального становления педагога социального приюта существенное влияние оказывает специфика профессиональной деятельности (высокая эмоциогенность педагогического труда, психологически сложный контингент воспитанников — дети и подростки с различными отклонениями в развитии, социально дезадаптированные, пережившие психотравмирующие ситуации), что при длительном пребывании в профессии приводит к нарушению траектории профессионального развития и формированию профессиональной деформации.

Практическая значимость проделанной нами работы заключается в возможности использования представленных материалов при создании программ психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального развития представителей педагогической профессии на каждом этапе их профессионализации. Полученные результаты могут лечь в основу программ повышения квалификации педагогов.

1. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.
2. Динамика профессиональных представлений в онтогенезе / под ред. Е. И. Рогова. Ростов н/Д.: ПИ ЮФУ, 2011.
3. Желдоченко Л. Д. Психологические особенности профессиональной деформации педагога социального приюта: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д.: 2015. 169 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. 2-е изд. М.: AcademiA, 2007. 240 с.
5. Исаев Н. А., Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4.
6. Комаревцева И. В. Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2014. 24 с.
7. Кузьмина Ю. М. Профессиональная деформация как негативное явление в деятельности специалиста социальной сферы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/375170/> (дата обращения: 11.12.2015).
8. Ненарт Е. О., Пронин С. П. Деструктивные новообразования личности учителя на разных этапах профессионализации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № 3, т. 12. С. 731.
9. Обносов В. Н. Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 190 с.
10. Орёл В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д. психол. наук. Ярославль, 2005. 449 с.
11. Осницкий А. К., Филиппова Е. В. Особенности эмоциональных проявлений в системе осознанной саморегуляции деятельности // Психологические исследования (электронный научный журнал). 2010, № 6 (14) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n6-14/401-osnitsky-filippova14.html> (дата обращения: 04.12.2015).
12. Поварёнков Ю. П. Системогенетическая концепция профессионального становления // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия/сост. и общ. ред. В. А. Бодров. М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2007. С. 543–552.
13. Рапаевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск.: Современное слово, 2005. 720 с.
14. Рогов Е. И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: дис. ... д. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 354 с.

15. Селезнева Ю.В. Особенности профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных организаций при разных типах доверительных отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2014. 21 с.
16. Семенова Е. А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003. 200 с.
17. Трифонова Т. А. Особенности профессионального самоопределения школьников / Личность в профессионально-образовательном пространстве // Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков. Екатеринбург, 2013. С. 107.

References

1. Glukhanyuk N. S. *Psikhologiya professionalizatsii pedagoga* [Psychology of professionalization of a teacher] 2nd Ed. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 2005. 261 p. (In Russian).
2. *Dinamika professionalnykh predstavleniy v ontogeneze* [Dynamics of professional views in ontogenesis]. Rogov Ye. I. (ed.). Rostov-on-Don: Pedagogical Institute of the Southern Federal University Publ., 2011. 292 p. (In Russian).
3. Zhelochchenko L. D. *Psikhologicheskiye osobennosti professionalnoy deformatsii pedagoga sotsialnogo priyuta: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological features of professional deformation of a teacher of social shelter: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Rostov-on-Don, 2015. 169 p. (In Russian).
4. Zeyer E. F. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya* [Psychology of professional development] 2nd Ed. Moscow: Akademiya Publ., 2007. 240 p. (In Russian).
5. Isayeva N. A., Slobodchikov V. I. *Psikhologicheskiye usloviya vvedeniya studentov v professiyu pedagoga* [Psychological conditions of introducing students to the teaching profession]. *Voprosy psychologii*, 1996, 4, pp. 72–80 (in Russian).
6. Komarevtseva I. V. *Psikhologicheskiye osobennosti profilaktiki sindroma emotsionalnogo vygoraniya u pedagogov sistemy spetsialnogo obrazovaniya: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological features of preventing emotional burnout in teachers of special education: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., 2014. 24 p. (In Russian).
7. Kuzmina Yu. M. *Professionalnaya deformatsiya kak negativnoye yavleniye v deyatelnosti spetsialista sotsialnoy sfery* [Professional deformation as a negative phenomenon in the activity of a specialist of social sphere] (in Russian). Available at: <http://do.teleclinica.ru/375170/> (accessed 04.12.2015).
8. Nenart Ye. O., Pronin S. P. *Destruktivnye novoobrazovaniya lichnosti uchitelya na raznykh etapakh professionalizatsii* [Destructive teacher's «tumor» at different stages of professionalization]. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2010, 3 (12), pp. 738–742 (in Russian).
9. Obnosov V. N. *Predstavleniye o professii kak faktor professionalnogo samoopredeleniya uchashchikhsya PTU: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [The notion of profession as a factor of professional self-determination of students of vocational schools: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow, 1998. 190 p. (In Russian).
10. Orel V. Ye. *Strukturno-funktionalnaya organizatsiya i genezis psikhicheskogo vygoraniya: Dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Structural and functional organization and genesis of mental burnout: D.Sc. (Psychology) dissertation]. Yaroslavl: P. G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 2005. 449 p. (In Russian).
11. Osnitskiy A. K., Filippova Ye. V. *Osobennosti emotsionalnykh proyavleniy v sisteme osoznannoy samoregulyatsii deyatelnosti* [Peculiarities of emotional expressions in the system of conscious self-regulation of activity]. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2010, 6 (14) (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n6-14/401-osnitskiy-filippova14.html> (accessed 04.12.2015).
12. Povarenkov Yu. P. *Sistemogeneticheskaya kontsepsiya professionalnogo stanovleniya* [System-genetic concept of professional development]. In: *Psikhologicheskiye osnovy professionalnoy deyatelnosti: khrestomatiya* [Psychological foundations of professional activity: chrestomathy]. Bodrov V. A. (ed.). Moscow: PER SE Publ., 2007. 844 p. (In Russian).
13. Rapatsevich Ye. S. *Pedagogika: Bolshaya sovremennoy entsiklopediya* [Pedagogy: Large Modern Encyclopedia]. Minsk: Sovremennoye slovo Publ., 2005. 720 p. (In Russian).
14. Rogov Ye. I. *Lichnostno-professionalnoye razvitiye uchitelya v pedagogicheskoy deyatelnosti: Dis. ... d-ra ped. nauk* [Personal and professional development of a teacher in the field of pedagogical activity: D.Sc. (Pedagogy) dissertation]. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University Publ., 1999. 335 p. (In Russian).
15. Selezneva Yu. V. *Osobennosti professionalnykh deformatsiy u pedagogov doshkolnykh obrazovatelnykh organizatsiy pri raznykh tipakh doveritelnykh otnosheniy: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features of professional deformations in teachers of pre-school educational institutions under different types of trust relationships: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., 2014. 21 p. (In Russian).
16. Semenova Ye. A. *Osobennosti i formirovaniye professionalnykh predstavleniy u studentov v obrazovatelnom prostranstve pedagogicheskogo kolledzha: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features and formation of professional views in students within the educational environment of a pedagogical college: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University Publ., 2003. 200 p. (In Russian).
17. Trifonova T. A. *Osobennosti professionalnogo samoopredeleniya shkolnikov* [Features of professional self-determination of school students]. *Materialy XII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezdunarodnym uchastiyem «Lichnost v professionalno-obrazovatelnom prostranstve»* [Proc. of the 12th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation «Personality in the Professional and Educational Environment»]. Zeyer E. F., Zavodchikov D. P. (eds.). Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 2013. 133 p. (In Russian).

РОГОВ ЕВГЕНИЙ ИВАНОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной и прикладной психологии Южного федерального университета,
profrogov@yandex.ru

YEVGENIY ROGOV

*D.Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Organizational and Applied Psychology,
Southern Federal University*

УДК 152.9

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ОБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР
ДЕФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА**

**THE TRANSFORMATION OF VIEWS ON THE OBJECT OF ACTIVITY AS A FACTOR
OF DEFORMATION OF TEACHER'S PROFESSIONAL INTERACTIONS**

Аннотация. В статье исследуются проблемы соответствия представлений субъекта реальному объекту в педагогической деятельности. Рассматриваются факторы, способствующие их сближению, среди которых знания, опыт, мастерство учителя, уровень самосознания, способность разделять объективные и ситуативные компоненты образа и др. Расхождение образа с реальным объектом нередко происходит из-за избытка информации, в результате чего образ в сознании субъекта приобретает фрагментарный или «клиповый» характер. Механизмы каузальной атрибуции, стереотипизации, проекции, децентрации, идентификации и эмпатии также могут приближать или отдалять образ от реальности. Неадекватность восприятия объекта педагогом ведет к формированию профессиональных деформаций в сфере взаимодействия, что проявляется в предвзятом отношении, профессиональном цинизме, деперсонализации, монологизме, симптомах «эмоционального дефицита» и «эмоционально-нравственной дезориентации», эффекте «упоения властью» и др.

ABSTRACT. The article investigates the problem of compliance of subject's views to the real object in pedagogical activity. Author considers factors that contribute to their rapprochement, including the knowledge, experience, skill level of a teacher; the level of self-awareness, the ability to separate the objective and situational components of the image, to experience value, meaning, sense of social object. The discrepancy between the image and the real object contributes to an excess of information, resulting in fragmented or «video-like» perception of the image by a subject. Mechanisms of causal attribution, stereotyping, projection, decentration, identification and empathy can also zoom in or out the image from reality. Inadequate perception of the object by a teacher leads to the formation of professional deformations in the field of cooperation, which is manifested in such phenomena as bias to the object of professional activity, professional cynicism, depersonalization, monologism, loss of ability to be surprised, symptoms of «emotional deficit» and «emotional and moral disorientation», the effect of «intoxication of power», increased aggressiveness, double standards, and others.

Ключевые слова: профессиональные представления, субъект и объект педагогической деятельности, становление профессионала, профессиогенез, адекватность представлений, профессиональные деформации.

KEYWORDS: professional views, subject and object of pedagogical activity, formation of professional, professionogenesis, adequacy of views, professional deformations.

Развитие профессионализма личности нельзя представить вне тесного взаимодействия с объектом ее деятельности. Целенаправленное его изменение составляет смысл всего процесса труда. По мере познания объекта деятельности, его образ в сознании профессионала постоянно изменяется, уточняется, становится более дифференцированным, прогнозируемым. Постепенно у субъекта деятельности устанавливаются определенные взаимоотношения с объектом, воздействие трансформируется во взаимодействие.

Е. А. Климов рассматривает образ объекта в качестве одного из психических регуляторов трудовой деятельности, который может быть представлен чувственным образом (сенсорный, перцептивный); репрезентативным конкретным образом (представления памяти, воображения); репрезентативным отвлеченным образом (понятия, схемы, системы понятий, усвоенные алгоритмы действий). Все названные регуляторы подводятся под категорию «субъективный образ» и, по мнению автора, наряду с образами окружающего мира, выступают

необходимой основой целесообразной регуляции, саморегуляции трудовой деятельности субъекта и взаимодействия с людьми [13].

Исследование динамики формирования представлений об объекте деятельности у педагогов-психологов с помощью методики семантического дифференциала показало, что представления об объекте деятельности гетерохронны, хотя существует определенная положительная динамика. Заметно, что от курса к курсу студенты оценивают объект своей деятельности как более инертный и в то же время более яркий. Это позволяет говорить о росте их собственной активности и повышении четкости представлений об объекте. Работающие педагоги-психологи, по сравнению со студентами, видят объект менее ярким, более простым, ясным и легким, но и равнодушным и инертным, что связано с имеющимся опытом работы и уверенностью в своих силах. Очевидно, что опыт позволяет преподавателям спокойно, рутинно относиться к объекту деятельности [24].

Представление, являясь активной субъективной моделью, картиной, образом, принципиально не может быть полным отражением своего объекта, быть тождественным ему. Представление всегда имеет расхождение с оригиналом, оно является и результатом взаимодействия с ним, и переживанием этого взаимодействия, и одним из источников развития. Однако процесс сближения субъективного образа и реального объекта идет неравномерно, иногда наблюдается замедление, стагнация и даже, наоборот, увеличение разрыва, ведущее к неадекватному взаимодействию субъекта с объектом.

Расхождение представления об объекте и реального объекта — это не просто следствие опосредованности сознания, построения представления, но и принципиальное условие существования субъекта деятельности. Из этого В. П. Песков делает вывод о том, что на одном — объектном — полюсе психического находятся объекты, на другом — субъектном — представления, «захватывающие» объекты и в плане их запечатлевания, отображения, и в плане погружения в них и наделения их психологическими свойствами [21]. Складывающиеся представления об объекте деятельности являются не только результатом обучения или приобретенного опыта. Субъект сам в значительной степени обеспечивает их продуцирование, развитие и соответствие, по его мнению, реальности. Поэтому любое конкретное представление имеет свое строение, индивидуальное для каждого субъекта, а вместе они составляют многомерную, полиморфную, интегрально-динамическую структуру.

Нередко субъект, не удовлетворенный несоппадением представлений о том, каким должен быть воспринимаемый образ объекта, и о том, как он реально воспринимается, стремится целенаправленно изменить представление или создать новый pragматичный образ объекта, формируя его имидж. Появление имиджа обусловлено желанием субъекта создать образ, который соответствовал бы субъективному прообразу или способствовал бы достижению социально значимых целей или разрешению внутренних проблем. На это же указывает

Д. А. Леонтьев, подчеркивая, что имидж — это специально сконструированный образ, в то время как представления существуют независимо от специальных усилий их носителя или иных его создателей. Таким образом, водораздел между понятиями «имидж» и «образ» основывается на признании таких отличительных особенностей имиджа, как его функциональность, целенаправленность и иллюзорность [15].

Изменение структуры представлений обусловлено прежде всего задачами повышения эффективности деятельности. Структура представлений зависит как от реальной, объективной структуры мысленно воспроизведенного образа объекта, так и от приписываемых субъектом и демонстрируемых объектом, но реально не существующих черт, характеристик, качеств этого объекта. Кроме того, компоненты представлений, имеющихся у различных субъектов, могут быть типичными и индивидуальными, т. е. имеющимися в сознании либо многих, либо единичных субъектов. Анализируя реальные и приписываемые реальному объекту черты, можно выявить те из них, которые стабильно, устойчиво представлены в сознании, независимо от условий и причин их актуализации, и те, которые возникают случайно, ситуативно: одни — в одних ситуациях, другие — в других. Объективные компоненты составляют основу, базовую структуру представлений, а ситуативные определяют их временную динамику и зависят от условий и причин актуализации образа.

Результаты исследований В. П. Серкина показывают, что с увеличением стажа семантические описания (оценки) как профессионально значимых, так и профессионально нейтральных стимулов в группах профессионалов становятся все более сплоченными и однородными, при этом профессиональная специфичность образа мира и образа жизни рефлексируется (в среднем по группе) все хуже [26], т. е. чем больше стаж, тем все больше кажется, что «так было всегда», «все так видят и понимают».

Для педагогов как профессионалов социальные установки выступают фактором, стабилизирующими образ мира и формирующими представления об ученике, на которого направлена их деятельность. Именно профессиональные представления учителя о конкретном учащемся в значительной степени побуждают его к использованию тех или иных форм взаимодействия с ним, регулируют содержание и форму педагогических воздействий, направляют и корректируют их. В результате эти профессиональные представления об ученике можно рассматривать как некий комплекс социальных установок — аттитюдов, или психологическое переживание субъектом ценности, значения, смысла социального объекта. Профессиональные образы объекта выступают целостной совокупностью всех житейских и научных представлений об ученике, комплексом всех социальных установок на ученика, формирующими у педагога и актуализирующими в процессе взаимодействия с ним. У каждого педагога эти представления индивидуальны, неоднородны и вариативны в рамках допусков профессионального пространства.

Разрыв представлений субъекта с реальностью, отражающийся на его деятельности, может быть обусловлен разными причинами. По мнению М. Б. Владимировой, деформированность представлений педагога об объекте его деятельности (и не одном) связана с избытком информации, которую ему приходится ежедневно обрабатывать, в результате образ приобретает фрагментарный или «клиповый» характер. Учащийся ритм и возрастающая скорость жизни, дефицит времени усиливают данный процесс, и образы представлений об учащихся синтезируются из разрозненных информационных частиц. Подобные мозаично-векторные образы постепенно вытесняют реальность из профессиональных представлений, и она по отношению к ее отражению становится вторичной [9].

Отечественные психологи (Б. Г. Афаньев, А. А. Бодалев, К. В. Вербова, С. В. Кондратьева, М. Ю. Красовицкий, Г. И. Метельский, А. А. Реан и др.) достаточно убедительно показали связь адекватности представлений об учащихся с опытом и уровнем мастерства учителя. Так, в работах А. А. Бодалева можно увидеть, что успешно работающие педагоги сравнительно точно и полно представляют образы учащихся. Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что оценочные шкалы этих педагогов (по сравнению с менее успешно работающими коллегами) более дифференцированы, представления об отдельных школьниках содержат меньше личностных качеств, но отражают самое существенное в личности и наиболее значимое с точки зрения задач, решаемых педагогом по отношению к этому школьнику [4].

При изучении семантического пространства учителей физкультуры Л. И. Резник пришел к выводу о том, что основные различия эффективных и неэффективных учителей проявляются в степени структурно-содержательной дифференциированности. Благодаря этому хороший учитель выделяет и использует большее количество первичных конструктов, отражающих соответственно большее число личностных параметров учащихся [23].

Л. М. Митина установила, что в представлениях учителей с низким уровнем развития самосознания преобладают их субъективные впечатления о чертах характера и способах поведения ученика. По мнению исследователя, в сознании таких педагогов существуют пять типов представлений об учащихся [18]:

- отличники, сотрудничающие с учителем;
- способные, но трудные ученики;
- хорошие (послушные) ученики, хорошо относящиеся к учителю, но малоспособные и слабоуспевающие;
- проблемные ученики;
- ученики, не привлекающие внимания учителя.

Аналогичные цели преследовал В. Л. Ситников, анализируя представления учителей с помощью методики «20 высказываний». Взяв за основание классификации субъектно-объектные отношения, он показал, что варианты представлений учащегося педагогами можно свести к шести типам: «пассивный объект»; «активный объект»; «активный

субъект»; «пассивный субъект»; «активно-инертный субъект»; «субъектный объект» [27].

Изучая особенности представлений классных руководителей, Г. А. Розов установил, что при классификации старшеклассников они ориентируется на самых «лучших» и наиболее «трудных» для себя учащихся, которые являются конкретными примерами сложившихся у них оценочных эталонов. Взаимодействие этих противоположностей в сознании учителя во многом определяет формирование обобщенного понимания им личности учащегося. Поэтому, констатирует ученый, лучший старшеклассник служит для учителя своеобразной «точкой отсчета», и с ее помощью он классифицирует всех других учеников [25].

В настоящее время в понятии «представление об ученике» выделяют три основных смысла. Во-первых, обобщенные представления о гипотетическом, собирательном, «абстрактном» ученике, некая имплицитная модель, в которой собираются, проецируются ключевые представления об учащихся. Проективных моделей может быть практически неограниченное количество и у разных людей, и у одного человека. Определяются они представлением о ролевой позиции учащегося в школе, его обязанностями. Во-вторых, это представления о конкретном ученике, по своей природе близкие припоминаниям. Их тоже может быть достаточно много, поскольку конкретного ученика могут вспоминать разные люди, а в различных ситуациях даже одним человеком вспоминаются его разные качества. И, в-третьих, представления, сложившиеся о себе в детстве как у ученика, так и у взрослого. Данные представления относят к «я»-образам, и их количество велико.

Следует отметить сложность выявления адекватности субъективных представлений педагогов об ученике, что определяется свернутостью этих представлений, трудностью их актуализации учителем в процессе реальной деятельности. Кроме того, влияние самих представлений оказывается опосредовано подсознанием и сливается с влиянием на педагогическую деятельность множества других факторов как субъективного порядка (ценности, цели, эмоции, способности и др.), так и объективного (условия, требования, возможности среды и др.).

Полученные в нашем исследовании сравнительные характеристики представлений учителей с разной степенью успешности деятельности приведены в табл. 1.

Трансформации образа у субъекта обусловлены также механизмами социальных представлений, житейской психологией и здравым смыслом. Представление о человеке формируется на основании приписываемых ему причин поведения или каких-то более общих характеристик. Основу атрибуции может составлять схожесть поведения воспринимаемого объекта с каким-то образцом из прошлого субъекта восприятия и опора на личные мотивы, возникающие в подобной ситуации. При этом человеку свойственно приписывание по простой модели: «плохим» людям всегда приписываются «плохие» поступки и качества, а «хорошим» — хорошие [1].

Табл. 1

Параметры профессиональных представлений об объекте деятельности

Особенности профессиональных представлений учителей	
Эффективно работающих	Неэффективно работающих
Высокая дифференцированность	Слабая дифференцированность
Отражает больше параметров	Отражает меньше параметров
Отражает существенные параметры	Отражает несущественные параметры
Объективность оценок	Субъективность оценок
Индивидуализация представлений	Типизированность представлений
Гибкость, изменчивость, неустойчивость образов	Стабильность, ригидность, постоянство образов
Отношение к объекту деятельности как к саморазвивающемуся субъекту	Отношение к объекту деятельности как к неизменной (пассивной или стихийной) субстанции

Не менее важным фактором, обуславливающим представления об объекте, является стереотипизация. Стереотипы редко осознаются субъектом даже частично, обычно находятся вне поля сознания человека, но постоянно оказывают влияние на процесс формирования образа объекта. О живучести стереотипов свидетельствует исторический анализ, проведенный К. В. Вербовой и С. В. Кондратьевой, которые показали, что представления педагогов о детях достаточно стандартны, стабильны и мало зависят даже от смены поколений и социальных катализмов [8]. Наиболее распространенным педагогическим стереотипом можно считать клишированное представление о взаимосвязи успехов в учебе с личностными качествами ученика: хорошо успевает — обладает позитивными личностными характеристиками; не успевает — отрицательными. По разным данным от 70 до 85 % учителей воспринимают детей как носителей определенных оценок [4].

В. Н. Панферов в своих работах обозначил три класса стандартов стереотипов [20]: эмоционально-типические, социальные и антропологические. Они, по мнению А. А. Реана и Я. Л. Коломинского, характерны и для учителей, у большинства которых сформированы эталонные образы «хорошего» и «плохого» ученика [22].

Укорачивая познавательный процесс, но не обеспечивая точное построение образа, стереотипизация способствует возникновению предубеждения. Оно формирует неадекватные представления, деформируя образ, и вполне может причинить вред взаимоотношениям субъекта и объекта.

И здесь главная проблема — инертность. Ведь педагог, считает Н. Б. Москвина, работает с другим человеком (ребенком), который постоянно меняется, отвечает на педагогические воздействия, сопротивляясь им, в свою очередь сам воздействует на педагога, живет по своей логике, в своем мире, часто непонятном и недоступном учителю. Пока педагог продумывает и организует свое воздействие (взаимодействие с ребенком), ориентируясь на некий зафиксированный в определенный момент образ последнего, он уже не тот, он изменился, пусть и не кардинально (речь идет о микроизменениях), однако даже нюансы бывают чрезвычайно важными. Динамичность образа объекта определяет границы возможностей учителя в осуществлении собственных профессиональных целей и замыслов [19].

Следует заметить, что в некоторых случаях стереотипы могут играть позитивную роль в формировании образа ученика. А. А. Реан относит к данным ситуациям следующие: когда педагог, основываясь на них, лишь вероятно оценивает личность учащегося; когда учитель отдает себе отчет о наличии субъективных стереотипов оценивания; когда опора на стереотипы является лишь одним из способов познания учеников в условиях информационного дефицита, а за этим следует целинаправленное профессиональное изучение индивида [22].

Наряду со стереотипизацией, в формировании профессиональных представлений педагогов об ученике активно участвуют механизмы проекции, децентрации и идентификации. Они также могут приближать или отдалять образ от реальности. При проецировании субъект неосознанно наделяет формируемый образ объекта собственными личными мотивами, приписывает ему свои качества и переживания. Влияние децентрации связывается со способностью субъекта не всегда критично воспринимать мнение другого, тогда как идентификация — это постановка субъектом себя на позицию объекта, результатом чего является усвоение его установок, мотивов, позиции и т. д.

В этот же ряд можно поставить и педагогическую эмпатию, выражющуюся в эмоциональной поддержке, искреннем проявлении сочувствия, сострадания. Именно эмпатия, считает Н. В. Елфимова, обусловливает должный уровень решения педагогических проблем, требующих ориентации в психологии школьника, понимания его личности [11]. И если учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бес tactность, прибегают к неоправданным наказаниям и морализированию, то избыток эмпатии может породить отношения симбиозного характера. По результатам исследования А. А. Ершовым уровня эмпатийности учителей, доказано, что умением распознавать психическое состояние учащихся обладают не более 17% обследованных педагогов [12]. По данным С. Г. Вершловского, у молодых учителей слабо развита способность к сопереживанию, сочувствию и эмоциональной отзывчивости. А 40–50% опрошенных учителей считают, что учащиеся оказались хуже, чем они думали; до 45% полагают, что им не даются контакты с учащимися [10].

Не трудно заметить, что нарушение действия указанных механизмов при формировании образа ученика ведет к деформированию взаимоотношений с ним. Как свидетельствуют многочисленные исследования, неадекватные представления об объекте порождают такие характеристики субъекта, как черствость, ненависть к другим, жестокость, нежелание принимать чужую боль на себя, отсутствие милосердия и гуманности, низкая коммуникабельность, нежелание и неумение понять другого человека, отсутствие гибкости и тактичности, непорядочность, лживость, безнравственность, безответственность, лень, нетерпимость к чужому мнению, хамство, грубость, злоба и т. д.

Деформирующим образом объекта фактором выступает уже сформировавшийся у профессионала взгляд «сквозь призму» своей профессии — признающий, опирающийся на знание, проецирующий его в окружающий мир и благодаря этому формирующий потенциальный объект своего воздействия. Т. Б. Щепанская считает, что выработка такого «взгляда» (результат которого особое «видение» объекта, точнее, умение видеть объект практически в любом элементе повседневности) является важной составляющей самоидентификации профессионала [32].

Но это «особое видение» учителя, плохое знание внутреннего мира учащегося проявляется в речи педагога: «Им ничего не надо. У них на уме только...». А отсутствие плана согласования норм поведения и обеспечения их выполнения определяется как умение «держать дисциплину». Подобные речевые конструкции, по мнению Н. Б. Москвиной, с одной стороны, свидетельствуют об искаженности мышления учителя, о том, что оно ограничено уровнем здравого смысла; с другой стороны, такой язык оказывает деформирующее воздействие, поскольку, оперируя исключительно им, учитель предопределяет соответствующий уровень своего мышления [19].

Нарушение профессиональных представлений педагога об учащихся ведет к свертыванию процесса общения, неумению сотрудничать, конфликтности, что снижает эффективность, продуктивность деятельности или разрушает взаимопонимание, отношения, здоровье, благополучие и т. п. Одним из наиболее выраженных проявлений деформаций образа выступает сугубо формальный, функциональный подход к окружающим. В подобных случаях, считает С. П. Безносов, «профессионал» не относится к объекту, т. е. другому человеку как к личности, индивидуальности во всей полноте ее проявлений, а рассматривает его лишь в какой-то одной плоскости: ученик, пациент, клиент, штатная единица, правонарушитель и т. д. [3]

Поэтому педагог не учит ученика, а только «подтягивает его по математике», рассматривает людей в неформальной обстановке лишь как нуждающихся в его знаниях. При этом ухудшается социально-психологический климат в коллективе, замедляется развитие самой личности, возникают различные психологические барьеры. Личный жизненный опыт педагога, составляющий его профессиональное богатство и опору, становится барьером для восприятия нового. Человек заранее

уверен, что ему ничего нового не сообщат, а с работой он и так справляется, поэтому информация не воспринимается.

Не замечая в ученике личность, педагог занимает авторитарную позицию во взаимодействии с ним, что проявляется в беспаллиционности, консервативности, закрытости в общении, оценочности суждений, которые, как правило, переходят в черты характера и находят свое отражение в познавательных процессах. В результате, отмечает Е. Н. Смоленская, учителя иногда не только не способствуют творческому развитию ребенка, но и сами становятся невосприимчивыми к новому опыту, неспособными к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций [28]. У таких учителей можно наблюдать чрезмерную выраженность этих черт и их сочетаний как крайний вариант нормы, т. е. в качестве акцентуации характера.

Отрицательная трансформация профессиональных представлений об объекте деятельности у учителей не только вызывает неэффективные формы общения, но и ведет к формированию профессиональных деформаций в сфере взаимодействия. Феноменология данного вида деформаций представлена следующими видами.

- *Монологизм.*

Это угасание способности к диалогу, не как к обмену «дежурными репликами», а как к взаимообмену и взаимообогащению личностными смыслами, как к проникновению во внутренний мир партнера по общению и отражению в нем своего внутреннего мира. Вместе с тем, понимая ограниченность монолога, педагоги прибегают к имитации диалога, к псеводиалогу, порой не замечая того, что это именно имитация. В качестве показателей псеводиалога выступают: во-первых, знание и проговаривание собеседником того, что от него хочет услышать субъект; во-вторых, оценивание высказываний собеседника на основе их соотнесения с «эталонным ответом»; в-третьих, обилие речевых штампов при отсутствии или дефиците неповторимых индивидуальных оттенков [19].

- *Потеря способности удивляться.*

За время своей работы педагоги сталкиваются с различными житейскими ситуациями, общаются с большим количеством людей. Нормальной реакцией является владение этим потоком информации: ограничение восприятия, построение типологий, что накладывает отпечаток как на профессиональную деятельность, так и на личную жизнь специалиста. В результате, встречая что-либо новое на своем жизненном пути, педагог редко удивляется, поскольку это для него не является новым, с этим или подобным этому он уже встречался. Окружающая жизнь наблюдается сквозь координатную сетку классификаций. Наличие подобной деформации у субъекта, как правило, вызывает у него еще одно негативное изменение взаимодействия — снижение эмоциональной отдачи [29].

- *Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.*

В данном случае педагог не считает для себя необходимым или почему-то не заинтересован проявлять сочувствие и сопереживание ученику, что

стимулирует развитие безразличия, равнодушия, душевной черствости. Это может быть вызвано тем, что система самооценок учителя поддерживается материальными или позиционными достижениями, а альтруистическая эмоциональная отдача для него ничего не значит; он не нуждается в ней, не испытывает от нее удовлетворения. Для педагога с альтруистическими ценностями важно помогать и сочувствовать другим; утрата эмоциональности в общении — показатель нравственных потерь, утраты человечности.

- *Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.*

Субъект не ощущает различий между ослабленным проявлением эмоций (при взаимодействии обнаруживается весьма бедный репертуар с невысокой интенсивностью) и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием (ограничение эмоциональной отдачи, действие по принципу «хочу или не хочу»: сочту нужным — уделю ему внимание, будет настроение — откликнусь на его состояние и потребности). Сопровождается ощущением невозможности сопереживать, эмоционально помогать субъектам деятельности, увеличением резкости и раздражительности. Внешне это выглядит как эмоциональная черствость, неучтивость, равнодушие [5].

- *Симптом «эмоционального дефицита».*

Выражается в нежелании или невозможности эмоционально помогать объектам профессиональной деятельности; нежелании войти в их положение, соучаствовать, сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать к интеллектуальной, волевой и нравственной отдаче. Усиление данной деформации и более осложненная ее форма заключаются в редком проявлении положительных эмоций и частом — отрицательных (резкость, грусть, раздражительность, обиды, капризы) [7].

Такое перенесение вначале осуществляется подсознательно, а в дальнейшем имеет тенденцию к автоматизму. Характерным признаком является «прилипание» к сотруднику отдельных элементов образа жизни объекта деятельности, изменения в речи. Последнее выражается в обеднении лексикона, увеличении специальных терминов и выражений, тотальной жаргонизации.

- *Симптом «расширения сферы экономии эмоций».*

Данная деформация проявляется за пределами профессиональной области (в общении с родными, друзьями и знакомыми). Избыток контактов на работе приводит к отсутствию желания общаться с близкими людьми. И в профессиональной деятельности и вне ее человек держится ответственно нормативам и обязанностям. Именно домашние становятся первой жертвой деформаций общения: дома человек замыкается или «рычит» супруга и детей. Данный симптом, связанный с пресыщением человеческими контактами, назван В. В. Бойко симптомом «отравления людьми» [5].

- *Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации».*

Проявляется в агрессивном самооправдании, защите своей линии поведения при отсутствии

должного эмоционального отношения к объекту воздействия. Деформация сопровождается вербальной защитой: «это не тот случай, чтобы переживать»; «такие люди не заслуживают доброго отношения»; «таким нельзя сочувствовать»; «почему я должен за всех волноваться». Очевидно, что педагог не имеет морального права делить учеников на «хороших» и «плохих»; не должен решать их проблемы на свое усмотрение, руководствуясь личными предпочтениями. Проявления эмоционально-нравственной дезориентации вызывают справедливое возмущение, осуждение.

- *Предвзятое отношение к объекту профессиональной деятельности.*

В его основе лежит своеобразный профессиональный стереотип объекта, постепенно складывающийся у субъекта. Для этого стереотипа показательны высокая устойчивость и схематизм, отрицательная эмоциональная окраска. Приобретая в конечном итоге характер осознанной установки-убеждения, он функционирует по логике самоподкрепления: как закономерное принимается все, что подтверждает стереотип, и отбрасывается как случайное все иное [17].

- *Профессиональный цинизм.*

Обилие различных сложных, в том числе и тяжелых жизненных ситуаций, с которыми встречается педагог, взаимодействуя с объектом деятельности, развивает способность к «невовлечению» в их переживание, а точнее — способность отстраненно к ним относиться. Такой взгляд со стороны освобождает эти ситуации от эмоционального груза и позволяет выполнять с ними разные манипуляции, например, помещать их в другой контекст, наполнять другим эмоциональным содержанием (иногда очень веселым). Одни полагают, что это цинизм, подразумевая нечто неприемлемое для «воспитанного человека», другие считают защитной реакцией, третьи — эффективной социальной стратегией, позволяющей «проще относиться к жизни» [14].

- *Симптом «личностной отстраненности», или деперсонализация.*

Это полная или частичная потеря интереса к человеку — субъекту профессионального действия; партнер по общению воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций, тяготящий своими проблемами, потребностями, присутствием, фактом существования. При данной деформации субъект демонстрирует равнодушное и даже негативное отношение к объектам взаимодействия, повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к ним. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

В результате работа с людьми кажется неинтересной, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности, поэтому контакты становятся формальными, обезличенными [6].

Деперсонализация связана с другими компонентами профессиональных деформаций: дегуманизацией как тенденцией развивать негативное

отношение к клиентам (один из компонентов симптомокомплекса эмоционального выгорания); стереотипизацией личностной установки; стандартизацией общения; агрессивными тенденциями; неспособностью улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и проч.

• *Эффект «упоения властью».*

Заключается в том, что лица, имеющие возможность влиять, могут достичь рубежа, когда они перестают чувствовать ограничения по использованию этой власти, что порождает чувство вседозволенности. В поведении педагога при подобной деформации наблюдается ригидность, консерватизм, нежелание прислушаться к мнению окружающих, вести дискуссию, поощрять инициативу. Разрушительный характер общения педагога, опирающегося на такой директивный стиль взаимодействия, проявляется в администрировании и психологическом подавлении учащихся, подчинении их своей воле, стремлении не дать им раскрыться как личности. В результате учащиеся склоняются от выполнения навязанных заданий, снижается эффективность образовательного процесса.

• *Авторитарность.*

Типична для многих преподавателей в связи с тем, что учитель должен четко управлять классом. Излишняя авторитарность замедляет становление коллектива и активизирует развитие у школьников неправильной самооценки, прививает культ силы, способствует формированию невроза, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с учащимися, по мнению В.В. Шпалинского, приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств и «талантов» личности, как умения «выйти сухим из воды», «использовать других для выполнения того, что должен сделать сам», «заставить других беспрекословно подчиняться» и т. п. Учителя рассматривают конкретного ученика только как «типичного представителя» той или иной группы, абстрагируясь от его индивидуальных особенностей и снижая тем самым эффективность воздействия на него [31].

• *Повышенная агрессивность.*

Как считает Е.В. Улыбина, она также очень часто сопровождает взаимоотношения педагогов. Действительно, учителя обладают большими возможностями проявления жестокости и, как свидетельствуют попадающие в печать сведения и статистика школьных неврозов, эти возможности используют [30]. Это может быть связано с гендерным составом учительских коллективов. Как известно, педагогический коллектив любого образовательного учреждения составляют в основном женщины. Они усвоили и пропагандируют мужскую (исторически сложившуюся) систему образования и воспитания, которая почти исключительно связана со словесными (верbalными) формами воздействия на детей и мужскими формами поведения (агgressивностью, властью, жестокостью и т. п.). Использование мужского языка и образцов

поведения приводят к тому, что педагоги-женщины утрачивают женскую идентичность, а это отрицательно влияет как на самих воспитательниц, так и на половую самоидентификацию детей.

Особенно неадекватность представлений об объекте проявляется при взаимодействии педагогов с детьми, требующими повышенного внимания. Т.Е. Майорова доказывает, что агрессия учителей гораздо чаще направлена на делинквентных учащихся, взаимодействие с которыми вызывает сложности, затруднения, является неприятным, в общем, вызывает негативные эмоциональные реакции. Можно сказать, что в этом случае образ «ученика», нуждающегося в помощи, подменяется образом «врага», что обнаруживается на разных уровнях — от вербальной агрессии до физической, и связано с «карательным» педагогическим воздействием, насмешками, угрозами, навешиванием «ярлыков», грубостью [16].

• *Двойная мораль.*

Как деформация взаимодействия проявляется в принципиальном расхождении проповедуемых субъектом теоретических взглядов и практических реалий. Педагогическая профессия, подобно другим из группы «человек — человек», содержит потенциальный диссонанс между поведенческими реакциями, сложившимися у субъекта, и теми формами поведения, которые предлагаются им (и иногда даже навязываются как профессионалом) обучающимся и их родителям. Проблема становится очевидной, когда от педагога требуют гуманного субъектного отношения с детьми, а к нему самому относятся как к пассивному объекту. Вербальное оперирование культурными образцами поведения создает психологическую защиту, находятся «гуманные» оправдания любым безнравственным поступкам. Реальное поведение, не соответствующее высоким идеалам, может быть оправдано фразами: «я делаю это для его же блага», «потом вспомнят меня добрым словом» в отношении учеников и родителей или «могу я хоть иногда расслабиться», «с кем не бывает» в отношении собственных поступков или действий коллег.

Раздвоение морали постепенно может привести к углублению профессиональных деформаций, образованию двойных стереотипов поведения («для своих» и «для чужих»), проявлению феномена «маски» и, вполне вероятно, раздвоению личности.

• *Коммуникативные барьеры.*

Подобные деформации взаимодействия, мешающие коммуникации, затрудняющие общение, могут быть вызваны различными причинами, ведущими к изменению представлений педагога об объекте его деятельности. Так, например, под барьераً «ореола» понимается специфическая установка на направленное приписывание воспринимаемому объекту (ученику, явлению) определенных качеств, ведущая к формированию устойчивого образа, которым педагог пользуется как известным штампом в сходных ситуациях.

Р.С. Арефьев в исследовании, посвященном самопроектированию коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза, приводит типовой набор коммуникативных барьеров. К ним

он причисляет такие по сути коммуникативные деформации, как:

- ограниченное видение ситуации;
- статичность восприятия личности учащегося, ситуации общения;
- неадекватное восприятие ролевых позиций;
- стереотипизированность восприятия;
- неадекватное восприятие ролевых позиций и др. [2]

Разнообразие рассмотренных деформаций взаимодействия субъекта с объектом деятельности требует более действенного отношения к проблеме адекватности построения образа объекта деятельности. Конечно, нельзя отрицать, что опытный педагог легко выходит из трудных ситуаций... но что испытывает объект? Происходит ли развитие его личности или идет речь о ее подавлении?

В профессиональных представлениях педагога ученик должен перестать быть лишь объектом деятельности, а получить право иметь собственное мнение, небезразличное для учителя. Любые позитивные усилия педагога, его готовность понять и выслушать учеников не только как обязаных «выучить» его дисциплину, но и как людей, находит непосредственный отклик у детей. На уважение к ним они готовы ответить любовью. Ученик из объекта, наполняемого знаниями, превращается в младшего партнера по общему делу учения. Впрочем, и в этом случае эффективность

профессиональной педагогической деятельности весьма существенно зависит от полноты и точности представлений учителя об ученике. А педагоги, когда представления об ученике не подкрепляются его реальным поведением, как правило, пытаются изменить поведение ученика, т. е. его самого, но отнюдь не свои представления о нем и о том, каким должно быть его поведение. Иначе говоря, образ объекта воздействия оказывается гораздо менее динамичным, чем способы воздействия на него.

Во многом исправить положение помогает целенаправленное наблюдение, в ходе которого развивается и обогащается образ, что способствует регуляции деятельности. В процессе обновления и конкретизации образа накапливается и как бы запасается впрок информация об объекте деятельности, средствах, способах и условиях взаимодействия с ним. Данные сведения могут длительное время не использоваться, но в затруднительной или нестандартной ситуации они окажутся крайне необходимыми. Одним из наиболее значимых качеств профессионала является профессиональная наблюдательность, позволяющая ему перманентно уточнять, корректировать представление об объекте его деятельности. Для развития этого навыка требуются специальные коррекционные занятия как со студентами — будущими педагогами, так и с опытными преподавателями.

-
1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005. 303 с.
 2. Арефьев Р. С. Формирование готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Сочи: СГУ, 2004. 190 с.
 3. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
 4. Бодалев А. А. Личность и общение//Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 326 с.
 5. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинъ, 1996. 346 с.
 6. Буданов А. В. Работа с сотрудниками ОВД по профилактике профессиональной деформации. М.: ГУВД г. Москвы, 1992. 62 с.
 7. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
 8. Вербова К. В., Кондратьева С. В. Психология труда и личности учителя. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 1991. 81 с.
 9. Владимира М. Б. Трансформация массового сознания под воздействием СМИ. М.: Наука, 2010. 315 с.
 10. Вершловский С. Г. Социально-педагогические проблемы послевузовского образования молодых учителей // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Сб. науч. трудов / под ред. Ю. Н. Кулюткина. М.: АПН СССР, 1990. 102 с.
 11. Елфимова Н. В. Причины деформации межличностного взаимодействия в образовательной среде // Фундаментальные исследования. 2012. № 11 (97). С. 1368–1372 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rae.ru/fs/pdf/2012/11-6/30800.pdf> (дата обращения: 18.04.2015).
 12. Ершов А. А. Взгляд психолога на активность человека. М.: Луч, 1991. 159 с.
 13. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995. 224 с.
 14. Кравченко А. И. Психология и педагогика. М.: Инфра-М, 2008. 400 с.
 15. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
 16. Майорова Т. Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов, имеющих профессиональную деформацию: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 23 с.
 17. Медведев В. С. Профессиональная деформация личности как проблема органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. Вып. № 1 (3). С. 15–17.
 18. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
 19. Москвина Н. Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителей в ресурс развития. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005. 346 с.

20. Панферов В. Н. К проблеме форм проявления психического // Интегративный подход в психологии: сб. научных статей. СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 5–14.
21. Песков В. П. Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 22 с.
22. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
23. Резник Л. И. Индивидуальное семантическое пространство как ведущий компонент социально-перцептивных способностей (на материале учителей физкультуры): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ульяновск: УПИ, 1992. 20 с.
24. Рогов Е. И. Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности//Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. 2008. № 3. С. 145–162.
25. Розов Г. А. Понимание классным руководителем личности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев: Научно-исследовательский институт психологии УССР, 1981. 24 с.
26. Серкин В. П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
27. Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
28. Смоленская Е. Н. О системе психокоррекционной работы с учителями // Проблемы обновления содержания общего образования. Ростов н/Д., 1992. Вып. 3. С. 57–59.
29. Трунов Д. Г. Основы психотерапии: современные направления неклинической психотерапии: Учеб. пособие. Пермь: ПГНИУ, 2011. 144 с.
30. Улыбина Е. В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. Ставрополь: СГПИ, 1993. Разд. 2. С. 75–76.
31. Шпалинский В. В. Психолого-педагогические основы изучения личности и коллектива: Учеб. пособие. Днепропетровск: Днепропетровский гос. ун-т, 1991. 91 с.
32. Щепанская Т. Б. Антропология профессий // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т. VI, № 1 (21). С. 139–161.

References

1. Andreyeva G. M. *Psikhologiya sotsialnogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2005. 303 p. (In Russian).
2. Arefyev R. S. *Formirovaniye gotovnosti k samoproektirovaniyu kommunikativnoy kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza: Dis.... kand. ped. nauk* [Formation of readiness for self-design of communicative competence in students of pedagogical university. Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Sochi: Sochi State University for Tourism and Recreation Publ., 2004. 190 p. (In Russian).
3. Beznosov S. P. *Professionalnaya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. St. Petersburg: Rech Publ., 2004. 272 p. (In Russian).
4. Bodalev A. A. *Lichnost i obshcheniye* [Personality and communication]. Moscow: International Pedagogical Academy Publ., 1995. 326 p. (In Russian).
5. Boyko V. V. *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [Energy of emotions in communication: a view at self and others]. Moscow: Filin Publ., 1996. 472 p. (In Russian).
6. Budanov A. V. *Rabota s sotrudnikami OVD po profilaktike professionalnoy deformatsii* [Working with the staff members of the internal affairs on the prevention of professional deformation]. Moscow: Main Department of Internal Affairs of the City of Moscow Publ., 1992. 62 p. (In Russian).
7. Vasilyuk F. Ye. *Psikhologiya perezhivaniy* [Psychology of emotions]. Moscow: Moscow University Publ., 1984. 200 p. (In Russian).
8. Verbova K. V. *Psikhologiya truda i lichnosti uchitelya* [Psychology of labour and personality of a teacher]. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 1991. 81 p. (In Russian).
9. Vladimirova M. B. *Transformatsiya massovogo soznaniya pod vozdeystviem SMI* [Transformation of mass consciousness under the influence of mass media]. Moscow: Nauka Publ., 2010. 315 p. (In Russian).
10. Vershlovskiy S. G. *Sotsialno-pedagogicheskiye problemy poslevuzovskogo obrazovaniya molodykh uchiteley* [Social and pedagogical problems of postgraduate education of young teachers]. *Vzaimosvyaz teorii i praktiki v protsesse podgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov: sbornik nauchnykh trudov* [The relation of theory and practice in the process of training and qualification enhancement of pedagogical staff: collection of scientific papers]. Kulyutkina Yu. M. (ed.). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the USSR Publ., 1990. 102 p. (In Russian).
11. Yelfimova N. V. *Prichiny deformatsii mezhlichnostnogo vzaimodeystviya v obrazovatelnoy srede* [Causes of deformation of interpersonal interaction in educational environment]. *Fundamentalnye issledovaniya — Fundamental Studies*, 2012, 11 (97), pp.1368–1372 (in Russian). Available at: <http://rae.ru/fs/pdf/2012/11-6/30800.pdf> (accessed 04.12.2015).
12. Yershov A. A. *Vzglyad psihologa na aktivnost cheloveka* [Psychologist's view on human activity]. Moscow: Luch Publ., 1991. 159 p. (In Russian).
13. Klimov Ye. A. *Obraz mira v raznotipnykh professiyakh* [The image of the world in diverse professions]. Moscow: Moscow University Publ., 1995. 224 p. (In Russian).
14. Kravchenko A. I. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. Moscow: Infra-M Publ., 2008. 400 p. (In Russian).
15. Leontyev D. A. *Professionalnoye samoopredeleniye kak postroyeniye obrazov vozmozhnogo budushchego* [Professional self-determination as the construction of images of possible future]. *Voprosy psychologii*, 2001, 1, pp. 57–65 (in Russian).

16. Mayrova T.Ye. *Formirovaniye konfliktnoy kompetentnosti pedagogov, imeyushchikh professionalnuyu deformatsiyu: Avtoref. dis.... kand. psikh. nauk* [Formation of the conflict competence of teachers with professional deformation: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 2009. 23 p. (In Russian).
17. Medvedev V.S. Professionalnaya deformatsiya lichnosti kak problema organov vnutrennikh del [Professional deformation of personality as a problem of internal affairs agencies]. *Psichopedagogika v pravookhranitelnykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies*, 1996, 1 (3), pp. 15–17 (in Russian).
18. Mitina L.M. Lichnostnoye i professionalnoye razvitiye cheloveka v novykh sotsialno-ekonomicheskikh usloviyakh [Personal and professional development of a man in the new social and economic conditions]. *Voprosy psychologii*, 1997, 4, pp. 28–38 (in Russian).
19. Moskvina N.B. *Pedagogicheskoye obespecheniye transformatsii riska lichnostno-professionalnykh deformatsiy uchiteley v resurs razvitiya* [Pedagogical support to the transformation of teachers' personal and professional deformations risk into the resource of development]. Khabarovsk: Khabarovsk State Pedagogical University Publ., 2005. 346 p. (In Russian).
20. Panferov V.N. K probleme form proyavleniya psikhicheskogo [On the problem of forms of manifestation of mental]. In: *Integrativnyy podkhod v psikhologii: sbornik nauchnykh statey* [Integrative approach in psychology: collection of scientific papers]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 2003, pp. 5–14 (in Russian).
21. Peskov V.P. *Osobennosti struktury predstavleniy i eye formirovaniye u detey shkolnogo vozrasta: Avtoref. dis.... kand. psikh. nauk* [Features of the structure of views and its formation in school children: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University Publ., 2005. 22 p. (In Russian).
22. Rean A.A., Kolominskij Ya.L. *Sotsialnaya pedagogicheskaya psichologiya* [Social pedagogical psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2000. 416 p. (In Russian).
23. Reznik L.I. *Individualnoye semanticheskoye prostranstvo kak vedushchiy komponent sotsialno-pertseptivnykh sposobnostey (na materiale uchiteley fizkulturny): Avtoref. dis.... kand. psikh. nauk* [Individual semantic space as a leading component of social and perceptual abilities (based on the materials of physical education teachers): Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract] Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University Publ., 1992. 20 p. (In Russian).
24. Rogov Ye. I. *Osobennosti predstavleniy psikhologov ob obyekte svoyey deyatelnosti* [Features of psychologists' views on the object of their activity]. *Proceedings of South Federal University: Pedagogical Sciences*, 2008, 3, pp. 145–162 (in Russian).
25. Rozov G.A. *Ponimaniye klassnym rukovoditelem lichnosti starsheklassnikov: Avtoref. dis.... kand. psikh. nauk* [Understanding the personality of senior school students by the class teacher: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Kyiv: Scientific and Research Institute of Psychology of the Ukrainian Soviet Socialist Republic Publ., 1981. 24 p. (In Russian).
26. Serkin V.P. *Metody psikhosemantiki* [Methods of psychosemantics]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2004. 207 p. (In Russian).
27. Sitnikov V.L. *Obraz rebenka v soznanii detey i vzroslykh* [The image of a child in the minds of children and parents]. St. Petersburg: Khimizdat Publ., 2001. 288 p. (In Russian).
28. Smolenskaya Ye.N. O sisteme psikhokorrektsionnoy raboty s uchitelyami [On the system of psycho-correctional work with teachers]. In: *Problemy obnovleniya soderzhaniya obshchego obrazovaniya* [Problems of updating the contents of general education]. Iss. 3. Rostov-on-Don, 1992, pp. 57–59 (in Russian).
29. Trunov D.G. *Osnovy psikhoterapii: sovremennyye napravleniya neklinicheskoy psikhoterapii* [Foundations of psychotherapy: modern trends in non-clinical psychotherapy]. Perm: Perm State University Publ., 2011. 144 p. (In Russian).
30. Ulybina Ye.B. Problemy agressii uchitelya-professionala [Problems of aggression in a professional teacher]. In: *Stanovleniye lichnosti uchitelya-professionala: problemy i perspektivy. Razdel 2.* [The formation of personality of a professional teacher: problems and prospects. Section 2]. Stavropol: Stavropol State Pedagogical Institute Publ., 1993, pp. 75–76 (in Russian).
31. Shpalinskiy V.V. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy izucheniya lichnosti i kollektiva* [Psychological and pedagogical foundations of studying personality and collective] Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk State University Publ., 1991. 91 p. (In Russian).
32. Shchepanskaya T.B. *Antropologiya professiy* [Anthropology of professions]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2003, vol. IV, 1 (21), pp. 139–161 (in Russian).

САФРОНОВА МАРГАРИТА ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии
Новосибирского государственного технического университета,
safronova-rita@mail.ru

MARGARITA SAFRONOVA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Department of Social Work and Social Anthropology,
Novosibirsk State Technical University*

МОИСЕЕВА НАДЕЖДА МИХАЙЛОВНА

магистрант кафедры социальной работы и социальной антропологии
Новосибирского государственного технического университета,
nadin_mm@mail.ru

NADEZHDA MOISEYeva

*Graduate Student, Department of Social Work and Social Anthropology,
Novosibirsk State Technical University*

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

THE PROBLEM OF PREVENTION OF BULLYING IN SCHOOL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье представлен теоретический и эмпирический анализ проблемы буллинга в школьной среде. Говорится о распространенности явления школьной травли в подростковой среде, показана связь буллинга с психосоциальными проблемами учащихся. Предложен проект программы профилактики подросткового буллинга в школе.

ABSTRACT. This article presents a theoretical and empirical analysis to the problem of prevention of bullying in school environment. The prevalence of the phenomenon of school bullying among adolescents, and the relationship with psychosocial problems of a student are shown. A draft program of prevention of teenage bullying at school is proposed.

Ключевые слова: буллинг, профилактика, школьная среда, подростки, модели, конфликтология, программа «Благополучное детство».

KEYWORDS: *bullying, prevention, school environment, adolescents, models, conflictology, «Happy Childhood» programme.*

В течение последних трех десятилетий в современном обществе наблюдается тенденция разобщения, «фрагментации» друг друга, для которой характерно наличие различных форм нарушения общения. Одним из примеров такого нарушения общения является буллинг среди школьников-подростков. Все это мешает формированию горизонтальных связей между людьми на основе конструктивного взаимодействия, сотрудничества, кооперации, востребованных в гражданском обществе.

В России долгое время проблема школьного буллинга замалчивалась. До сих пор нет точных данных об уровне его распространенности. Со стороны государства отсутствует заказ на проведение масштабных исследований этого явления. Однако в последние 20–30 лет наблюдается рост

количества случаев школьной травли. И сегодня мы можем говорить не об единичных ситуациях, а о системном явлении.

На сегодняшний день существует большое количество попыток описания ситуации школьной травли, но отсутствует единое общепринятое определение буллинга. Почти все исследователи сходятся во мнении, что каждая буллинговая ситуация является индивидуальной, и нет возможности воссоздать универсальную модель. Поэтому психологи называют лишь признаки, которые характерны для ситуаций буллинга: 1) регулярность действий, 2) преднамеренность, 3) агрессивные, насильственные действия и наносимый ущерб, 4) неравенство физической силы или социальной власти [3].

В определении, данном Д. Н. Соловьевым, под буллингом следует понимать «тип деструктивного

взаимодействия в группе, при котором обидчиком в отношении жертвы, не способной себя защитить, осуществляются длительные повторяющиеся насилиственные действия. При возникновении буллинга в классе возникает буллинг-структура — социальная система, включающая преследователей, их жертв и наблюдателей» [8].

Школьный буллинг является одним из аспектов социализации школьников. На его возникновение и уровень распространенности влияют условия, в которых протекает социализация ребенка. На процесс и результат социализации детей в современной России преобладающее влияние оказывают изменения социальной ситуации в стране.

Эти изменения связаны с резкими, глобальными социально-экономическими переменами, следствием которых стали имущественное расслоение и социальная дифференциация общества, нарушения его традиционной организации, разрушение устоявшихся морально-нравственных ценностей. В массовом сознании происходит дискредитация власти, в результате чего обесцениваются законные средства достижения целей.

Изменение условий социализации детей в России определяется также переходом всей системы основного и дополнительного образования и социального воспитания с коллективистской модели на индивидуалистскую. К сожалению, процесс рождения нового сопровождается обострением многих старых социальных проблем и появлением новых. Происходит «формирование и развитие искаженных форм индивидуализма, что приводит к возникновению насилия и жестокости в отношениях между людьми» [8]. Школьная травля — одно из явлений, в котором проявляются искаженные формы индивидуализма и отсутствует ориентация на сверстника. Буллинг используется в качестве возможной социальной стратегии самоутверждения и построения внутригрупповых отношений на основе принципа насилия и унижения, а также для разрядки психологического напряжения.

Сегодня российское общество представляет собой нестабильное, трансформирующееся общество с характерными признаками дезинтеграции и отсутствием консенсуса. В настроениях людей доминируют страх, тревога, неопределенность. Современные дети оказались в ситуации, когда старые ценности разрушены, «ценностные ориентации нового российского общества еще настолько неопределены и противоречивы, что естественным следствием стала и ценностная деформация самосознания личности». Ценности, которые транслируются в обществе, являются инструментами социального контроля. Постоянно меняющаяся социальная ситуация существенным образом влияет на ценностные ориентации и социальные установки подрастающего поколения [9].

Помимо социальных перемен на процесс социализации современных детей оказывают воздействие изменения социально-психологической ситуации. Прежде всего это касается социальных связей между людьми. В последние годы существенно обострились проблемы эмоционального общения людей. Кризис современной семьи сопровождается

ослаблением позитивных семейных связей, одиночеством ребенка в семье, ростом числа однодетных семей. Дети в таких семьях не получают первоначальных коммуникативных умений, которые они раньше могли получать, общаясь со старшими или младшими братьями и сестрами в семье [1].

Существенные изменения коснулись характера взаимоотношений в детском сообществе (дружеской группе, приятельской компании или формальном и неформальном творческом объединении). С одной стороны, современные дети в своем развитии всё больше ориентируются на своих сверстников, а не на взрослых. Сегодня влияние группы сверстников на процесс социализации ребенка оказывается преобладающим. С другой стороны, взаимоотношения детей характеризуются сокращением межличностного общения, психологической разобщенностью детей и подростков, разрывом между детскими поколениями [7].

В условиях кризиса семьи и распада детского сообщества ключевую роль играет онлайн-социализация. Поиск «значимых других» переместился в онлайн-среду, и появление Интернета значительно расширило их выбор [9].

В буллинговой ситуации реализуются несколько видов поведения: агрессивное, виктимное и конформное. Були (обидчик, агрессор) стремится достичь высокого статуса в классе, самоутвердиться за счет более слабого одноклассника, для этого он использует агрессивное поведение. Целью жертвы буллинга является избегание насилия, сохранение социального статуса — комфортного и естественного для личности подростка. Поведение жертвы буллинга виктимное. Свидетели буллинга, «проявляя конформное поведение, подкрепляют и стимулируют осуществление насилийных действий со стороны були по отношению к жертве» [8].

Подростковый возраст характеризуется повышенной конфликтностью, агрессивностью. Это обусловлено спецификой процессов развития на данном возрастном этапе. Для подростка важно не просто общаться со своими сверстниками, но быть ими признанным. Уровень самоуважения определяется не столько самооценкой, сколько отношением и оценками сверстников. Для одних детей важно быть признанным, любимым товарищем, для других — стать лидером, для третьих — завоевать непререкаемый авторитет. При этом особенностями группового поведения подростков являются агрессивность и жестокость [7]. По словам Т. В. Скутиной, подростковый возраст характеризуется общим повышением агрессивности и тем, что она обусловлена борьбой за власть или «так называемой немотивированной агрессией», направленной на совершенно невинных посторонних людей» [7].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: рассмотренные выше особенности социализации в российской действительности оказывают влияние на появление новых форм школьного буллинга.

Многочисленные попытки определения закономерностей и механизмов развития школьного буллинга в рамках одной научной дисциплины

наглядно демонстрируют необходимость расширения контекста для анализа этого сложного социального явления и требуют междисциплинарного подхода и междисциплинарных исследований. Синтез достижений социально-психологического и психопедагогического подходов в русле конфликтологического знания позволит по-новому взглянуть на проблему буллинга среди школьников. В арсенале практической конфликтологии сегодня имеются методы диагностики и стратегии управления конфликтами. Современные исследования конфликтологов говорят о невозможности полностью устраниить противоречия и конфликты. Свою задачу конфликтология видит в разработке методик и технологий управления конфликтом, позволяющих перевести деструктивные моменты в конструктивное развитие. Но универсальных методов управления конфликтом не существует, поскольку каждая ситуация, как и человек, уникальна. Многое зависит от особенностей протекания конфликтной ситуации. Постоянно меняющиеся контексты конфликтной ситуации требуют формирования и развития контекстуальной компетентности как способности владения социальным контекстом, в котором существует конфликт, что позволяет эффективно и своевременно управлять ситуацией [10].

Профилактика школьного буллинга представляет собой одну из наиболее актуальных задач в современном обществе и требует тщательного и серьезного исследования множества факторов. Важность такого исследования связана с тем, что на сегодняшний день в научном сообществе отсутствует общепринятое понимание сущности буллинга и вызывающих его причин. К сожалению, мы можем констатировать, что до сих пор не выработана эффективная стратегия, направленная на предупреждение буллинга. Более того, есть сложности с выявлением и диагностикой буллинга в образовательной среде. В российских педагогических кругах проблема буллинга замалчивается и игнорируется.

В России тема буллинга среди школьников-подростков недостаточно разработана, требуется новые исследования, которые позволят изучить сущность этого сложного явления и найти эффективные способы его профилактики.

Профилактика конфликтов и любых форм насилия как один из этапов управлеченческого воздействия включает в себя совокупность направлений и методов управления образовательным учреждением, которые уменьшают вероятность возникновения конфликтов. Эту работу в сфере образования необходимо проводить постоянно в течение всего образовательного процесса [2, с. 94].

Сущность профилактических мероприятий заключается в устранении объективных и субъективных причин возникновения конфликтных ситуаций и любых форм насилия, в том числе буллинга в школьной среде. В широком смысле профилактика асоциального поведения и любых форм насилия в образовательной сфере предполагает организацию и проведение социальной и культурной политики, изменение ценностей личности, укрепление нормативной и правовой базы образовательного учреждения.

В настоящее время в системе образования разработан ряд моделей профилактики асоциального поведения: социальная, социально-педагогическая, психолого-педагогическая и медико-психологическая модели [5].

Социальная модель предполагает создание общественных организаций, ведущих профилактическую работу среди подрастающего поколения. Цель — формирование у детей нравственных ценностей и просоциальных установок. Роль образовательных учреждений заключается в оказании помощи таким общественным организациям и стимулировании работы в детских группах.

Социально-педагогическая модель подразумевает организацию образовательных учреждений разных типов с нарастанием коррекционного воздействия. В основную учебную и воспитательную деятельность школы включаются элементы коррекционного воздействия.

Психолого-педагогическая модель создается по следующему принципу: главным субъектом профилактического воздействия в работе с детьми является образовательное учреждение, профилактика ведется посредством специально подготовленных образовательных программ и направлена на организацию групповых форм внеклассной и внешкольной деятельности детей и их родителей. Такая модель включает в себя проведение индивидуальных, семейных и групповых консультаций, а также психокоррекцию детей из «группы риска» и психологическую помощь педагогам.

Суть медико-психологической модели состоит в организации медицинских служб в образовательных учреждениях на плановой основе для проведения профилактики раннего девиантного поведения.

Сравнительный анализ перечисленных моделей показывает, что наиболее перспективным для профилактики школьного буллинга является сочетание социальной и психолого-педагогической моделей. Это требует разработки программы (технологии) профилактических мероприятий по предупреждению школьного буллинга, организации совместной работы разных специалистов, их взаимодействия на базе экспериментальной площадки.

Кроме деления всех профилактических мероприятий на модели выделяют три уровня в зависимости от целевых групп воздействия.

Первичная профилактика — комплекс мер, направленных на всех учащихся, а также их родителей с целью обеспечения нормативного развития личности, формирования нравственных ценностей и просоциальных установок. На данном уровне используются методы социальной и психолого-педагогической моделей профилактики. Первичная профилактика будет иметь дополнительный эффект, если созданы необходимые условия для профилактической работы с детьми из «группы риска» по буллингу. Задачи первичной профилактики — создание и обеспечение условий нормативного развития детей, их успешной социализации, а также исключение возможности возникновения школьной травли.

Вторичная профилактика подразумевает системную работу с детьми из «группы риска»

по буллингу. Целью вторичной профилактики является реабилитация и социальная адаптация детей. В этом случае в задачи образовательного учреждения входят определение типов «группы риска», наиболее актуальных для данного учреждения, и планирование работы именно в этом направлении воздействия.

Очень важно принимать управляемые решения на ранних этапах латентной фазы травли. Такое вмешательство и правильная организация профилактической работы потребуют меньших усилий, нежели процесс урегулирования открытой фазы травли или ее последствий. Особенностью буллинговой ситуации, в отличие от других форм конфликтного взаимодействия, является регулярный и повторяющийся характер травли в течение долгого времени. Кроме того, дисбаланс сил участников буллинга и его негативное влияние на свидетелей вносят определенную сложность в процесс урегулирования. Поэтому в данной работе мы говорим о профилактике буллинга как базовой стратегии. Применение такой стратегии позволит сделать ситуацию в школе более контролируемой.

Профилактика буллинга должна носить многообразной и многоуровневой характер. Это работа с детьми, родителями, педагогами, администрацией школы и общественностью. Как управляемая стратегия профилактика включает в себя совокупность структурных и коммуникативных методов.

Структурные методы управляемого воздействия предусматривают организацию площадки для ведения профилактической, воспитательной, просветительской работы самими детьми; организацию специально созданных групп для включения в совместную деятельность; формирование общих целей и ценностей внутри образовательного учреждения. Важным способом урегулирования конфликтных ситуаций является институционализация отношений. Данный метод применим и для профилактики буллинга в качестве общественного форума, позволяющего детям обсуждать спорные проблемы. Для эффективной профилактической работы существенное значение имеет формирование норм и правил, наличие системы санкций и поощрения, системы контроля, созданных самими учащимися. Поскольку, по мнению Л. Н. Цой, «культурные нормы, вводимые извне, в большинстве случаев будут отвергаться», необходимо «выращивание культурных норм самими участниками конфликта». Нормативный подход предполагает и формирование норм, и контроль за их соблюдением, что позволит сделать ситуацию в образовательном учреждении более стабильной и контролируемой. При этом ключевую роль должны играть нравственные нормы [10].

Цель нашего исследования — рассмотреть феномен травли подростков в школьной среде и его взаимосвязь с выраженностью проблем психосоциального благополучия учащихся.

В исследовании принял участие 221 человек (104 мальчика и 117 девочек) из шестых-десятых классов двух школ. Средний возраст составил 14,5 лет.

Была подготовлена анкета, позволяющая выявить долю учащихся, участвующих в школьной

травле; выраженность девиантного поведения школьников (шкалы суицидальности и потребления психоактивных веществ); проблемы психологического здоровья (опросник «Сильные стороны и трудности Р. Гудмана», измеряющий выраженность гиперактивности, проблем поведения, общения и эмоциональных проблем) [11]; оценки подростков школьной обстановки; потребности школьников в помощи и защите со стороны.

Результаты оказались следующими. На вопрос о том, подвергались ли подростки травле со стороны одноклассников и других учащихся школы, положительно ответили около 20% опрошенных; 13,6% испытывали насилие реже одного раза в неделю, но около 5% ответивших переживали травлю часто или большую часть дней недели. Эти данные соответствуют результатам исследований, полученным ранее [6]. На вопрос, подвергались ли подростки насилию и травле за пределами школы, 90% ответили отрицательно, редко — 7,2%, около 3% подвергались насилию во дворе и других местах часто. На вопрос, как часто сам подросток травил других детей в школе, зачинщики ответили примерно так же, как и жертвы насилия: 81,4% никогда этого не делали, около 13% это делали редко и 5% — часто. Травили других детей за пределами школы редко — 9% ответивших и часто — около 5% подростков. По мнению школьников, подвергшихся насилию, в травле участвовало примерно 18% девочек и 26% мальчиков, 18% ответили, что травля носила групповой характер.

Согласились с тем, что причина травли всегда связана с особенностями жертвы — 6%, отчасти с этим согласились 23,3% опрошенных. Примерно такое же распределение мнений о личности обидчика.

Исследование суицидального поведения показало, что 18% учащихся намеренно хотя бы один раз повреждали себя, 24% думали о самоубийстве, 7% пробовали его совершить.

На вопрос о потреблении психоактивных веществ подростки ответили так: иногда употребляют алкоголь 14%, а 2,3% — еженедельно. Примерно 9% ответивших периодически сильно напиваются, 10% курят иногда, а 6% — ежедневно. Пробовали наркотики более 10% школьников. В табл. 1 показана доля учащихся, оценивающих выраженность психосоциальных проблем выше среднего.

Как видно из табл. 1, наибольшее число подростков отмечали наличие проблем с общением, примерно столько же школьников недовольны обстановкой в школе, особого внимания заслуживает высокий процент девочек с суицидальным поведением.

В ходе корреляционного анализа удалось выявить тесные взаимосвязи между частотой травли и проблемами в эмоциональной сфере и общении подростков, а также с суицидальным поведением и употреблением психоактивных веществ (табл. 2).

Что касается потребности подростков, испытывающих школьное насилие, в помощи третьих лиц, то нами было выявлено, что чаще всего (46%) дети говорили о переживаниях, связанных

с травлей, со своими сверстниками и обращались к ним за помощью. Обсуждали проблемы травли с родителями 26,6% детей, братьями и сестрами — 18,8%, с учителями — 4,3%, с психологом — 6%, с другими взрослыми — 3% школьников. Думали о поддержке третьих лиц в ситуации травли 36,6% подростков, а около 10% учащихся искали помощи со стороны. Большинство доверили разобраться в сложной ситуации учителю (81,4%), кому-то пришлось обращаться к врачу (5,7%), кто-то получил консультацию психолога (3%) и социального педагога (3%).

Чувствуют себя «всегда» защищенными в школе 28,4% подростков, «часто» — 19,7%, «никогда» — 25,2% школьников. Считают, что всегда могут повлиять на происходящее в школе, 10,6% подростков, 35% утверждают, что влиять на происходящее в школе не могут.

Анализ результатов проведенного эмпирического исследования показал наличие буллинга в школьной среде. Выявлена взаимосвязь буллинга и суицидального поведения подростков. Показатели частоты травли коррелируют с неудовлетворенностью обстановкой в школе и проблемами в эмоциональной сфере и общении подростков. В ситуации травли дети чувствовали потребность в помощи третьих лиц, но чаще всего обращались за поддержкой к сверстникам, в крайнем случае — к учителям.

Таким образом, можно сделать вывод о психосоциальном неблагополучии школьников. Это выражается в проявлениях буллинга и дефиците безопасности школьной среды. Решение данной проблемы возможно в рамках управленческого воздействия на школьный буллинг. Сложность выявления и особенности протекания буллинга указывают на необходимость проведения предупредительных

мер. Профилактика школьной травли является более эффективным способом борьбы по сравнению с куративными методами работы и дальнейшим контролем над буллингом. Стратегия предупреждения школьной травли должна быть базовой.

Социальная среда образовательного учреждения — важнейший фактор социализации школьников. Теория средового подхода, созданная Ю. С. Мануйловым, предлагает подход к ребенку со стороны среды, т. е. средовой подход. Согласно данной теории «среда» понимается в значении не только условий, но и потенциального средства воспитания, с помощью которого формируются образ жизни и личность ребенка. Такой подход становится важным способом оптимизации влияния среды на личность школьника [4].

Таким образом, создание и реализация программы первичной профилактики буллинга должны быть направлены на осуществление проектирования определенных преобразований в школьной среде. В качестве программы первичной профилактики школьной травли в образовательном учреждении нами предложен проект программы «Благополучное детство».

Необходимость создания данного проекта обусловлена проблемами безопасности в школьной среде, высоким уровнем жестокости, насилия в детской и подростковой среде, использованием буллинга и кибербуллинга как социальных стратегий самоутверждения и самореализации. Конфликтность и агрессивность в поведении детей также объясняются низким уровнем сформированности навыков коммуникативной культуры, конструктивного взаимодействия, способности к сотрудничеству; проблемами интимно-личностного общения. Все это приводит к снижению

Табл. 1

Оценка проблем поведения и психологического здоровья

Показатели	Всего (%)	Мальчики (%)	Девочки (%)
Проблемы с общением	19	17	20
Плохая обстановка в школе	18	21	15
Переживания, связанные с травлей	13	12,5	14,5
Потребление ПАВ	11	12,4	10
Суицидальность	16	6,8	24

Табл. 2

Взаимосвязь проблем поведения, психологического здоровья, обстановки в школе с частотой травли подростков

Показатели	Потребление ПАВ	Суицидальность	Травля	Обстановка в школе	Гиперактивность	ЭП	ПО
Суицидальность	0,50**						
Травля	0,16*	0,36**					
Обстановка в школе	-0,25**	-0,25**					
Гиперактивность	0,15*	0,28**	0,18**	-0,15*			
Эмоциональные проблемы		0,40**	0,30**	-0,17*	0,27**		
Проблемы с поведением	0,27**	0,36**	0,27**	-0,16*	0,42**	0,31**	
Проблемы с общением		0,18**	0,35**	-0,23**	0,18**	0,41**	0,24**

Примечание: ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$; ЭП — эмоциональные проблемы; ПО — проблемы общения.

субъективного психосоциального благополучия у детей.

В программе большое внимание должно быть удалено изменению позиции школьников в процессе взаимодействия со средой — с пассивной на активную, т.е. позицию преобразования школьной среды. Важным условием снижения выраженности буллинга является разработка программ, направленных на формирование рефлексивно-нравственной позиции, основанной на приоритете духовно-нравственных ценностей, развитие эмпатии, отношений дружбы, взаимной поддержки и помощи, на сплочение коллектива. В результате реализации программы подростки должны научиться соглашаться собственные интересы с интересами других людей, строить отношения взаимного сотрудничества, интеграции, кооперации, а также приобрести навыки саморегуляции и контроля поведения.

Школьный буллинг как конфликтная ситуация с деструктивным взаимодействием нуждается в выявлении источника противоречия и нахождении методов управления. В данной случае целесообразно использовать методы, имеющиеся в распоряжении конфликтологии, а именно стратегию предупреждения конфликтов. Использование методов управления информацией, коммуникативных методов позволит создать информационную среду, минимизирующую возможность возникновения буллинга в школе.

Переживание ребенком психологической проблемы, которая представляет собой противоречие между уровнем его психосоциального развития и требованиями социума, делает актуальной реализацию данной программы. Программа призвана снизить уровень буллинга в школьной среде, повысить ее физическую и психологическую безопасность, а также помочь детям подготовиться к самостоятельной жизни в условиях неопределенности и изменчивости социальной среды. Все сказанное выше определило значимость нашей программы.

Цель программы — повышение уровня субъективного психосоциального благополучия детей и подростков через создание многоуровневой комплексной системы первичной профилактики буллинга в школьной среде.

Задачи программы:

1. Выявить факторы, влияющие на возникновение и развитие буллинга в школьной среде.

2. Исследовать возможности образовательного учреждения для внедрения программы профилактики буллинга в школьной среде.

3. Разработать комплекс профилактических мер, направленных на предупреждение буллинга в школьной среде и организацию школьной среды, минимизирующей возможность его возникновения.

4. Разработать и организовать эффективные формы совместной деятельности школьного коллектива (учащихся, педагогов, администрации), родителей, специалистов и студентов различных вузов по реализации программы профилактики буллинга в школьной среде.

5. Обеспечить условия для организации волонтерской деятельности по проведению мероприятий, направленных на предупреждение

буллинга и просветительскую работу среди детей и подростков.

6. Создать условия для сплочения коллективов, объединения детей через участие в исследовательской и проектной деятельности, самореализации подростков.

7. Разработать и реализовать программы, связанные с развитием способностей к самосознанию, самовоспитанию и самосозиданию детьми своей личности, что позволит решать проблемы аддиктивного поведения и суициальности.

Концепция программы:

1. Обеспечение условий для организации школьной среды, минимизирующей возможность возникновения буллинга и связанных с ним проблем субъективного благополучия.

2. Создание многоуровневой комплексной системы первичной профилактики буллинга в образовательном учреждении через организацию эффективных форм совместной деятельности школьного коллектива (учащихся, педагогов, администрации), родителей и специалистов и студентов различных вузов по реализации программы.

3. Организация волонтерской деятельности, направленной на предупреждение буллинга и проведение просветительской работы среди детей и подростков.

4. Формирование информационной среды, направленной на информирование детей и подростков о проблеме буллинга в школьной среде.

5. Привлечение внимания подростков к актуальным социальным проблемам межличностного общения и взаимодействия через формирование и развитие у них интереса к тем процессам и явлениям, которые происходят в окружающей их среде.

6. Включение подростков в практическую деятельность, направленную на формирование коммуникативной культуры и конфликтной компетентности силами самих учащихся с целью разрешения проблем межличностного общения и взаимодействия.

7. Привлечение родителей к созданию и реализации программы.

8. Создание среды, способной удовлетворить потребности детей в самореализации, объединить детей и подростков на основе отношений дружбы, обеспечить инструментами познания себя и окружающего мира.

9. Формирование условий для развития у подростков активной социальной позиции, основ коммуникативной культуры, навыков социально ответственного поведения, для повышения уровня психосоциального благополучия детей и подростков в процессе участия в социально значимой деятельности.

Ожидаемые результаты:

1. Снижение проявлений буллинга в школьной среде.

2. Повышение уровня субъективного психосоциального благополучия детей и подростков.

3. Повышение уровня социальной активности школьников, их готовность принять личное практическое участие в совместной деятельности с целью улучшения социальной ситуации в школьной среде.

4. Реальный вклад участников программы в изменение социальной ситуации в школьной среде.

5. Положительные изменения в сознании детей и подростков, повышение уровня общей культуры, коммуникативной культуры и формирование социально ответственного поведения у школьников.

6. Наличие у участников программы сформированных навыков эффективного межличностного общения и конструктивного взаимодействия, умения работать в команде по подготовке и реализации собственными силами реального социально полезного дела.

7. Изменение общественного мнения, увеличения числа жителей, готовых лично включиться в практическую деятельность по улучшению социальной ситуации в местном сообществе.

8. Готовность к сотрудничеству органов местного самоуправления с участниками программы профилактики буллинга в школьной среде по улучшению социальной ситуации.

Таким образом, программа профилактики буллинга в школьной среде направлена на оказание помощи и моральной поддержки всем обучающимся в образовательном учреждении. Она призвана обогатить детей знаниями, обеспечить инструментами познания себя и окружающего мира, открыть доступ к многообразным видам деятельности, обеспечивающим успех и признание, дать возможность выразить себя, открыть и развить свои способности, найти новых друзей. Комплекс мероприятий, содержащихся в программе, ориентирован на сплочение коллектива и интеграцию подростка в пространство школы.

1. Абраменкова В. В. Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства // Психологическая наука и образование. 2001. № 4 (24). С. 48–60.
2. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Гуманит. изд; центр ВЛАДОС, 2003. 208 с.
3. Кривцова С. В. Буллинг — вызов школе как организации // Образовательная политика. 2011. № 5 (55). С. 36–42.
4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... д. пед. наук. М.: Российская академия образования, Институт теории образования и педагогики, 1998. 49 с.
5. Психолого-педагогические и социальные модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. С. 5–86.
6. Сафонова М. В. Буллинг в образовательной среде — мифы и реальность//Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 182–185.
7. Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск: СФУ, 2008. 154 с.
8. Соловьев Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста [Электронный ресурс] // Науковедение. 2014. Вып. 3 (22). Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (дата обращения: 04.12.2015).
9. Шалаева С. Л. Мир взрослых и мир детства перед вызовами глобального общества [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://regionsar.ru/node/340> (дата обращения: 04.12.2015).
10. Цой Л. Н. Существующие подходы к исследованию, анализу, типологии и классификации конфликтов (дискуссии с современниками) // Социальный конфликт. 2000. № 3 (27). С. 31–37.
11. Goodman R., Meltzer H., Bailey V. The strengths and difficulties questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. European Child and Adolescent Psychiatry, 1998, 7, pp. 125–130.

References

1. Abramenkova V. V. Metodologiya i printsipy analiza otnosheniy rebenka v sotsialnoy psikhologii detstva [The methodology and principles of the analysis of child's relationships in the social psychology of childhood]. *Psychological Science and Education*, 2001, 4, pp. 48–60 (in Russian).
2. Antsupov A.Ya. *Profilaktika konfliktov v shkolnom kollektive* [Prevention of conflicts in school community]. Moscow: Vlados Publ., 2003. 208 p. (In Russian).
3. Krivtsova S. V. Bulling — вызов школе как организаций [Bullying — a challenge to school as an organization]. *Educational Policy Journal*, 2011, 5 (55), pp. 36–43 (in Russian).
4. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitaniu: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Environmental approach in education: D.Sc. (Pedagogy) dissertation abstract]. Moscow: Russian Academy of Education Publ.; Institute of Theory of Education and Pedagogy Publ., 1998. 49 p. (In Russian).
5. Psikhologo-pedagogicheskiye i sotsialnye modeli profilaktiki asotsialnogo povedeniya nesovershennoletnikh [Psychological, pedagogical, and social models of prevention of antisocial behaviour of minors]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Humanitarian Center Publ., 2004, pp. 5–86 (in Russian).
6. Safronova M. V. Bulling v obrazovatelnoy srede — mify i realnost [Bullying in educational environment — myths and reality]. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2014, 3 (46), pp. 182–185 (in Russian).
7. Skutina T. V. *Konfliktnaya kompetentnost kak resurs razvitiya mezhlichnostnogo obshcheniya podrostkov: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Conflict competence as a resource for the development of interpersonal communication of adolescents: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Krasnoyarsk, 2008. 154 p. (In Russian).
8. Solovyev D. N. Model profilaktiki bullinga sredi shkolnikov podrostkovogo vozrasta [The model of bullying prevention among adolescent age]. *Naukovedenie*, 2014, 3 (22) (in Russian). Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (accessed 25.04.2015).

9. Shalayeva S. L. *Mir vzroslykh i mir detstva pere vyzovami globalnogo obshchestva* [The world of adults and the world of childhood facing the challenges of global society] (in Russian). Available at: <http://regionsar.ru/node/340> (accessed 17.05.2015).
10. Tsoy L. N. *Sushchestvuyushchiye podkhody k issledovaniyu, analizu, tipologii i klassifikatsii konfliktov (diskussii s sovremenниками)* [The existing approaches to research, analysis, typology, and classification of conflicts (the discussion with contemporaries)]. *Sotsialnyy konflikt — Social Conflict*, 2000, 3 (27), pp. 3–37 (in Russian).
11. Goodman R., Meltzer H., Bailey V. The strengths and difficulties questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1998, 7, pp. 125–130.

ТУЛЕГЕНОВА АЛЬБИНА ГЕОРГИЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Таврической академии
Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского (Симферополь),
tylegenov@rambler.ru

ALBINA TULEGENOVA

*Cand.Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy,
Taurida Academy of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University*

УДК 378.17

**РОЛЬ ВНЕУЧЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ (ПОСВЯЩЕНИЕ В СТУДЕНТЫ)
В АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**THE ROLE OF EXTRACURRICULAR EVENTS (DEDICATION TO STUDENTS)
IN ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS
OF LEARNING IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Аннотация. Статья посвящена проблеме начальной адаптации студентов к условиям вузовского обучения. На основе экспериментальных данных в ней анализируется опыт социальной и учебной адаптации студентов-первокурсников географического факультета Крымского федерального университета. Как фактор адаптации при этом рассматривается традиция посвящения в студенты вчерашних школьников.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of primary adaptation of students to the conditions of learning in higher education institution. An analysis of the experience of social and learning adaptation of first-year students of the Faculty of Geography of the Crimean Federal University is carried out based on the experimental data. The tradition of dedication to students is considered as a factor of adaptation.

Ключевые слова: адаптация первокурсников, социальная адаптация студентов, учебная адаптация.

KEYWORDS: adaptation of freshmen, social adaptation of students, learning adaptation of students.

На современном этапе развития общества, характеризующемся широкой демократизацией общественной жизни и динамичностью условий, в которых нужно ориентироваться и принимать решения каждому из субъектов общественных отношений, важная роль отводится высшей школе. Высшее образование должно удовлетворить стремление молодых людей к самореализации. На время обучения в вузе приходится этап первичного освоения профессии, подразумевающий социализацию и саморазвитие личности. В связи с этим возрастает значение начального этапа обучения в вузе, представляющего собой важный период в процессе развития личности будущего специалиста. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций студента, в освоении новых способов познавательной деятельности, более высокого уровня производственной ориентации поведения, в формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Отсюда становится понятным, что проблема оптимизации процесса вхождения вчерашнего школьника в систему внутривузовских отношений сегодня чрезвычайно актуальна.

Как показывают научные исследования, вопросы адаптации студентов изучаются в настоящее время на психофизиологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях. С позиций социальной адаптации в отечественной науке данная проблема рассматривалась Г. А. Балл, П. С. Кузнецовым, И. А. Милославовой, Н. Е. Шафажинской и др. С точки зрения возрастных особенностей студенческого возраста она нашла свое отражение в работах М. И. Дьяченко, И. А. Зимней, Л. А. Кандыбович. Отдельные вопросы, раскрывающие структуру процесса адаптации, освещаются у Р. Р. Бибрих, Л. К. Гришанова, П. А. Проецкого, В. Д. Цуркан. Изучению факторов, определяющих эффективность процесса адаптации, посвящены исследования М. Б. Аристидес, Л. Г. Егоровой, В. В. Лагерева и др. На основании анализа литературы среди наиболее значимых, по нашему мнению, факторов можно выделить: характер педагогического общения (А. Ц. Эрдынеев), типологические свойства нервной системы студентов первых курсов (В. А. Климов, К. О. Сандросян), их личностные характеристики (И. К. Кряжева, И. А. Милославова, В. С. Викторова). Однако организация и методическое обеспечение процесса адаптации к обучению

в вузе, на наш взгляд, исследованы недостаточно. Отсутствует четкий механизм регулирования и управления данным процессом.

Таким образом, объективно существующее противоречие между необходимостью поиска эффективных путей адаптации студентов к вузовскому обучению и отсутствием теоретического обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса, определили цель исследования: изучить, в какой мере традиция посвящения в студенты выступает фактором адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Адаптация (от лат. *adapto* — приспособляю, фр. *adaptation* — приспособление) — приспособление личности или же социальной группы к условиям внешней среды. Под адаптацией понимается совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды. При этом происходит социальное взаимодействие личности, социальной группы и социальной среды. В современной интерпретации адаптация трактуется не столько как процесс приспособления, сколько как процесс гармонизации при взаимодействии субъекта и среды. Следовательно, адаптация — процесс взаимодействия человека с окружающей средой, в результате которого у него возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям [4].

Многогранность адаптации определяется совокупностью внешних и внутренних условий [2; 3]. Исходя из анализа имеющейся литературы, к условиям внешней адаптации можно отнести прежде всего новую социальную ситуацию, а именно студенческий образ жизни. Молодые люди, проживающие непосредственно в городе, где находится вуз, легче входят в новый учебный коллектив, так как в целом для них не происходит смены макросоциального окружения. Они остаются в прежнем семейственном окружении, которому присущее устоявшееся распределение ролей и функций жизнеобеспечения (правильное расходование финансовых средств, приготовление пищи и т. д.). Для студентов из сельской местности новизна большого города, особенности самостоятельной жизни в отрыве от семьи, насыщенность общения контактами с новыми людьми, множество непривычных ситуаций создают дополнительное напряжение [8]. Помимо этого к условиям внешней адаптации следует отнести проживание в общежитии, где нужно научиться сосуществовать вместе. И наконец, это ситуация взаимодействия с педагогами и одногруппниками [8]. В качестве внутренних условий А. А. Шаститко [8] рассматривает индивидуально-типологические и личностные характеристики студента-первокурсника, под которыми автор понимает: тип нервной системы, особенности темперамента, уровень сформированности общеучебных умений и навыков, учебные способности и познавательный стиль деятельности. Сюда же он относит эмоциональную устойчивость, готовность решать проблему, наличие воли и эффективных способов поведения в стрессовых ситуациях; соотношение

самооценки и уровня притязаний, сформировавшиеся жизненные установки; степень мотивированности на учебу.

Таким образом, следует признать, что адаптация первокурсников — многофакторный и многоаспектный процесс. Последнее свойство включает в себя: социальное познание, овладение определенными навыками практической деятельности, интериоризацию определенных норм, позиций и ролей, выработку ценностных ориентаций, вовлечение студентов в активную творческую деятельность [5].

Согласно модели А. А. Реан [7] при изучении адаптации личности выделяют два основных критерия адаптации — внешний и внутренний.

Внешний критерий тесно связан с понятием «приспособление» (*adjustment*). Результат адаптации понимается как достижение желаемого поведения в среде и описывается в терминах эффективности, компетентности, успеха, внешнего благополучия. Этот критерий обычно определяет хорошую приспособленность, соответствие требованиям среды.

Внутренний критерий отражает общее психическое состояние, чувство удовлетворенности, комфорт, социальное самочувствие. Внутренний критерий связан с возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражением, сохранением внутренних энергетических ресурсов, отсутствием напряжения и тревоги.

Согласование внешнего и внутреннего критериев — индивидуальных потребностей и требований среды — является основной задачей процесса адаптации. В этом контексте оптимальной адаптированностью можно считать лишь результат, удовлетворяющий требованиям двух критериев

В исследовании С. В. Васильевой рассматриваются два главных аспекта адаптации студентов к вузу: адаптация в сфере ведущей деятельности (т. е. обучения) и адаптация в сфере общения (новых социальных условиях). При этом данный процесс, как отмечает автор, сопровождается изменениями в структуре личностных свойств (т. е. адаптация к себе в новых условиях) [1]. Заявленный С. В. Васильевой подход был использован и в нашем исследовании, поскольку на первый план при изучении процесса адаптации выдвигались две его стороны: учебная адаптация как усвоение навыков обучения в вузе и социальная адаптация как приспособление к новой среде общения, усвоение и выработка новых форм поведения и норм межличностного взаимодействия, новых жизненных ценностей и т. п. Исследование проводилось на базе географического факультета Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Факультет имеет богатые традиции в организации внеучебных мероприятий, направленных на адаптацию первокурсников к вузовской среде и обучению в вузе. Среди таких традиций — посвящение в студенты, посвящения на кафедрах, встреча первого и пятого курсов и др.

Центральным событием в комплекс мероприятий по адаптации студентов первокурсников географического факультета является посвящение в студенты, которое каждый год традиционно проводится

в конце сентября. Ключевая особенность — неформальный стиль его проведения. Посвящение проходит в горнолесной зоне Крыма в форме двухдневного туристического похода. Участие в нем студентов основано на принципе добровольности¹. Такая специфическая форма воспитательной работы выбрана не случайно — это результат многолетнего развития факультетских традиций. Происходит тесное неформальное знакомство первокурсников с коллективом студентов — со старшекурсниками и даже выпускниками. Формат общения «у костра» способствует межличностному взаимодействию людей с разным социальным статусом. Благодаря своеобразному нивелированию, слаживанию социальных позиций первокурсниками лучше усваиваются новые образцы поведения и новые социальные ценности, что можно рассматривать как процесс адаптации в его самом общем виде.

Многолетнее использование данной формы работы со студентами определило задачи настоящего исследования: 1) изучить, в какой мере традиция посвящения в студенты является фактором, способствующим процессу социальной адаптации первокурсников; 2) разработать систему дополнительных мероприятий по повышению эффективности процесса адаптации первокурсников.

В качестве объекта исследования выступили студенты первого курса географического факультета, поступившие в вуз в 2014 году. Общая численность группы составила 80 человек. Из них 38 человек были участниками традиционного посвящения в студенты. Возрастной диапазон обследуемых — 17–21 год. Поскольку, по мнению Н.Н. Мельниковой [6], в сфере диагностики эффективности социально-психологической адаптации первокурсников не существует единой общепринятой методики, в настоящем исследовании, на основе предложенных автором параметров диагностики адаптированности по внутреннему критерию, был разработан краткий социометрический опросник. Его вопросы позволили собрать необходимые анкетные данные об участниках эксперимента (пол, возраст, место проживания: город/село), узнать об участии студентов во внеаудиторных университетских мероприятиях (КВН, самоуправление и др.) и участии первокурсников в обряде посвящения в студенческое братство. Помимо этого опросник включал в себя оценку уровня индивидуального психологического комфорта в студенческой группе, выраженную в качественной и количественной форме: 1 — очень плохо, 2 — плохо, 3 — удовлетворительно, 4 — хорошо, 5 — прекрасно. Контроль уровня психологического комфорта охватывал два временных отрезка — в первые недели после посвящения (первый период) и спустя два месяца после него (второй период). Что касается дидактической (учебной) адаптации первокурсников, то оценивать ее при помощи опросника было сложно, поскольку исследование проводилось

в первый семестр до написания модульных контрольных работ, сдачи экзаменов и зачетов. Ввиду этого анализ учебного аспекта адаптации личности студента был представлен в виде общих факторов дезадаптации.

Как показали результаты исследования, средняя субъективная оценка уровня индивидуального психологического комфорта всех студентов курса довольно высока: 4,21 в первом периоде и 4,33 во втором. Следует отметить также, что студенты демонстрировали относительно стабильный уровень психологического комфорта, о чем свидетельствует среднее абсолютное отклонение от средней величины данного показателя — 0,64 и 0,70 для первого и второго периода соответственно, т.е. число студентов с очень низким и очень высоким показателем невелико. Обращает на себя внимание значительная стабильность уровня психологического комфорта. В исследуемой группе величина моды² равна 4, что соответствует хорошему уровню психологического комфорта. Такой показатель наблюдался у 40% опрошенных. Если говорить о факторах дезадаптации, то на конфликты с однокурсниками указало менее 10%. Все эти данные свидетельствуют о хорошей социальной адаптации студентов. Таким образом, исследование выявило четкую зависимость между социальной адаптацией, определяемой по внутреннему критерию (уровень психологического комфорта), и участием первокурсников в мероприятии посвящения их в студенты. Участвовавшие в посвящении демонстрируют более высокий уровень социальной адаптации, нежели их соокурсники, пропустившие это мероприятие (табл. 1). Кроме того, табличные данные наглядно показывают, что уровень психологического комфорта у «посвященных» студентов выше среднеарифметического уровня психологического комфорта всего курса.

Табл. 1

Уровень психологического комфорта первокурсников

Группа студентов	Первый период	Второй период
Весь курс (смешанный контингент)	4,21	4,33
Участвовавшие в посвящении	4,45	4,55
Не участвовавшие в посвящении	4,08	4,21

Эта разница между психологическим комфортом «посвященных» и «непосвященных» студентов остается заметной даже спустя несколько месяцев: 0,37 балла в первом периоде и 0,34 балла во втором. Все это позволяет уверенно говорить о положительном влиянии традиции посвящения в студенты на процесс социальной адаптации первокурсников.

Экспериментальная работа позволила выявить и некоторые гендерные различия в социальной адаптации студентов. Так, девушки, независимо от их участия в мероприятии посвящения в студенты, демонстрируют значительно больший уровень

¹ Отказ первокурсника от участия в мероприятии не сказывается на дальнейшем отношении к студенту администрации и преподавателей факультета.

² Мода — это наиболее часто встречающееся значение признака у единиц данной совокупности.

социальной адаптации в коллективе, нежели юноши. Величина показателя психологического комфорта 4,36 у девушек и 3,94 у юношей на первом этапе эксперимента. Со временем разрыв существенно увеличивается: 4,52 у девушек и 3,88 у юношей на втором этапе экспериментальной работы. Таким образом, разница между абсолютными показателями величины психологического комфорта девушек и юношей составила: 0,42 балла на первом этапе эксперимента и 0,64 балла на втором. Правда, нерешенным остался вопрос о причинах снижения уровня психологического комфорта юношей.

Несколько ниже ожидаемого оказался внешний, не оцениваемый субъектами исследования, показатель процесса социальной адаптации студентов — участие во внеаудиторных мероприятиях факультета. В активности подобного рода было задействовано 38 человек, что составляет 46%, т. е. менее половины студентов курса. Однако не следует забывать, что ведущим видом деятельности на первых курсах является обучение, поэтому показатель внеаудиторной активности в начале учебного года не может быть очень высоким. Его изменения следуют прослеживать пролонгированно, в течение нескольких семестров.

Дальнейший анализ полученных данныхставил своей целью проследить зависимость между участием первокурсников в мероприятии посвящении и эффективностью процесса их учебной адаптации. Как показала обработка статистических данных, в качестве главного фактора учебной дезадаптации большинство студентов называют «трудности в обучении». На него указали 75% учащихся от общего числа студентов на курсе³. При этом для группы, которая участвовала в посвящении, показатель оказался выше среднего по курсу — 80%. В то время как для группы не участвовавших в мероприятии он составил 63%. Однозначно говорить об устойчивой обратной связи между посвящением и последующими трудностями студентов в процессе обучения нельзя, поскольку это нуждается в дальнейшей проверке и анализе. Однако в данном случае можно увидеть определенную тенденцию. Посвящение в студенты протекает в форме много-людного и увлекательного пикника, показывает вчерашним абитуриентам праздничную сторону студенческой жизни, мотивируя их на веселое времяпровождение и досуг, и мало знакомит первокурсников с реалиями и трудностями учебы.

В ходе исследования определилась еще одна немаловажная особенность: в числе негативных

³ К числу прочих факторов первокурсники относили: отсутствие мотивации, конфликты с преподавателями, сложности переезда на новое место.

факторов, влияющих на процесс адаптации, значительное место занимает «отсутствие мотивации к учебе». На данный фактор указали 17 человек, что составляет 21% от общего числа студентов на курсе. Таким образом, среди негативных факторов «отсутствие мотивации к учебе» уверенно занимает вторую позицию, после «трудностей в обучении», и нередко коррелируется с ними. Ощутимых различий между группами «посвященных» и «непосвященных» студентов по данному параметру выявлено не было.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Традиция посвящения в студенты является весомым фактором в социальной адаптации первокурсников географического факультета КФУ имени В. И. Вернадского, что маркируется устойчивым повышением уровня психологического комфорта в контрольной группе. Вместе с тем, вследствие своей специфической формы проведения, данное мероприятие не воздействует целенаправленно на учебную адаптацию студентов. Более того, можно проследить наличие слабо выраженной обратной зависимости между участием в посвящении и уровнем учебной адаптации.

2. Для уточнения результатов исследования и получения данных об адаптации студентов в динамике необходимо продолжить работу с первокурсниками в течение нескольких лет. Более глубокого изучения требует выявленная тенденция отставания в социальной адаптации юношей от девушек.

3. Для ускорения процесса учебной адаптации на первых курсах необходимо использовать комплекс дополнительных мероприятий, способствующих усвоению вчерашними школьниками новых алгоритмов обучения. Прежде всего к таким мероприятиям следует отнести семинары, на которых главное внимание должно быть уделено процессу формирования навыков организации и эффективного построения учебной деятельности. Детальное описание программы подобных мероприятий значительно шире задач, поставленных в настоящем исследовании, и требует дальнейшей разработки.

4. Значительную часть мероприятий, связанных с процессом оптимизации учебной адаптации первокурсников, можно передать в компетенцию студентов старших курсов. Как показывает опыт, принцип самоорганизации, лежащий в основе традиции посвящения в студенты, делает это направление работы весьма перспективным. На наш взгляд, реализовать данный принцип возможно через работу неформальных студенческих групп, клубов, где во вне лекционное время студенты могут обмениваться собственным опытом организации учебного процесса. Важным инструментом здесь могут стать социальные сети.

-
1. Васильева С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools> (дата обращения: 04.12.2015).
 2. Каирова Л. А., Зинченко Л. Н. Об организации адаптации первокурсников на факультете начальных классов АлтГПА [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.uni-altai.ru/engine/download.php?id=2219> (дата обращения: 04.12.2015).

3. Кригер Е.Э., Маркевичене Е.Э. Адаптационные параметры профессионального здоровья // Международная интернет-конференция [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/kriger> (дата обращения: 04.12.2015).
4. Кузнецова Г.В. Адаптация первокурсников к вузовской среде [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/03/25/adaptatsiya-pervokursnikov-k-vuzovskoy-srede> (дата обращения 04.12.2015).
5. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс. К.: Каравела, 2004. 456 с.
6. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.
7. Рean A. A. K проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. Серия 6. 1995. Вып. 3, № 20. С. 74–79.
8. Шаститко А. А. Факторы и условия адаптации студентов-первокурсников в вузе [Электронный ресурс] // Сборник работ 67 научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета. 17–20 мая 2010 года, Минск. В 3 ч. Ч. 2. Минск: Изд. центр БГУ, 2011. С. 185–187. Режим доступа: http://www.nirs.bsu.by/Документы/Конференция%20БГУ/67%20конференция/Том2_67.pdf (дата обращения: 04.12.2015).

References

1. Vasilyeva S. V. *Adaptatsiya studentov k vuzam s razlichnymi usloviyami obucheniya* [Adaptation of students to higher education institutions with different conditions of learning] (in Russian). Available at: <http://www.humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools> (accessed 04.12.2015).
2. Kairova L.A., Zinchenko L.N. *Ob organizatsii adaptatsii pervokursnikov na fakultete nachalnykh klassov AltGPA* [On organization of adaptation of first-year students on the faculty of initial training of the Altai State Pedagogical University] (in Russian). Available at: <http://www.uni-altai.ru/engine/download.php?id=2219> (accessed 04.12.2015).
3. Kriger Ye. E., Markyavichene Ye. E. *Adaptatsionnye parametry professionalnogo zdorovya* [Adaptational parameters of professional health] (in Russian). Available at: <https://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/kriger> (accessed 04.12.2015).
4. Kuznetsova G. V. *Adaptatsiya pervokursnikov k vuzovskoy srede* [Adaptation of first-year students to the higher education institution environment] (in Russian). Available at: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/03/25/adaptatsiya-pervokursnikov-k-vuzovskoy-srede> (accessed 04.12.2015).
5. Lukashevich M. P., Tulenkov M. V. *Sotsiologiya. Zagalnyy kurs: Pidruchnyk* [Sociology. General course: Textbook]. Kyiv: Karavela Publ., 2004. 456 p. (in Ukrainian).
6. Melnikova N. N. *Diagnostika sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti* [Diagnostics of social and psychological adaptation of a personality]. Chelyabinsk: South Ural State University Publ., 2004. 57 p. (In Russian).
7. Rean A. A. K probleme sotsialnoy adaptatsii lichnosti [On the problem of social adaptation of a personality]. *Vestnik of St. Petersburg University*, 1995, 3 (20), pp. 74–79 (in Russian).
8. Shastitko A. A. Faktory i usloviya adaptatsii studentov-pervokursnikov v vuze [Factors and conditions of adaptation of first-year students in higher education institution]. *Sbornik rabot 67-oy nauchnoy konferentsii studentov i aspirantov Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proc. of the 67th Scientific Conference of Graduate and Postgraduate Students of the Belarusian State University]. Minsk: Belarus State University Publ., 2010, pp. 185–187 (in Russian). Available at: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/94288/1/185–187_67.pdf (accessed 04.12.2015).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

АКСЮТА АННА ВЛАДИМИРОВНА

аспирант Северо-Западного института управления Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
beta83@mail.ru

ANNA AKSYUTA

Postgraduate Student, North-West Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration

УДК 159.9

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

MODERN TRENDS IN PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS

Аннотация. В статье суммирован обширный материал, касающийся суицидального поведения подростков. Рассматриваются общие понятия, мотивация и характерные проявления суицидального поведения у подростков. Анализируются возможности профилактики суицидов и кризисная помощь. Определены особенности кризисной терапии, проводимой с пациентами, находящимися в состоянии депрессии и суицида.

ABSTRACT. The article summarizes extensive materials relating to suicidal behavior of adolescents. General concepts, motivation, and features of the manifestation of suicidal behavior in adolescents, suicide prevention, and crisis counseling, features of crisis therapy with patients in depression and suicidal state.

Ключевые слова: суицид, самоубийство, депрессия, кризис, профилактика, подростковый возраст.

Keywords: suicide, depression, crisis, prevention, adolescence.

На современном этапе развития нашей страны, наряду с позитивными изменениями, происходит также обострение социальных проблем, одной из которых является рост числа самоубийств среди молодежи. Суицидальное поведение — это не только крик о помощи, это в какой-то степени ответ на глубинные переживания, признание своей растерянности перед тем, что для человека по-настоящему актуально и что он по тем или иным обстоятельствам не в состоянии разрешить. Психологи из разных стран практически единодушны в том, что: причинами подростковых самоубийств становятся не экономические факторы, социальные или бытовые стрессы, как нередко бывает с взрослыми людьми, а процессы, связанные с отношениями в семье, школе, кругу друзей и общее положение дел в стране и даже в мире. Юность бескомпромиссна, она не понимает наших взрослых «игр», ей не нравится, что «истина где-то там». Вот поэтому-то именно подросток так легко порой впадает в депрессию. Жизнь для него уже пуста и бесполезна, раз она столь несовершенна [8].

Согласно определению ВОЗ (1982), «суицид — акт самоубийства с фатальным исходом; покушение на самоубийство — аналогичный акт, не имеющий фатального исхода». В докладе о состоянии

здравоохранения в мире в 2001 году («Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда») говорится, что «самоубийство есть результат сознательных действий со стороны определенного человека, полностью осознавшего или ожидающего летального исхода», и что «самоубийство является сегодня одной из основных проблем общественного здравоохранения».

Определение самоубийства, включающее важнейший критерий отграничения этого феномена от сходных с ним явлений, было дано уже в классическом труде французского социолога Э. Дюркгейма «Самоубийство» (1897; русский перевод — 1912). «Самоубийством называется каждый смертный случай, который непосредственно или посредственно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если этот последний знал об ожидавших его результатах. Покушение на самоубийство — это вполне однородное действие, но только не доведенное до конца». Более простое и четкое определение дал современный суицидолог Морис Фарбер (M. Farber): «Самоубийство — сознательное, намеренное и быстрое лишение себя жизни» [6, с. 17].

Самые древние сведения о самоубийстве мы можем найти в мифах — одного из первых способов

отражения мира человека. Там есть и описания многочисленных ужасных существ, в которых превращались самоубийцы после смерти. Первыми формами самоубийств были так называемые ритуальные самоубийства. С распространением христианства отношение к самоубийствам резко изменилось. Самоубийство всеми христианскими конфессиями рассматривается как тяжкий грех. Официальная позиция христианских теологов вплоть до настоящего времени основывается на постулатах Фомы Аквинского (Томмазо Аквината) [5, с. 250]. С данной точки зрения, самоубийство является: противоестественным, аморальным, греховным.

В начале XX века австрийский психиатр Зигмунд Фрейд создал первую психологическую теорию суицида. В ней он подчеркнул роль агрессии, направленной на самого себя. Американский психиатр Карл Менninger (*Karl Menninger*) детально разработал идеи Фрейда. Он предположил, что все суициды имеют в своей основе три взаимосвязанные бессознательные причины: это месть/ненависть (желание убить), депрессия/безнадежность (желание умереть) и чувство вины (желание быть убитым). Американский психолог, считающийся пионером современной теории суицида, Эдвин Шнейдман (*Edwin Schneidman*) описал несколько ключевых характеристик суицида. Сюда включены чувство невыносимой душевной боли, чувство изолированности от общества, ощущение безнадежности и беспомощности, а также мнение, что смерть является единственным способом решить все проблемы. Психотерапевты когнитивной школы, изучающие процесс обработки человеком информации, говорят в таком случае о негибком мышлении («жизнь ужасна, альтернатива ей только смерть»), которое ведет к невозможности выработки решений. Согласно психологам, многие суициды символизируют крик о помощи, представляют собой усилия с целью привлечения внимания к своим проблемам [3].

Обычно самоубийство рассматривается как феномен социально-психологической дезадаптации личности в условиях микросоциальных конфликтов. Под суициальным поведением понимаются различные формы активности людей, обусловленные стремлением лишить себя жизни и служащие средством разрешения личностного кризиса, возникшего при столкновении личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших потребностей. На фоне острого эмоционального состояния кризис достигает такой интенсивности, что человек не может найти правильного выхода из сложившейся ситуации [11, с. 165].

Биологическими детерминантами риска развития кризисных состояний и суициального поведения у подростков являются генетическая предрасположенность к суициду, аномалии серotonинергической системы головного мозга и нарушение функциональной асимметрии мозга. Это говорит о том, что в свете заявленной проблемы особое внимание следует уделять подросткам, у которых близкие родственники совершили попытку самоубийства или покончили с собой; подросткам, испытывающим трудности в постановке долгосрочных целей, склонным к агрессии и имеющим низкий

фон настроения; подросткам, обнаруживающим усиление леволатеральных признаков в моторной и сенсорной сферах. Однако наличие биологических детерминант само по себе без социально-средового воздействия не приводит к суицидальному поведению. Следовательно, их обнаружение у подростка является необходимым, но недостаточным основанием для отнесения его к «группе риска».

Среди наиболее значимых социально-психологических факторов, повышающих вероятность совершения самоубийства у подростков, можно выделить влияние тяжелых стрессовых событий, таких, как потеря близкого человека, распад семьи, пережитое физическое или сексуальное насилие, социальная депривация в связи с заключением в тюрьму, приобретенные физические отклонения, внебрачная беременность до совершеннолетия. К этому добавляются факторы семейного неблагополучия, связанные с отсутствием родителей, воздействием СМИ, влиянием референтной группы, наличием опыта суицидального поведения. Между влиянием тяжелых жизненных событий и возникновением кризисного состояния, детерминирующего суицид, существует тесная связь. Многими исследователями (Т. Джойнер, М. Д. Рудд; М. В. Зотов; А. И. Подольский, О. А. Идобаева, П. Хейман) отмечается переживание подростками негативных событий за год до возникновения суицидального поведения и депрессии. Импульсивное парасуицидальное поведение проявляется в большинстве случаев как непосредственная реакция на ситуацию межличностного конфликта, вызывающую у индивида интенсивные негативные переживания (*Simon T.P.* и др.). Подростки с импульсивными парасуицидами не думают о возможном летальном исходе и не представляют последствий своего поведения. Внешние средовые воздействия оказывают значительное влияние на их поведение. Любое изменение ситуации, актуального эмоционального состояния, а также трудности реализации суицидальных действий могут привести к тому, что подросток «забывает» о своих намерениях (М. Уильямс (*Williams J.M.G.*), Л. Поллок (*Pollock L.R.*)) [4].

В детском возрасте суицидальное поведение очень редко может быть связано с психическими заболеваниями, в подавляющем большинстве это ситуационно-личностные реакции, в первую очередь реакция оппозиции. Известный российский социолог Я. И. Гилинский предполагает, что суицидальное поведение подростков соотносится с определенной группой мотиваций: острыми конфликтами в учебной, трудовой, семейно-бытовой и интимно-личностных сферах. Повышенное чувство справедливости, незащищенность, эмоциональность, незакаленность в житейских бурях приводят подростков к экстремальным реакциям, включая суицидальные попытки.

Слово «превенция» (профилактика) происходит от латинского *praevenire* — предшествовать, предвосхищать. Знание социальных и психологических предвестников суицида может помочь нам понять и предотвратить его. «Почему он устремил свою силу и ум на разрушение этой силы и этого ума?» — этот вопрос задают почти все, кто был знаком с жертвой самоубийства.

Социологи рассматривают самоубийство как барометр социального напряжения. Психологи интерпретируют его как реакцию давления на личность. Однако те и другие согласны, что самоубийство совершается, если у человека появляется чувство утраты приемлемого пути к достойному существованию. Вместе с тем далеко не каждый, у кого нарушены связи с обществом или возникли неудачи на работе, становится самоубийцей. Не существует какой-либо одной причины, из-за которой человек лишает себя жизни. Предрасполагающие факторы также различны, не выявлено и единого причинного фактора суицида.

«Если бы я только знал, что она замышляла самоубийство! Я просто не мог и подумать, что произойдет такое несчастье!» — восклицают близкие. И все же почти каждый, кто всерьез думает о самоубийстве, так или иначе дает понять окружающим о своем намерении. Самоубийства не происходят внезапно, импульсивно, непредсказуемо или неизбежно. Они являются последней каплей в чаше постепенно ухудшающейся адаптации. Среди тех, кто намеревается совершить суицид, от 70 до 75 % тем или иным образом раскрывают свои стремления. Иногда это едва уловимые намеки; часто же угрозы легко узнаваемы. Надо сказать, что 3/4 тех, кто совершает самоубийства, посещают своих врачей до этого по какому-либо поводу в течение ближайших месяцев. Они ищут возможности высказаться и быть выслушанными. Однако очень часто врачи и семья не слушают их [10].

Комплексный медико-социальный подход к профилактике суицидального поведения в группе лиц подросткового возраста был предложен челябинскими исследователями.

1. Необходима разработка государственных мер поддержки семьи на экономическом, правовом, социальном уровне.

2. При воспитании детей и подростков нужно предоставлять возможность самостоятельности. Делегирование прав подросткам необходимо сочетать с формированием у них чувства ответственности за свои действия и высоким уровнем контроля за выполнением задания.

3. Следует обеспечить поддержку подростков на этапе перехода к самостоятельной жизни.

4. В качестве альтернативы сложившейся ситуации поиска детьми самостоятельного заработка, зачастую криминогенного характера, предоставлять возможность подросткам участвовать в системе трудовой деятельности с обязательным реальным стимулированием по результатам труда.

5. В осуществлении образовательных задач школы должен быть дифференцированный, гуманистический, индивидуальный подход, с акцентированием внимания на внеклассных мероприятиях, поиском новых форм организации свободного времени.

6. Нужно создать условия экономической заинтересованности предприятий, компаний; организаций в оказании помощи в проведении мероприятий по обеспечению индивидуального творчества, физического здоровья детей; увеличить выделение бюджетных средств на организацию детского досуга, максимально вовлекать детей в организованный детский отдых.

7. Важно способствовать созданию программ для детей и юношества на телевидении и радио, проектов в прессе (с психолого-педагогическим и юридическим контролем за содержанием информации в СМИ).

8. Школьному психологу, участковому педиатру, психиатру, психотерапевту необходимо вести работу по выявлению суицидальных тенденций с выделением «группы риска» по этому фактору. Повышенную медико-социальную коррекцию проводить в случаях обнаружения депрессивной, психопатоподобной симптоматики, суицидальных тенденций и наследственной суицидальной отягощенности.

9. Целесообразно открытие в городах кабинета психолого-педагогической поддержки для подростков, отделения социально-психологической помощи при кризисных состояниях, создание молодежных объединений «анонимных наркоманов, алкоголиков».

10. Необходимо улучшить взаимодействие между специалистами различных служб, оказывающими психолого-психотерапевтическую помощь подросткам.

11. В процессе подготовки и усовершенствования специалистов особое внимание стоит уделять вопросам превенции суицидальных тенденций.

12. Требуется обеспечить условия, чтобы подросток, совершивший суицидальные действия, был обязательно осмотрен психиатром или психотерапевтом с проведением ему адаптационно корrigирующей терапии в рамках закона (Приказ МЗ РФ № 245 от 02.07.1992).

13. Должны быть разработаны единые требования к оформлению следственных материалов дела с целью получения полной и достоверной информации [5, с. 301].

Для профилактики суицидов важно своевременное выявление депрессий у подростков. Существенную роль в этом играют родители. Как только у подростка отмечается сниженное настроение, заметны другие признаки депрессивного состояния, нужно незамедлительно принимать меры, помогать ребенку. Необходимы также усилия по формированию дружных классных коллективов, нормализации стиля общения педагогов с учащимися, оптимизации учебной деятельности, вовлечению учащихся в социально значимые виды деятельности, школьное самоуправление, а также по выработке установок у учащихся на самореализацию в социально одобряемых сферах жизнедеятельности (культуре, спорте, искусстве, науке и др.).

В системе профилактических мер по предупреждению самоубийств у лиц с пограничными расстройствами и практически здоровых важнейшее место занимают психотерапевтические воздействия; во многих случаях они являются единственным эффективным видом помощи пациентам, находящимся в суицидоопасных состояниях [7, с. 3].

Кризисная психотерапия — это набор психотерапевтических приемов и методов, направленных на помочь людям в состоянии социально-психологической дезадаптации, обусловленной реакцией на тяжелый стресс, и предназначенных для предотвращения саморазрушительных форм поведения,

в первую очередь попыток самоубийства (суицидальных попыток).

Тактика кризисной терапии предполагает исследование значения стрессора для пациента, обеспечение необходимой социальной и межличностной поддержки, проявление сочувствия, побуждение к поиску альтернативных путей решения проблемы. При преобладании тревоги возможно применение релаксации и гипноза. Может понадобиться вмешательство в виде суггестии, переубеждения, изменения окружающей среды, госпитализации. Свой классический труд «Война с самим собой» Карл Менninger завершает терапевтическими рекомендациями. Прежде всего он советует разъяснить суициденту механизмы его саморазрушительного поведения. Затем необходимо противопоставить его сознательные намерения и подсознательную мотивацию. Кризисный пациент, как правило, утрачивает смысл жизни, но вместо поиска ее нового смысла отказывается от жизни вообще. Задачи кризисной терапии не ограничиваются эмоциональной и социальной поддержкой, хотя бы потому, что это может подкрепить манипулятивные мотивы суицидального поведения. Основной целью кризисной терапии является использование пластичности коннотативной сферы суицидента, т. е. его готовности отказаться от старой системы смыслов и ценностей и выработать новые. Соответственно стратегия кризисной терапии заключается в создании психологических условий для личностного роста пациента [9, с. 39].

Есть несколько маркеров суицидального состояния:

- высказывания о нежелании жить: «было бы лучше умереть», «не хочу больше жить», «я больше не буду ни для кого проблемой», «тебе больше не придется обо мне волноваться», «мне нельзя помочь»;
- фиксация на теме смерти в литературе и живописи, частые разговоры об этом, сбор информации о способах суицида и их соотношение;
- активная предварительная подготовка к выбранному способу совершения суицида (например, сбор таблеток, хранение отравляющих веществ);
- сообщение друзьям о принятии решения о самоубийстве (прямое и косвенное); косвенные намеки на возможность суицидальных действий, например, помещение своей фотографии в черную рамку, появление среди сверстников с петлей на шее из подручных средств;
- стойкая тяга к прослушиванию грустной музыки и песен;
- раздражительность, угрюмость, подавленное настроение, проявление признаков страха, беспомощности, безнадежности, отчаяния; чувство одиночества (меня никто не понимает, я никому не нужен), сложности контролирования эмоций, внезапная смена эмоций (то эйфория, то приступы отчаяния);
- негативные эмоции, связанные с нарушением (блокированием) удовлетворения потребности в безопасности, уважении, независимости (автономности), накануне и в день совершения самоубийства возможно спокойствие;

• угроза нарушению позитивной социальной идентичности «я», «мое окружение», потеря перспективы будущего;

• необычное, нехарактерное для данного человека поведение, в том числе более безрассудное, импульсивное, агрессивное, аутоагрессивное, антисоциальное; не свойственное стремление к уединению, снижение социальной активности у общительных людей и, наоборот, возбужденное поведение и повышенная общительность у малообщительных и молчаливых; возможно злоупотребление алкоголем, психоактивными веществами;

• стремление к рискованным действиям, отрицание проблем;

• снижение успеваемости, пропуск занятий, невыполнение домашних заданий;

• приведение в порядок дел, примирение с давними врагами;

• символическое прощание с ближайшим окружением (раздача личных вещей, фото, подготовка и выставление ролика, посвященного друзьям и близким); дарение другим вещей, имеющих большую личную значимость;

• попытка уединиться: закрыться в комнате, убежать и скрыться от друзей (при наличии других настороживающих признаков) [2, с. 7].

При разработке мер профилактики суицидов у подростков нужно иметь в виду следующее:

1. Разница между истинным и демонстративно-шантажным суицидальным поведением в подростковом возрасте условна. Следует все суицидальные мысли и попытки ребенка рассматривать как реальную угрозу его жизни и здоровью. Как правило, суицидальные угрозы и намерения реализуются депрессивными подростками в истинные покушения на самоубийства.

2. Чем меньше возраст подростка, тем острее протекают депрессивные состояния.

3. Депрессия сама по себе не содержит суицидальных тенденций, они появляются под действием конфликтных ситуаций, если не приняты адекватные меры помощи.

4. Психологические переживания часто переоцениваются подростками и недооцениваются взрослыми.

5. В структуре депрессивного состояния есть симптомы, наличие которых должно насторожить человека, общающегося с подростком, так называемые маркеры суицидального состояния.

6. При депрессивных состояниях у подростков всегда высок риск повторений, что требует обязательной профилактической работы.

Поскольку подростки часто страдают от одиночества и невозможности излить душу, при проведении беседы с подростком, размышляющим о суициде, рекомендуется: внимательно его выслушать; спокойно и доходчиво расспросить о тревожащей ситуации и о том, какая помочь ему необходима; не осуждать ребенка и не выражать удивление по поводу услышанного, даже самых шокирующих высказываний; не спорить и не настаивать на том, что его беда ничтожна, что ему живется лучше других; не сравнивать его проблемы с проблемами других подростков, это заставляет ребенка ощущать себя еще

более ненужным и бесполезным; постараться развеять романтическо-трагедийный ореол представлений подростка о собственной смерти; стремиться вселить в подростка надежду; она должна быть реалистичной и направленной на укрепление его сил и возможностей. Проведение кризисной терапии требует высокого профессионализма и определенной деликатности. Ошибки, которые вольно или невольно совершает психотерапевт, могут стоить жизни его пациенту.

Кризисная терапия может осуществляться в индивидуальной, семейной и групповой формах, однако приоритет должен быть отдан индивидуальной. Проводится в стационарах и амбулаторных условиях, а также на дому или по телефону.

В кризисной терапии выделяют несколько этапов вмешательства:

1. Начальный — беседа, установление контакта, оценка суициdalного риска.
2. Второй этап направлен на овладение ситуацией, формирование в сознании пациента картины психотравмирующей ситуации, ее структурирование, преодоление исключительности ситуаций.
3. Третий этап заключается в планировании действий, необходимых для преодоления кризиса.
4. Этап коррекции суициdalных установок.
5. Завершение терапии.

Сочетание микросоциальных (социально-психологических) причин и психологических особенностей личности подростка, обуславливающих суициdalные формы реагирования на трудные обстоятельства, предполагает индивидуализацию работы, особенно с детьми группы риска. Предупреждение побуждений к самоубийству и повторных суициdalных попыток у подростков — задача специалистов, осуществляющих психолого-педагогическую и коррекционную работу с детьми. Для создания системы профилактики суицидов у подростков необходимо соблюдение принципа комплексного взаимодействия специалистов, а именно: учителей, воспитателей, психологов, социальных работников, медиков, сотрудников комиссии по делам несовершеннолетних, родителей. Такое взаимодействие способствует более эффективной работе в области профилактики и предотвращения повторных суицидов среди подростков. Организация социальной работы по борьбе с суицидом осуществляется по двум основным направлениям:

- профилактика самоубийств;
- реабилитация и адаптация суицидентов и их окружения.

Профилактика самоубийств в России и других странах реализуется посредством создания специализированных суицидологических служб: телефонов доверия, кабинетов социально-психологической помощи, кризисных отделений [1, с. 45].

Принято различать первичную, вторичную и третичную профилактику. Первичное звено направлено на все общество и имеет своей целью профилактику факторов суициdalного риска. Задачами являются

- профилактика алкоголизма и наркомании;
- диагностика групп суициdalного риска;
- организация регулярного мониторинга тревожности и депрессии;

- коррекция семейных взаимоотношений и профилактика социального неблагополучия;
- информирование о деятельности психологических служб.

Основной акцент должен делаться на мерах первичной, превентивной профилактики, направленной на поддержание и развитие условий, способствующих сохранению физического, личностного и социального здоровья, и на предупреждение неблагоприятного воздействия. Первичная профилактика является массовой и наиболее эффективной. Она основывается на комплексном системном исследовании влияния условий и факторов социальной и природной среды на здоровье населения. К мероприятиям первичной профилактики относятся меры, которые могут быть направлены либо на исключение влияния суицидопровоцирующих факторов, либо на повышение устойчивости человека к неблагоприятным факторам. Первичная профилактика должна проводиться со всеми детьми. В самом начале ее проведения необходимо выяснить степень информированности о суициде у подростков. Конструктивная первичная профилактика служит предупреждению девиантного поведения, способствует формированию здоровой личности подростка, создает стойкие желательные установки. Вторичное звено — это помочь непосредственно суицидентам. Целью является предотвращение суициdalных действий, снятие острого кризиса. Третичная профилактика включает реабилитацию суицидента после выведения его из критического состояния, а также помочь родственникам, являющимся представителями группы суициdalного риска.

В качестве чрезвычайно важного метода терапии и коррекции суициdalного поведения выступает экзистенциальная психотерапия, включающая логотерапию. Ключевой целью экзистенциальной психотерапии считается обретение человеком утраченного смысла жизни. Процедура консультирования включает в себя совместные размышления психолога и пациента на тему смысла жизни с целью нахождения чего-то, что могло бы заполнить «экзистенциальный вакuum». Делается попытка доказать и убедить клиента в том, что даже «страдание может иметь смысл, если оно меняет человека к лучшему».

Кризисная терапия должна носить комплексный характер. Это воздействие на личность индивида с целью разрешения его экзистенциальных проблем и одновременно повышения уровня адаптации. На данном этапе осуществляется опробование и закрепление новых способов решения проблем и коррекция ряда неадаптивных личностных черт. Методами терапии могут быть коммуникативный тренинг, ролевой тренинг, психодрама и аутогенная тренировка. Проигрывание роли значимого другого помогает подростку лучше понять мотивы поведения партнера и, исходя из этого, строить отношения с ним. Рассмотрение неопробованных способов решения проблемы, как правило, включает поиск лиц из ближайшего окружения, с которыми подросток мог бы сформировать новые, необходимые ему высокозначимые отношения, облегчающие ему микросоциальную адаптацию.

По словам В. Франкла, «мы должны во что бы то ни стало довести до сознания человека, решившегося на самоубийство, что самоубийство не может разрешить никакую проблему. Мы должны показать ему, как похож он на шахматиста, который, получив тяжелую позицию, сметает с доски все фигуры. Этим он не решает

шахматную проблему. Тем более в жизни ни одна проблема не решается путем того, что жизнь отбрасывают. Человек, который выбирает добровольную смерть, нарушает правила игры жизни. Эти правила не требуют ведь от нас, чтобы мы любой ценой побеждали, но требуют, чтобы мы никогда не прекращали борьбу» [5, с. 309].

1. Алимова М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014. 100 с.
2. Банников Г. С., Вихристюк О. В., Миллер Л. В. и др. Методические рекомендации (памятка) психологам образовательных учреждений по выявлению и предупреждению суицидального поведения среди несовершеннолетних. М.: ГБОУВПОМГППУ, 2013. 40 с.
3. Берман А. Суицид — общие теории и предотвращение/пер. К. Брежнева [Электронный ресурс] // Русский медицинский сервер. Режим доступа: <http://www.rusmedserv.com/psychsex/suicide.shtml> (дата обращения: 14.04.2015).
4. Васильченко М. В. Социально психологические детерминанты суицидального поведения подростков [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. 2012. № 3. Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru/index.php/component/content/article/10-2011-02-24-12-27-14/-3-2012/238-5489> (дата обращения: 09.04.2015).
5. Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Клиника и психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2010. 398 с.
6. Ефремов В. С. Основы суицидологии. СПб.: Диалект, 2004. 480 с.
7. Неотложная психотерапевтическая помощь в суицидологической практике: Метод. рекомендации/М-во здравоохранения РСФСР; сост. А. Г. Амбрумова, А. М. Полеев. 1986. 26 с.
8. Рачковская Т. В. Нарушения привязанности как фактор риска суицидального поведения. Актуальность проблемы, профилактика, лечение [Электронный ресурс] // Детская психиатрия и психология. Режим доступа: <http://psihologos.akkupunktura.ru/?p=2032> (дата обращения: 10.04.2015).
9. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. М.: Когито-Центр, 2005. 376 с.
10. Суицид. О мерах профилактики суицида среди детей и подростков [Электронный ресурс] // Сайт Факультета психолого-педагогического менеджмента. Режим доступа: <http://centercep.ru/stati/8-klinicheskaya-psihologiya-i-psihoterapiya/132-suicid-o-merah-profilaktiki-suicida-sredi-detey-i-podrostkov.html> (дата обращения: 14.04.2015).
11. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проспект; Трикста, 2005. 336 с.

References

1. Alimova M.A. *Suitsidalnoye povedeniye podrostkov: diagnostika, profilaktika, korreksiya* [Suicidal behaviour of adolescents: diagnostics, prevention, correction]. Barnaul, 2014. 100 p. (In Russian).
2. Bannikov G.S., Vikhristyuk O.V., Miller L.V., Sinitsyna T.Yu. *Metodicheskiye rekomendatsii (pamyatka) psikhologam obrazovatelnykh uchrezhdeniy po vyvayleniyu i preduprezhdeniyu suitsidalnogo povedeniya sredi nesovershennoletnikh* [Guidelines (memo) for psychologists of educational institutions on detection and prevention of suicidal behaviour among minors]. Moscow: Moscow City Psychological and Pedagogical University Publ., 2013. 40 p. (In Russian).
3. Berman A. L. *Suicide*. Microsoft Encarta 98: Encyclopedia. [Rus. ed.: Berman A. L. Suitsid — obshchie teorii i predotvrascheniye. Brezhnev K. (ed.). Available at: <http://www.rusmedserv.com/psychsex/suicide.shtml> (accessed 14.04.2015)].
4. Vasilchenko M. V. *Sotsialno psikhologicheskiye determinanty suitsidalnogo povedeniya podrostkov* [Social and psychological determinants of suicidal behaviour of adolescents]. *Prikladnaya psikhologiya i psikoanaliz — Applied Psychology and Psychoanalysis*, 2012, 3 (in Russian). Available at: <http://ppip.idnk.ru/index.php/component/content/article/10-2011-02-24-12-27-14/-3-2012/238-5489> (accessed 09.04.2015).
5. Yegorov A.Yu., Igumnov S.A. *Klinika i psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Clinic and psychology of deviant behaviour]. St. Petersburg.: Rech Publ., 2010. 398 p. (In Russian).
6. Yefremov V. S. *Osnovy suitsidologii* [Foundations of Suicidology]. St. Petersburg: Dialekt Publ., 2004. 480 p. (In Russian).
7. *Neotlozhnaya psikhoterapevticheskaya pomoshch v suitsidologicheskoy praktike: Metodicheskie rekomendatsii* [Emergency psychotherapeutic assistance in suicidological practice: Guidelines]. Ambrumova A. G., Poleyev A. M. (eds.). Moscow: Ministry of Health of the Russian Socialist Federative Soviet Republic Publ., 1986. 26 p. (In Russian).
8. Rachkovskaya T. V. *Narusheniya privyazannosti kak faktor riska suitsidalnogo povedeniya. Aktualnost problemy, profilaktika, lecheniye* [Violations of attachment as a risk factor of suicidal behaviour. The urgency of the problem, prevention, treatment]. *Detskaya psikiatriya i psihologiya — Child Psychology and Psychiatry* (in Russian). Available at: <http://psihologos.akkupunktura.ru/?p=2032> (accessed 10.04.2015).
9. Starshenbaum G. V. *Suitsidologiya i krizisnaya psikhoterapiya* [Suicidology and crisis psychotherapy]. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 2005. 376 p. (In Russian).
10. Suitsid. *O merakh profilaktiki suitsida sredi detey i podrostkov* [Suicide. Measures of suicide prevention among children and adolescents] (in Russian). Available at: <http://centercep.ru/stati/8-klinicheskaya-psihologiya-i-psihoterapiya/132-suicid-o-merah-profilaktiki-suicida-sredi-detey-i-podrostkov.html> (accessed 14.04.2015).
11. Shneyder L. B. *Deviantnoye povedeniye detey i podrostkov* [Deviant behaviour of children and adolescents]. Moscow: Akademicheskiy prospect Publ., Triksta Publ., 2005. 336 p. (In Russian).

КОЛОДИНА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского,
avkolodina@rambler.ru

ANASTASIYA KOLODINA

*Cand.Sc (Psychology), Associate Professor, Department of General Psychology,
Dostoevsky Omsk State University*

УДК 159.922.6

**ЛИЧНОСТНАЯ ТИПОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВ, ПОДВЕРГАЮЩИХСЯ
ФИЗИЧЕСКОМУ НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ¹**

**THE PERSONALITY TYPES OF ADOLESCENTS WHO ARE EXPOSED
TO PHYSICAL VIOLENCE IN FAMILY**

Аннотация. В статье представлен анализ личностных и поведенческих особенностей подростков, подвергающихся физическому насилию в семье, а также специфики детско-родительских отношений в таких семьях. В качестве личностных особенностей были изучены личностные черты, акцентуации характера, показатели самоотношения подростков, виды агрессии; к поведенческим были отнесены преобладающие типы межличностных отношений и признаки отклоняющегося поведения. Эмпирическую базу исследования составили учащиеся общеобразовательных школ Омска. Результатом проведенной работы стало построение личностной типологии подростков, страдающих от физического насилия в семье.

ABSTRACT. The article carries out an analysis of personality and behavioral features of adolescents exposed to physical violence in their own family, as well as an understanding of the specificity of parent-child relationships in their families. The research of personal characteristics includes the analysis of personality traits, character accentuation, types of aggression, and self-understanding of adolescents, while the research of behavioral characteristics includes the analysis of dominant types of interpersonal relationships and tendency to deviant behavior among adolescents. The empirical basis of the research involves teenagers: students of secondary schools of the city of Omsk. The results of the study was the creation of personality types of teenagers, suffering from physical violence.

Ключевые слова: физическое насилие в семье, личностные типы подростков, детско-родительские отношения, личностные и поведенческие последствия насилия.

Keywords: physical abuse in a family, personality types of adolescents, parent-child relationship, personality and behavioral consequences of the violence.

Жестокое обращение с детьми является одной из центральных проблем десятилетия. Высокий уровень социальной напряженности в обществе, экономические трудности, изменения в социально-политической сфере страны негативно сказываются на положении современной российской семьи. Все больше родителей пренебрегают своими родительскими обязанностями, уходят в девиантные и асоциальные формы жизни, страдают от зависимостей. Одновременно с этим родители вынуждены много времени проводить на работе, чтобы обеспечить себя и детей.

Перечисленные факторы предопределяют то, что ребенок довольно часто остается один на один с самим собой и своими проблемами,

пытается их разрешить доступными для него способами, которые не всегда являются конструктивными и положительно оцениваются окружающими и родителями.

При этом важным воспитательным аспектом для любой российской семьи, обычно имеющей патриархальный уклад, является дисциплинированность и послушание ребенка. Как показали наши предыдущие исследования, проведенные в 2012–2014 годах, наиболее предпочтительной стратегией современных родителей остается метод «кнута и пряника», при преимущественном преобладании физических воздействий (наказаний) практически во всех случаях непослушания либо провинности ребенка. Кроме того, нами было определено, что

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15–16–55011).

такие воспитательные меры существенно повышают агрессивность и враждебность детей по отношению к сверстниками, окружающим взрослым и самим родителям [2].

Согласно исследованиям, проведенным западными психологами Сюзанной Сэлзингер (*S. Salzinger*), Ричардом Филдманом (*R. S. Feldman*), Муриэлем Хаммером (*M. Hammer*), Маргарет Росарио (*M. Rosario*), дети, подвергающиеся физическому насилию в семье, имеют более низкий социометрический статус среди сверстников, реже выбирают одноклассников в качестве друзей, а также оцениваются своими ровесниками как агрессивные и неспособные к сотрудничеству [9].

Результаты исследований П. Трикетта (*P. Trickett*) и П. Курца (*P. Kurtz*) показали, что дети, подвергающиеся физическому насилию, имеют низкую успеваемость, ярко выраженные эмоциональные проблемы в школе, низкую социальную адаптацию и коммуникативную компетентность [7].

Физические наказания, согласно концепции И. А. Фурманова и Мюррея Страуса (*Murray A. Straus*), предполагают воздействие на ребенка физической силой «с целью исправления или контроля его поведения» [7, с. 160]. Родитель сознательно причиняет боль ребенку, реализуя воспитательные акции. При этом исследователей всегда интересовали причины такого поведения родителей, многие из которых любят своих детей и дорожат ими.

Исследование, проведенное коллективом зарубежных психологов — Джин Джайлс-Симсон (*J. Giles-Sims*), Мюрреем Страусом, Д. Б. Шугерманом (*D. B. Sugarman*), свидетельствует, что физические наказания являются той формой поведения, которая передается из поколения в поколение, а следовательно, многие родители, использующие телесные наказания при воспитании детей, сами подвергались им в детстве [9].

Физические наказания довольно часто приводят к последствиям, отражающимся на физическом и психическом здоровье ребенка. Так, Эйтан Бэчэр (*E. Bachar*) установил, что у детей, подвергающихся физическим наказаниям в семье, наблюдается более высокий уровень проявления психиатрических симптомов (обсессивность, депрессивность, тревожность, враждебность, фобии, параноидальные идеи и т. п.), а также низкий уровень проявления благополучия [8].

Отечественные исследователи Н. М. Платонова и Ю. П. Платонов указывают на то, что «в ответ на физическую боль у ребенка возникает гнев, желание ответить тем же», что приводит к внутреннему напряжению, а впоследствии и к стрессу. Состояние стресса, в котором находится ребенок, безусловно, ведет к деформации личностных черт и изменению поведенческих стратегий ребенка. Дети стремятся к изоляции, насторожены, предпринимают попытки побега из дома, склонны к суициду. Совокупность перечисленных психологических последствий жестокого обращения в семье проявляется в патологических чертах характера ребенка [5].

В частности, Д. Ольвеусом (*D. Olweus*) было установлено, что негативное отношение матери

к ребенку и применение ею физических наказаний предопределяют агрессивное поведение ребенка [7].

В исследовании, проведенном в 2013–2014 годах, нами было определено, что воспитательные меры, основанные на физических наказаниях, существенно повышают агрессивность и враждебность ребенка по отношению к сверстниками, окружающим взрослым и самим родителям. Подростки, подвергающиеся физическому насилию в семье, страдают от комплекса последствий пережитого. Они стремятся к изоляции и одиночеству, являются негибкими к новым ситуациям, не умеют устанавливать длительные и прочные социальные связи, конструктивно выражать эмоции и чувства, сопротивляться, имеют тенденцию к формированию депрессивных состояний. Все эти факторы довольно часто приводят к делинквентному и девиантному поведению, искают направленность личности подростка, не позволяют ему раскрыть свой потенциал и эффективно адаптироваться в социуме. Дети, сталкивающиеся с проявлением любой формы насилия в семье, стремятся «выключиться» из социума, не доверяют окружающим и хотят впоследствии «восстановить справедливость», самоутвердиться, вступая в преступные сообщества и реализуя противоправную деятельность, либо предпочитают забыть о произошедшем с помощью алкоголя, наркотиков и иных видов зависимости [2].

При этом важной и крайне актуальной задачей является определение и описание совокупности личностных и поведенческих последствий физического насилия в семье у подростков.

В настоящем исследовании была предпринята попытка изучения личностных и поведенческих последствий применения физического насилия в семье.

Целью исследования стало построение личностной типологии детей, подвергающихся физическому насилию в семье.

Задачи исследования включали:

- 1) изучить личностные особенности и самоотношение подростков, подвергающихся физическому насилию в семье;
- 2) исследовать агрессивность, враждебность и акцентуации характера таких подростков;
- 3) выявить преобладающие типы межличностных отношений и симптомы отклоняющегося поведения у исследуемой группы подростков;
- 4) проанализировать специфику взаимоотношений и детско-родительских отношений в этих семьях;
- 5) построить личностную типологию подростков, страдающих от физического насилия в семье.

Выборку исследования оставил 141 подросток, подвергающийся физическому насилию в семье. Возраст испытуемых 12–14 лет. В исследовании приняли участие подростки обоего пола (72 мальчика и 69 девочек). Все они являются учащимися общеобразовательных школ Омска, воспитываются в полных и неполных семьях. В выборку были включены подростки, систематически (ежемесячно, еженедельно) подвергающиеся физическому насилию в семье, согласно данным, которые они указали в анкете по изучению взаимоотношений

в семье. При проведении сравнительного анализа выборка была разделена нами на две группы по частоте применения физических наказаний к ребенку (изученных с помощью авторской анкеты): в первую группу вошли 68 подростков, еженедельно подвергающихся физическим наказаниям, во вторую — 73 подростка, подвергающихся физическим наказаниям ежемесячно.

Диагностический комплекс исследования составили следующие методики:

- анкета для изучения взаимоотношений в семье (Л. И. Дементий, А. В. Колодиной);
- опросник И. М. Марковской «Взаимодействие родитель — ребенок» (вариант для подростков и для родителей подростков);
- опросник Басса — Дарки [1] (для изучения агрессивности и враждебности подростков);
- патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А. Е. Личко [4] (для выявления акцентаций характера);
- тест-опросник В. В. Столина, С. Р. Пантелейева [1] (для изучения самоотношения);
- опросник Р. Кеттелла *16 PF* [1] (для изучения личностных особенностей подростков);
- опросник Т. Лирн [1] (для изучения типов межличностных отношений подростков);
- опросник А. Н. Орла [3] (для изучения симптомов отклоняющегося поведения подростков).

Для статистической обработки полученных данных применялись первичные описательные статистики, сравнительный (*t* Стьюдента) и кластерный анализ (иерархическая кластеризация, метод *K* средних) [6].

Результаты исследования. Первоначально мы изучили особенности взаимоотношений в семьях подростков и преобладающие стили детско-родительских отношений в них. Как отмечают подростки обеих групп, они не часто проводят время со своими родителями, наиболее предпочтаемым видом их совместного досуга является просмотр телевизора по выходным. Основные причины конфликтов с родителями подростки видят в невыполнении ими (подростками) требований родителей и домашних обязанностей, выполнение их в форме или качестве, которое родителей не устраивает, а также в проблемах со школьной успеваемостью, предпочитаемом круге друзей и поведении во дворе и школе.

Преобладающими формами контроля поведения и проявления нежелательных качеств ребенка в исследуемых семьях являются физические наказания (еженедельные, ежемесячные). Как упоминалось ранее, данная частота легла в основу деления групп подростков. Следует отметить, что большинство подростков (около 70%) считают физические наказания оправданными и указывают, что если бы они были на месте родителя, то поступили бы так же. Вероятнее всего, у исследуемых нами детей уже формировались представления о методе «кнута и пряника» как «нормальном» способе воспитания. В связи с чем они принимают его как естественный, отмечая при этом, что всегда при применении физических наказаний родителем они испытывают боль, обиду, чувство несправедливости,

иногда агрессии и не хотели бы, чтобы это повторялось. 30% подростков иногда не понимают, за что их накзывают, связывая это с плохим настроением родителя.

Ведущими способами физического воздействия в семьях подростков являются подзатыльники, порка ремнем, рукоприкладство (нанесение ударов ребенку руками по различным частям тела, удары по губам и/или щекам), дергание за волосы, тыканье головой в учебник, толкание, пинание. Подростки отмечают, что нередко после физических наказаний у них появляются синяки, покраснение, болит спина, кружится голова.

При этом изучение стилей детско-родительских отношений показывает (рис. 1), что подростки удовлетворены своими отношениями с родителями, признают их авторитет, считаются с их мнением, думают, что отношения в их семье основаны на принятии, вместе с тем отмечают высокую требовательность родителей и плохой контроль, который часто выражается в мягкости и даже определенном попустительстве, что в дальнейшем приводит к конфликтам.

Скорее всего подростки исследуемых групп довольно часто предоставлены сами себе ввиду сверхзанятости родителей. Родители возлагают на них ответственность за выполнение домашних обязанностей, учебную деятельность и поведение, но контроль осуществляется лишь тогда, когда подростка постигла неудача и он нуждается в помощи и подсказках/объяснении/анализе ошибок совместно с родителем. При этом родитель не стремится осуществить совместную работу по анализу возникшей проблемы, а применяет наказание, чтобы «отбить» охоту делать подобное в дальнейшем. В результате ребенок не осознает допущенные ошибки и продолжает использовать знакомые поведенческие стратегии либо изобретать новые, не всегда конструктивные, что впоследствии опять же приводит к наказанию.

Проведение сравнительного анализа показало наличие значимых статистических различий в группах по критерию «мягкость/строгость» ($t=2,65$, при $p\leq 0,01$). Подростки, подвергающиеся наказаниям ежемесячно, воспринимают своих родителей как более строгих и требовательных, тогда как подростки другой группы указывают на мягкость родителей при воспитании, что предопределяет большие ожидания со стороны родителей по отношению к собственному ребенку и, как следствие, применение более частых физических наказаний при отсутствии подкреплений ребенком этих ожиданий.

На следующем этапе нашего исследования мы изучили личностные профили подростков обеих групп. Как видно на рис. 2, для подростков еженнощельно подвергающихся физическому насилию в семье, характерны такие личностные характеристики, как «Низкий интеллект», «Низкое супер-эго» ($t=1,93$, при $p\leq 0,05$), «Пармия» ($t=2,48$, при $p\leq 0,01$), «Аутия» ($t=2,83$, при $p\leq 0,01$), «Гипертимия» ($t=1,86$, при $p\leq 0,05$), «Зависимость от группы» ($t=2,54$, при $p\leq 0,01$) и «Низкая эго-напряженность» ($t=2,85$, при $p\leq 0,01$).



Рис. 1. Специфика детско-родительских отношений в семьях подростков (по оценкам самих подростков)

А — «нетребовательность—требовательность»; Б — «мягкость—строгость»; В — «автономность—контроль»; Г — «эмоциональная дистанция—близость»; Д — «отвержение—принятие»; Е — «отсутствие сотрудничества—сотрудничество»; Ж — «несогласие—согласие»; З — «непоследовательность—последовательность»; И — «воспитательная конфронтация в семье—авторитетность родителя»; К — «неудовлетворенность—удовлетворенность отношениями»

Совокупность перечисленных характеристик указывает на преобладание несобранности, конкретности и ригидности мышления, чувствительности, импульсивности и энергичности, растворимости, беззаботности, мечтательности, рассеянности, неуравновешенности, беспечности, самоуверенности, нечувствительности к одобрению или порицанию окружающих, бездумности, несамостоятельности, безынициативности, расслабленности, вялости, низкой мотивации, лености и невозмутимости. С нашей точки зрения, преобладание совокупности выделенных качеств является одним из последствий применения частых физических наказаний в семье, которые блокируют самостоятельность и активность ребенка, ориентируют его на подчинение, отсутствие инициативности, уверенности в себе и удовлетворенности собой.

Снижение частоты физических наказаний в семье существенно преобразует личностный профиль подростка. Для таких детей характерны «Сила "я"» ($t=2,64$, при $p\leq 0,01$), «Высокое супер-я» ($t=1,93$, при $p\leq 0,05$), «Алаксия» ($t=2,15$, при $p\leq 0,05$), «Радикализм» ($t=2,97$, при $p\leq 0,01$), что свидетельствует о выраженной эмоциональной устойчивости, работоспособности, постоянных интересов, чувствительности, терпимости к себе и окружающим, впечатлительности, сильном чувстве долга, чувствительности к реакциям окружающих, скрупулезности, терпимости к неудобствам, хорошей информированности. Судя по всему, подростки данной группы имеют большую уверенность в себе, но выраженное чувство долга, конформность и ориентацию на оценку окружающих, что, с нашей точки зрения, является следствием страха столкновения с новым физическим наказанием. Эти дети

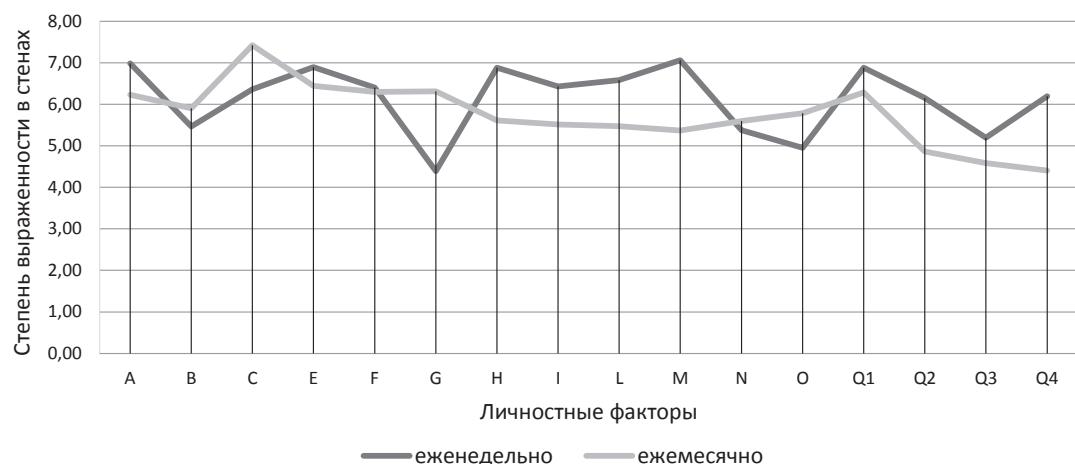


Рис. 2. Личностные профили подростков, подвергающихся физическому насилию в семье

стараются выполнять всю работу точно, боясь ошибиться, развивая и подкрепляя тем самым мотивацию избегания неудач. Значит, снижение частоты физических наказаний, а в перспективе их полное исключение из воспитательной системы ребенка будет способствовать формированию уверенности ребенка в собственных силах, направленности на освоение нового, инициативу и творчество.

При изучении параметров самоотношения у подростков обеих групп значимых различий выявлено не было, а результаты полностью согласуются с данными, полученными при исследовании личностных профилей. Для всех подростков характерен невысокий уровень самоуважения, самопринятия, самоинтереса и аутосимпатии, при этом преобладает ориентация на ожидание оценки от других. По нашему мнению, именно физические наказания при воспитании подростков укрепляют неуверенность в себе, способствуют потере интереса в познании себя, мешают принимать себя таким, какой ты есть. Связано это с тем, что ребенок находится в постоянном страхе или ожидании санкций со стороны родителей, следовательно, боится сам принимать ответственность и делать самостоятельный выбор, примыкая к общим решениям и суждениям.

Анализ акцентуаций характера показал (рис. 3), что для подростков, ежемесячно подвергающимся физическому насилию, характерен гипертимный тип ($t=1,75$, при $p\leq 0,05$), а для подростков, еженедельно подвергающихся физическому насилию в семье, психостенический ($t=2,75$, при $p\leq 0,01$) и астено-невротический ($t=2,99$, при $p\leq 0,01$) типы. Полученные данные говорят нам о следующем: чем в меньшей степени подросток подвергается физическому насилию в семье, тем в большей степени он обладает жизненным тонусом, энергией, активностью, стремлением к лидерству, общительностью и самостоятельностью. Тогда как частые физические наказания ведут к нерешительности, тревожной мнительности

в виде опасений за будущее — свое и своих близких, отсутствию ответственности, повышенной утомляемости, раздражительности и склонность к ипохондричности.

Исследование преобладающих видов агрессии подростков показало (рис. 4), что чем чаще подросток подвергается физическому насилию в семье, тем выше уровень его вербальной ($t=2,97$, при $p\leq 0,01$) и физической ($t=1,83$, при $p\leq 0,05$) агрессии, а также чувство вины ($t=1,75$, при $p\leq 0,05$).

Подростки, которые подвергаются физическому насилию еженедельно, в большей степени склонны оскорблять и унижать других, применять физическую силу в конфликте, при отстаивании своей точки зрения, а также для самоутверждения. Вероятнее всего, это объясняется тем, что ребенок, часто подвергающийся физическим наказаниям в семье, воспринимает агрессию как вербальную, так и физическую в качестве единственной возможности доказать свою правоту и утвердить собственное мнение. Ребенок с детства усваивает подобные способы, используемые родителями как оптимальные, и в дальнейшем прибегает к ним при взаимодействии с другими людьми, считая их обоснованными и правильными. Выраженное чувство вины у таких подростков свидетельствует о низкой самооценке и неуверенности в себе, которые формируют страх оценивания, непринятия, осуждения. Предвосхищая это, ребенок старается защитить себя либо утвердиться в социальном пространстве с помощью агрессивных способов.

Таким образом, на основе анализа личностных последствий физического насилия в семье, мы можем констатировать, что ведущими являются:

- 1) неуверенность в себе;
- 2) неуравновешенность и импульсивность;
- 3) низкая самооценка;
- 4) конформность и ориентация на внешнее одобрение;
- 5) выраженная физическая и вербальная агрессия.

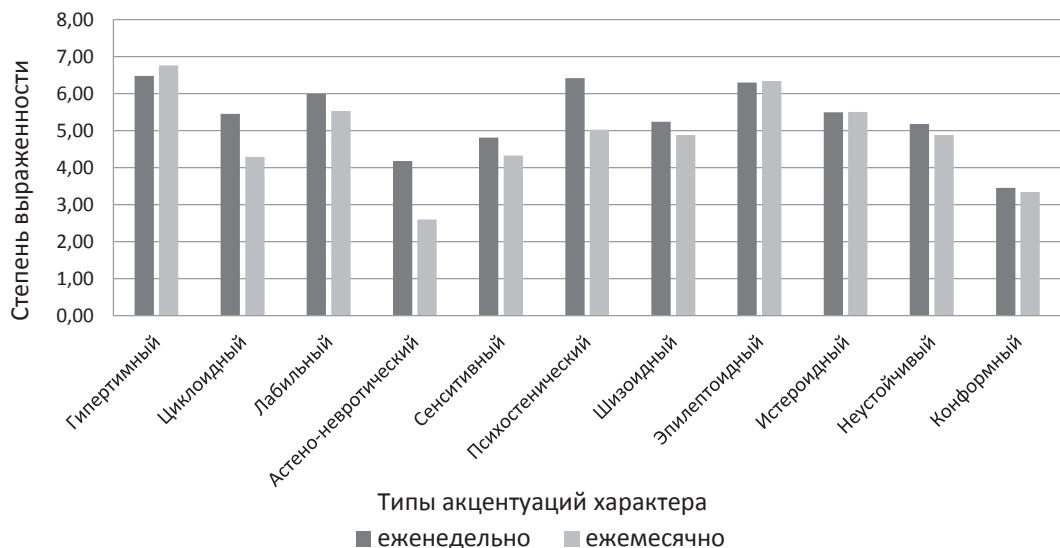


Рис. 3. Специфика акцентуаций характера подростков, подвергающихся физическому насилию в семье

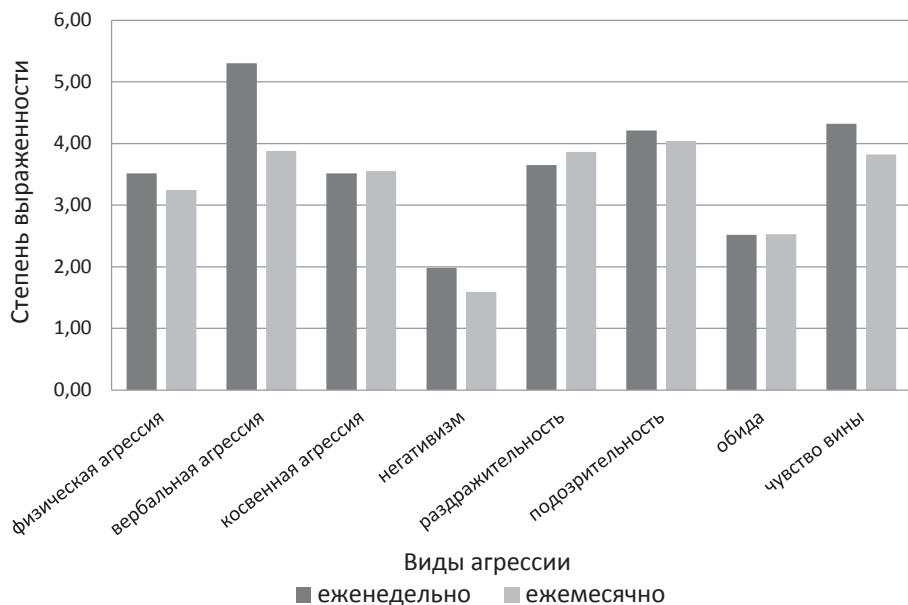


Рис. 4. Преобладающие виды агрессии у подростков, подвергающихся физическому насилию в семье

Далее мы изучили поведенческие последствия физического насилия у подростков посредством анализа стилей межличностных отношений, используемых ими, и отклоняющегося поведения. Результаты представлены на рис. 5.

Ведущими стилями межличностных отношений подростков, еженедельно подвергающихся физическому насилию, являются «Подчиняемый» ($t=2,77$, при $p\leq 0,01$), «Зависимый» ($t=2,608$, при $p\leq 0,01$) и «Агрессивный» ($t=2,06$, при $p\leq 0,05$), что свидетельствует о том, что они застенчивы, легко смущаются, склонны подчиняться более сильному без учета ситуации, боязливы, считают, что другие всегда правы. Однако бывают резки в своих оценках, склонны обвинять в своих бедах и неудачах окружающих, раздражительны.

Подростки, сталкивающиеся с меньшей частотой физических наказаний в собственной семье, демонстрируют «Авторитарный» ($t=2,808$, при $p\leq 0,05$) и «Эгоистический» ($t=1,906$, при $p\leq 0,05$) стили взаимоотношений, что выражается в доминировании, требованиях к себе уважения, склонности к соперничеству, ориентации на себя (неумении слушать и понимать другого).

Как мы видим, стили межличностных отношений подростков обеих групп не отличаются ориентацией на конструктивное общение. Те подростки, которые чаще сталкиваются с физическими наказаниями, склонны быть конформными и зависимыми от других, дабы не навлечь на себя агрессию и не быть наказанным, либо непринятым. Тогда как подростки, реже подвергающиеся физическим

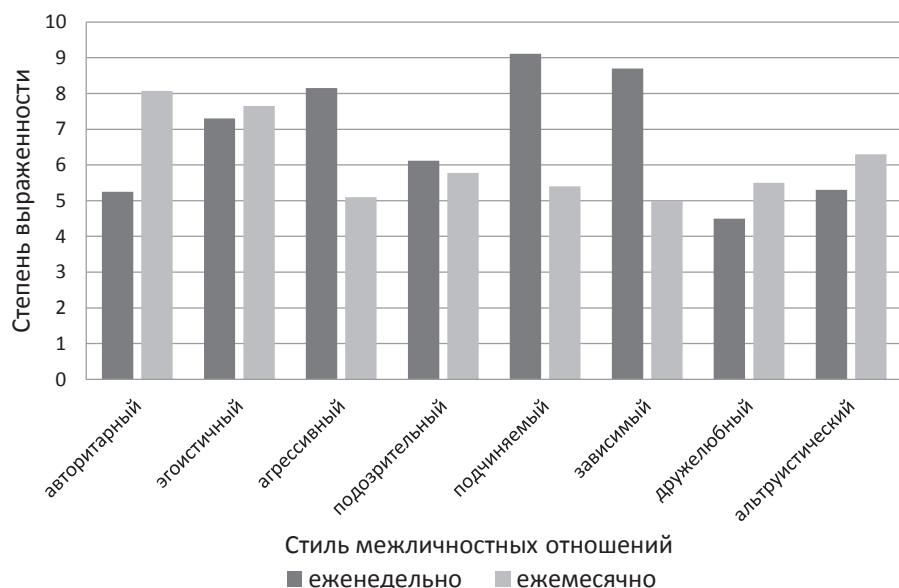


Рис. 5. Преобладающие типы межличностных отношений у подростков, подвергающихся физическому насилию в семье

наказаниям, направляют свои усилия на то, чтобы получить авторитет во внешней среде, компенсируя позицию подчинения в кругу своей семьи. И те и другие имеют невысокий уровень дружелюбия и альтруистичности, важных для достижения взаимопонимания и принятия. Вероятно, стили, демонстрируемые подростками, основаны на моделях межличностных отношений в семье и являются попыткой утвердить либо скрыть свое «я».

Анализ склонности подростков к отклоняющемуся поведению показал (рис. 6), что в обеих группах наблюдается выраженная тенденция к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, а также к агрессии и насилию. Значимых различий между группами нет. Исследуемые подростки имеют агрессивную направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонны решать проблемы посредством насилия, а также использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки. У детей низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выражена потребность в острых ощущениях.

Выявленные характеристики указывают на то, что подавление ребенка посредством физических наказаний культивирует в них внутреннюю агрессию, которую они привносят в свои отношения с окружающими, а также обесценивает собственное «я», что приводит к снижению инстинкта самосохранения и вовлечению в небезопасную активность (экстремальные виды спорта, экстремальные увлечения — лазанье по крышам, прыжки с высоты, катание на поездах/трамваях и т.п.). Таким образом, физическое наказание, направленное на подавление ребенка, блокирует полноценное развитие его «я», самооценки, уверенности в себе и приводит к деструктивному позиционированию себя в действительности и дестабилизации внешних связей и отношений.

Поведенческие последствия физического насилия в семье для подростка предопределены их

частотой: чем чаще ребенок сталкивается с физическим насилием, тем больше склонен подчиняться другим (более сильным и авторитетным) и быть зависимым от них, демонстрировать агрессию во взаимоотношениях и реализовывать экстремальные увлечения как попытку высвободить свое подавленное в семье «я». Систематические физические наказания в семье провоцируют у подростка желание самоутвердиться деструктивными способами, наносящими вред ему самому и окружающим людям.

Выделенные личностные и поведенческие последствия физического насилия в семьях сформировали финальную задачу нашего исследования — построение личностной типологии таких подростков.

На первом этапе построения были обозначены характеристики, оказывающие наибольшее влияние на формирование личностных типов подростков — жертв физического насилия в семье (табл. 1).

Наибольшее влияние на выделение кластеров оказали такие переменные, как «Склонность к аддиктивному поведению» ($F=39,84$ при $p \leq 0,001$), «Склонность к делинквентному поведению» ($F=36,28$ при $p \leq 0,001$), «Агрессивность» ($F=24,76$ при $p \leq 0,001$), «Склонность к нарушению норм и правил» ($F=22,5$ при $p \leq 0,001$), «Стиль межличностных отношений "Авторитарный"» ($F=18,36$ при $p \leq 0,001$), «Стиль межличностных отношений "Подозрительность"» ($F=18,22$ при $p \leq 0,001$), «Аутосимпатия» ($F=11,15$ при $p \leq 0,001$), «Раздражительность» ($F=9,21$ при $p \leq 0,01$), «Шизоидный тип акцентуации характера» ($F=8,36$ при $p \leq 0,01$), «Неустойчивый тип акцентуации характера» ($F=7,89$ при $p \leq 0,01$).

Помимо этого нами были обнаружены значимые различия между кластерами (типами) по характеристикам, имеющим более низкий уровень значимости и оказывающим меньшее влияние на формирование кластеров. К таким

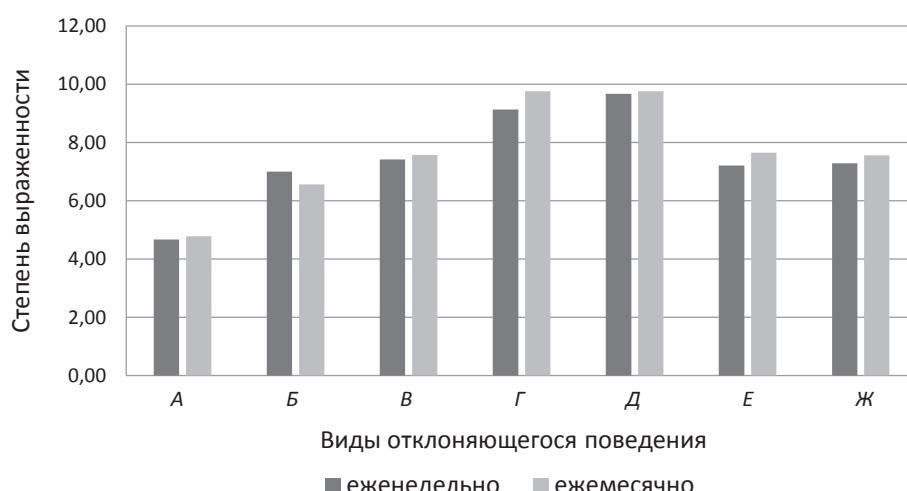


Рис. 6. Преобладающие виды отклоняющегося поведения у подростков, подвергающихся физическому насилию в семье

А — установка на социальную желательность; Б — склонность к преодолению норм и правил; В — склонность к аддиктивному поведению; Г — склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; Д — склонность к агрессии и насилию; Е — волевой контроль эмоциональных реакций; Ж — склонность к делинквентному поведению

Табл. 1

Характеристики, оказывающие наибольшее влияние на формирование личностных типов подростков — жертв физического насилия в семье

№	Характеристика	F	p≤
1	Склонность к аддиктивному поведению	39,84	0,001
2	Склонность к делинквентному поведению	36,28	0,001
3	Агрессивность	24,76	0,001
4	Склонность к нарушению норм и правил	22,5	0,001
5	Стиль межличностных отношений «Авторитарный»	18,36	0,001
6	Стиль межличностных отношений «Подозрительность»	18,22	0,001
7	Аутосимпатия	11,15	0,001
8	Раздражительность	9,21	0,01
9	Шизоидный тип акцентуации характера	8,36	0,01
10	Неустойчивый тип акцентуации характера	7,89	0,01

характеристикам относятся «Стиль межличностных отношений "Зависимость"» ($F=12,27$ при $p\leq 0,01$), общий показатель самоотношения ($F=22,77$ при $p\leq 0,001$), «Ожидание отношения от других» ($F=10,86$ при $p\leq 0,001$), «Склонность к самоповреждающему поведению» ($F=8,26$ при $p\leq 0,01$), «Самопринятие» ($F=9,12$ при $p\leq 0,01$), «Самоуверенность» ($F=6,41$ при $p\leq 0,01$).

Результаты кластерного анализа показали, что подростков, подвергающихся физическому насилию в семье, можно разделить на четыре личностных типа, характеризующих личностные и поведенческие последствия насилия. Ниже представлены описания выделенных типов, которые были условно названы «Демонстративный», «Подавленный», «Агрессивный», «Отстраненный». Первый тип описывает 26% от общей выборки и включает 36 подростков, второй — 18% (26 подростков), третий — 23% (32 подростка), четвертый — 33% (47 подростков). Название типов характеризует преобладающие личностные и поведенческие особенности, которые демонстрируют их представители. Данные кластерного анализа, отражающие процентное соотношение личностных типов подростков, представлены на рис. 7.



Рис. 7. Процентное распределение подростков по личностным типам

Первый тип был условно назван нами «Демонстративный». К нему можно отнести 36 подростков, все из них воспитываются в полных семьях. Физическому насилию (физическими наказаниям) подвергаются со стороны отца, с частотой один-два раза в месяц. Основные причины наказаний — неуспеваемость и плохое поведение в школе, невыполнение домашних обязанностей.

Для представителей данного типа подростков характерны такие личностные особенности, как общительность, открытость, доверчивость и склонность к риску. Дети держаться свободно при взаимодействии со сверстниками своего и противоположного пола, легко приспосабливаются к ситуации, но склонны идти на поводу у человека, который является для них авторитетом. При этом довольно часто ветрены, действуют на основе интуиции, любят фантазировать в беседе и наедине с собой.

Подростки данного типа не стремятся проявлять собственную активность при установлении и сохранении контактов, избирательны в общении, как следствие, выбирают друзей по кругу интересов и специфике ценностей. При необходимости взаимодействия с большой аудиторией, взрослыми либо авторитетными собеседниками склонны испытывать напряжение. Совокупность преобладающих личностных черт этих подростков указывает на их слабую организованность в ситуациях, что затрудняет формирование конструктивного рационального поведенческого ответа на ситуацию и побуждает к демонстрации эмоциональных и импульсивных способов совладания с ней.

Преобладающими типами акцентуации у таких детей являются «Гипертимный» и «Истероидный», что предопределяет выраженную потребность во внимании со стороны окружающих, высокий уровень самолюбия, энергичность, жизненный тонус, общительность. Они легко вовлекаются в компании, имеют неустойчивые интересы, с трудом адаптируются к регламентированной дисциплине, результатом чего являются многочисленные конфликты в семье и школе. Несмотря на высокий уровень раздражительности, подростки этого типа не злопамятны.

При взаимодействии с людьми ориентированы на соперничество, склонны проявлять эгоистические черты и заносчивость. Ведущей формой

проявления агрессии является ее вербализация. Подростки данного типа довольно интенсивно проявляют свое негодование, обычно в форме крика, оскорблений либо унижений другого человека. Высказывают угрозы своим обидчикам, но одновременно с этим имеют невысокую склонность к физической агрессии по отношению к оппоненту.

У подростков данного типа выраженным являются шкалы «Самоуважение» и «Аутосимпатия», что свидетельствует о вере в себя и доверии себе, которые предопределяют довольно высокую самооценку и самостоятельность.

Поведенческие черты данного типа характеризуются преобладанием склонности к саморазрушающему поведению и агрессии, что выражается в направленности на рискованные и необдуманные действия, потребности в острых ощущениях, стремлении к экстремальным развлечениям, а также низком уровне контроля за своими вербальными и поведенческими реакциями.

При оценке особенностей взаимодействия в семье подростков первого типа нами было установлено, что в семье преобладает авторитет родителя при выраженном принятии ребенка (рис. 8).

И подростки, и родители в семьях данного типа удовлетворены отношениями друг с другом, эмоционально близки, готовы к сотрудничеству. При этом для родителей, как по их собственным оценкам, так и по оценкам подростков, важно выполнение всех их требований и осуществление контроля за поведением ребенка. В случае невыполнения требований родители, преимущественно отцы, склонны прибегать к физическим наказаниям, которые, с их точки зрения, являются оптимальным санкционирующим мероприятием, побуждающим ребенка к хорошему поведению и послушанию.

Таким образом, мы видим, что наиболее выраженным последствием применения физического насилия по отношению к подросткам первого типа оказывается направленность на утверждение себя

в социальном пространстве посредством эмоциональных и эгоцентрических стратегий.

Второй тип, включающий 26 подростков, был условно назван нами «Подавленный». Для его представителей характерна «слабость "я"», конформность и зависимость от группы, что предопределяет эмоциональную неустойчивость, ранимость, ориентацию на подчинение и уступки, кротость, послушание, пассивность, застенчивость и зависимость. Такие подростки довольно часто спокойны, молчаливы, рассудительны, задумчивы, необщительны, медлительны и осторожны, стремятся не принимать самостоятельных решений и ориентируются на мнение и авторитет более значимого другого, нуждаются в групповой поддержке и социальном одобрении. У данного типа низкий уровень агрессивности и враждебности, реакцией на агрессию и силу со стороны других является формирование чувства вины. Дети считают себя «плохими людьми», не достойными уважения, стремятся к уединению. Следует отметить и то, что у подростков данного типа преобладает низкий уровень аутосимпатии и самоуважения. Они не доверяют себе, имеют негативную самооценку, не верят в собственные силы.

Преобладающим типом акцентуации характера подростков данного типа является «Психостенический», что свидетельствует о нерешительности, мнительности, склонности к самоанализу. Такие подростки испытывают тревогу при общении со сверстниками и взрослыми, при необходимости принимать решения бояться сделать что-то не так, поэтому педантичны даже в мелочах. Вероятно, стремление сделать все как можно лучше сопряжено с желанием избежать наказания.

Ведущим стилем межличностных отношений представителей данного типа является «Зависимый». Такие подростки при взаимодействии с окружающими доверчивы, конформны, вежливы, ориентируются на советы и помощь других, демонстрируют послушание и согласие с мнением



Рис. 8. Характеристика взаимоотношений в семье подростков первого типа

А — «нетребовательность—требовательность»; Б — «мягкость—строгость»; В — «автономность—контроль»; Г — «эмоциональная дистанция—близость»; Д — «отвержение—принятие»; Е — «отсутствие сотрудничества—сотрудничество»; Ж — «несогласие—согласие»; З — «непоследовательность—последовательность»; И — «воспитательная конфронтация в семье—авторитетность родителя»; К — «неудовлетворенность—удовлетворенность отношениями»

старших и авторитетных собеседников, не умеют проявлять сопротивление.

Поведенческие особенности детей данного типа характеризуются склонностью к самоповреждающему поведению, которое выражается в демонстрации аутоаггрессивного поведения, самоубийстве и самообвинении. Как следствие, такие подростки имеют крайне малочисленный круг общения, стараются держаться в стороне от компаний сверстников.

Выявленные личностные и поведенческие особенности подростков данного типа, с нашей точки зрения, обусловлены спецификой взаимоотношений в их семьях. Все представители этого типа воспитываются в неполных семьях, в основном материю. Подвергаются физическому насилию систематически, чаще одного раза в неделю. Главными причинами которого становятся: невыполнение поручений матери, выполнение их «не так, как нужно», плохая школьная успеваемость, медлительность ребенка при выполнении заданий матери, то, что подросток «не такой, как все нормальные дети» (описание причин физических наказаний заимствовано из ответов подростков данной группы).

Характеристика детско-родительских отношений в семьях подростков второго типа представлена на рис. 9.

Из рис. 9 понятно, что взаимоотношения в семьях подростков характеризуются строгостью и требовательностью родителя, на первом месте стоит контроль за поведением и деятельностью ребенка, в отношениях преобладает эмоциональная дистанция и холодность, что может стать причиной того, что ребенок не чувствует себя комфортно дома и испытывает тревожность относительно правильности выполнения домашних обязанностей. Помимо этого в семьях выражена воспитательная конфронтация и неудовлетворенность отношениями, которую отмечают в своих ответах и подростки, и их матери. Безусловно, отстраненность родителя

и ребенка друг от друга, холодность, отсутствие взаимопонимания способствуют систематическому применению физических наказаний в отношении подростка.

Соответственно выраженными последствиями физического насилия в семье у подростков данного типа являются замкнутость, подавленность, нерешительность и эмоциональная неустойчивость.

Третий тип был условно назван нами «Агрессивный» — 32 подростка, которые, воспитываются в полных и неполных семьях.

Специфика личностных особенностей представителей данного типа обусловлена выраженностью таких качеств, как подозрительность, завистливость, завышенная самооценка, раздражительность, беспечность и энергичность. Довольно часто эти дети выступают с позицией «тирана» в кругу сверстников, требуют от окружающих нести ответственность за ошибки. При этом характеризуются конкретностью и ригидностью мышления, его эмоциональной дезорганизацией, невысокими умственными способностями.

Преобладающим типом акцентуации характера представителей третьего типа является «Неустойчивый». Ведущая черта данного типа — выраженное нежелание трудиться (учиться или работать). Такие подростки ориентированы на развлечения, получение удовольствия от праздного времяпрепровождения. Нередко дети включаются в девиантные компании, склонны к алкоголизации и наркотизации. Как следствие, затруднено формирование временной перспективы: не ставят перед собой стратегических задач, отсутствует представление о будущей профессии и деятельности. При столкновении с трудностями пасуют и предпочитают не разрешать их.

Высокий уровень самоуверенности и само принятия подростков данного типа указывает на общий положительный фон восприятия самих себя. Они испытывают положительное отношение



Рис. 9. Характеристика взаимоотношений в семье подростков второго типа

А — «нетребовательность—требовательность»; Б — «мягкость—строгость»; В — «автономность—контроль»; Г — «эмоциональная дистанция—близость»; Д — «отвержение—принятие»; Е — «отсутствие сотрудничества—сотрудничество»; Ж — «несогласие—согласие»; З — «непоследовательность—последовательность»; И — «воспитательная конфронтация в семье—авторитетность родителя»; К — «неудовлетворенность—удовлетворенность отношениями»

ко всем свойствам своей личности, считая негативные черты продолжением позитивных, вследствие чего отсутствует критическая оценка собственных качеств, преобладает идеализация «я».

Одновременно с этим отмечается высокий уровень агрессивности и враждебности по отношению к окружающим, доминирует физическая и вербальная агрессия. Подростки данного типа часто и довольно охотно вступают в перепалку со сверстниками, более старшими детьми и взрослыми. В конфликте агрессивны, раздражительны, не способны выслушать другого. При отсутствии возможности аргументировать собственную позицию, переходят к угрозам физической расправой либо непосредственным физическим воздействиям.

Преобладающим стилем межличностного взаимодействия является «Агрессивный», что выражается в жестком и враждебном отношении к окружающим, прямолинейности, резкости в словах и поступках. Такие подростки склонны обвинять в своих бедах окружающих, насмехаться и издеваться над более слабыми или младшими детьми, при столкновении с критикой и дисциплинарными мерами становятся раздражительны и агрессивны. Часто участвуют в драках, групповых конфликтах.

Поведенческие особенности данного типа подростков характеризуются склонностью к нарушению норм и правил. Они стремятся противопоставлять собственные ценности и нормы общепринятым, стараются дестабилизировать обстановку вокруг себя, стремятся «нарушить спокойствие» в классе, привлекая тем самым внимание к себе и настойчиво декларируя собственное мнение.

Такие дети являются наиболее проблемной категорией учащихся, поскольку своим поведением они провоцируют конфликты, используют деструктивные способы взаимодействия с учителями и сверстниками, осуществляют буллинг.

Непослушание подростков, их плохая успеваемость создают почву для нарушения

детско-родительского взаимодействия. Данные разработанной нами анкеты позволяют констатировать то, что они систематически подвергаются со стороны родителей физическим наказаниям, основными причинами которых подростки называют «оценки и поведение в школе», «невыполнение обязанностей», сквернословие и «неподчинение требованиям родителей».

Нами были изучены особенности детско-родительских отношений в семьях этого типа подростков, результаты представлены на рис. 10.

Из рис. 10 следует, что подростки удовлетворены отношениями с родителями, признают их авторитет, отмечают наличие контроля со стороны родителей, а также указывают на эмоциональную близость между ними и родителями. Одновременно с этим надо сказать и о том, что требовательность родителей оценивается средним баллом (19,94), что может свидетельствовать о несформированной системе домашних обязанностей подростка или их полном отсутствии. Это подтверждается и тем, что подростки считают, что родители мягки во взаимодействии с ними, не призывают к выполнению обязанностей, но наказывают за их невыполнение.

Таким образом, довольно очевиден тот факт, что подростки дома часто предоставлены сами себе, система обязанностей и контроля их выполнения отсутствует, как следствие, у детей формируется выраженное потребительское отношение к родителю. Невозможность совладать с поведением собственного ребенка стимулирует родителей применять физические наказания, которые в деструктивированной системе воспитания не только не способствуют нормализации поведения, а усугубляют агрессивность и враждебность подростка. Испытывая боль и обиду, ребенок впоследствии стремится выразить их во внешней среде, опираясь на методы, которые сами же родители культивируют как ведущие. Агрессия и физическая сила

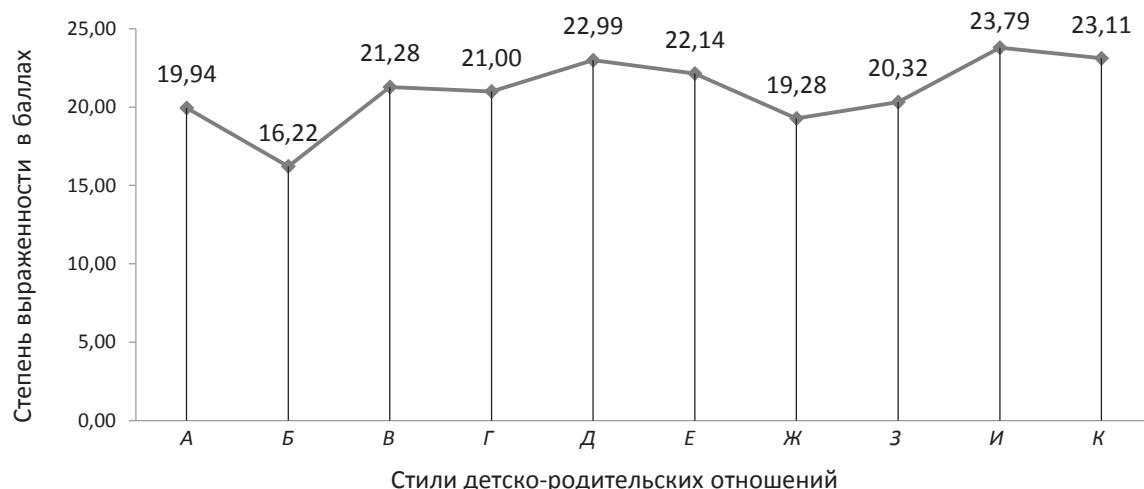


Рис. 10. Характеристика взаимоотношений в семье подростков третьего типа

А — «нетребовательность—требовательность»; Б — «мягкость—строгость»; В — «автономность—контроль»; Г — «эмоциональная дистанция—близость»; Д — «отвержение—принятие»; Е — «отсутствие сотрудничества—сотрудничество»; Ж — «несогласие—согласие»; З — «непоследовательность—последовательность»; И — «воспитательная конфронтация в семье—авторитетность родителя»; К — «неудовлетворенность—удовлетворенность отношениями»

становятся для них основой самоутверждения в социальном пространстве.

К четвертому типу, условно названному нами «Отстраненный», отнесены 47 подростков. Они воспитываются в полных и неполных семьях. Физическим наказаниям подвергаются ежемесячно со стороны как матери, так и отца.

Ведущими личностными особенностями представителей данного типа являются мечтательность, идеалистичность, рассеянность, поглощенность своими идеями и иллюзиями, неуравновешенность, расслабленность, слабое чувство порядка и раздражительность.

У них выражены два типа акцентуации характера — «Сенситивный» и «Шизоидный», что свидетельствует о трудностях в установлении контактов, стремлении избегать общества более «успешных» и активных сверстников, в результате дети становятся замкнутыми, уходят в себя. Их внутренний мир закрыт для окружающих, но одновременно наполнен увлечениями и фантазиями, которые помогают подростку преодолеть чувство ненужности. Ведущие увлечения отличаются глубиной и постоянством, иногда могут иметь необычный характер. При этом в современном мире нередко такими увлечениями выступают компьютерные игры, в которых ребенок примеряет на себя различные образы, посредством чего происходит компенсация «комплекса неполноценности» или чувства ненужности.

Самоуважение и самопринятие таких подростков имеют низкие значения, в коллективе, как правило, они не проявляют своего «я», но и не стремятся разделять мнение или нормы группы, стараясь держаться в стороне. Сдержаны в проявлении чувств, неконфликтны, тем не менее при защите своих прав, увлечений и интересов способны очень активно проявлять себя.

У данного типа средние показатели агрессивности и враждебности, преобладающим видом агрессии является косвенная, что говорит о том, что

подростки не склонны искать разрядку в рамках реальной ситуации, выяснить отношения, а выражают это опосредованно.

Как показывают результаты анкеты, они делают это посредством реализации агрессивных ролей в компьютерных играх, проецируя образ врача/обидчика на своего противника в игре.

Представители четвертого типа имеют выраженную склонность к аддиктивному поведению, при этом аддикция носит не химический характер. Практически все подростки данного типа увлечены компьютерными играми, их интересы и потребности связаны в основном с ними. Общаться такие дети предпочитают онлайн, нежели реально. Все свое время подростки проводят за игрой, и именно это, как указывают дети, вызывает у родителей раздражение и неприятие.

Изучив специфику детско-родительских отношений в семьях подростков данного типа, мы можем констатировать (рис. 11), что в целом подростки удовлетворены отношениями с родителями, признают их авторитет и направленность на сотрудничество.

При этом, как видно из рис. 4, показатели эмоциональной близости, степени согласия, требовательности и последовательности воспитательных действий со стороны родителей имеют среднюю степень выраженности, в отношениях преобладает мягкость и невысокий контроль. Все это создает основу для несистемной организации воспитания, что приводит к нерациональному использованию ребенком личного времени, отсутствию режима дня, домашних обязанностей. Возможно, такая ситуация объясняется сверхзанятостью родителей, у которых нет времени, а часто и желания уделять ребенку внимание, приучать его к труду и взаимоуважению.

Подобная отстраненность родителя позволяет подростку, с одной стороны, чувствовать свободу и формировать для себя личные приоритеты, а с другой — признавать свою ненужность

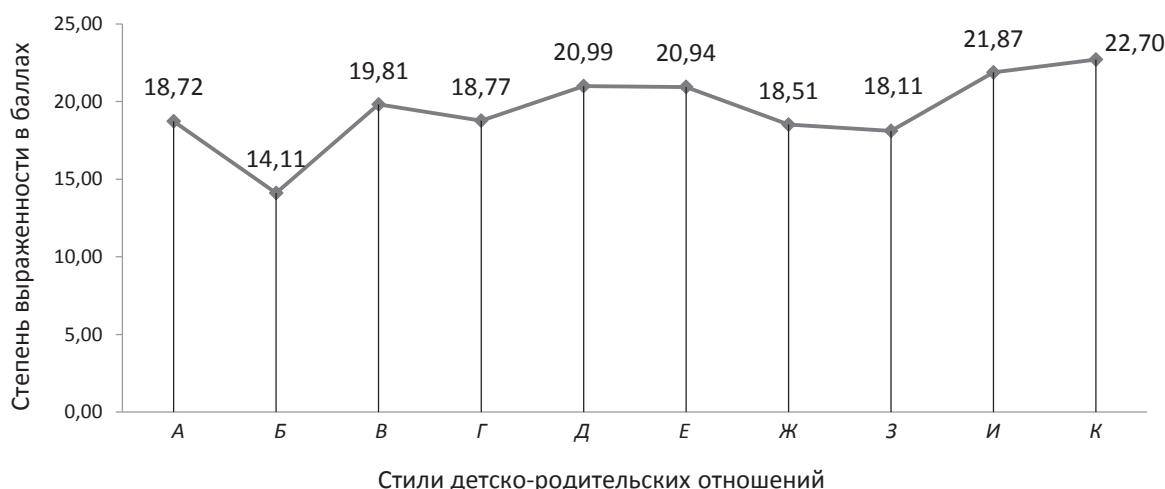


Рис. 11. Характеристика взаимоотношений в семье подростков четвертого типа

А — «нетребовательность—требовательность»; Б — «мягкость—строгость»; В — «автономность—контроль»; Г — «эмоциональная дистанция—близость»; Д — «отвержение—принятие»; Е — «отсутствие сотрудничества—сотрудничество»; Ж — «несогласие—согласие»; З — «непоследовательность—последовательность»; И — «воспитательная конфронтация в семье—авторитетность родителя»; К — «неудовлетворенность—удовлетворенность отношениями»

в семье и, как следствие, выбирать те способы совладания с ситуацией, которые будут создавать ощущение востребованности и защиты. Для представителей данного типа такой средой стала виртуальная реальность. Как отмечают подростки, их увлеченность компьютерными играми и отстраненность от реальной жизни является основной причиной конфликтов в семье, результатом которых нередко становится физическое наказание. Отстраненность родителя и возникновение у ребенка чувства ненужности формирует у него позицию отстраненности от того пространства и людей, которые его окружают, и именно эта модель, созданная самими родителями изначально, в дальнейшем ими и санкционируется и одновременно этими же санкциями укрепляется. Ощущая свою ненужность, а часто и физическую боль, подросток стремится защитить себя посредством «выключения» из реального пространства и погружения в виртуальный мир, где он силен, уверен в себе, уважаем и почитаем другими.

Проведенный анализ личностных типов подростков — жертв физического насилия в семье, показал, что специфика отношения родителя к ребенку предопределяет его личностные и поведенческие черты, посредством которых он позиционирует себя в социальной действительности. Физическое насилие порождает у подростка демонстративность, агрессию, подавленность или отстраненность от внешнего мира. Исходя из этого организация работы с ребенком и его семьей требует подготовки обучающих, коррекционных и реабилитационных программ, учитывающих преобладающую направленность ребенка, с целью минимизации последствий пережитого физического насилия.

По результатам проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Личностными, когнитивными и эмоциональными последствиями физического насилия для

подростков являются: низкий уровень критичности мышления, его ригидность, неуверенность в себе, неуравновешенность и импульсивность; низкие самооценка, самопринятие и аутосимпатия; конформность и ориентация на внешнее одобрение; выраженная физическая и вербальная агрессия.

2. Поведенческими последствиями физического насилия подростка являются склонность к агрессивным и насильтвенным действиям в отношении окружающих, самоповреждающее и саморазрушающее поведение, преобладание деструктивных стилей межличностных отношений: авторитарности и агрессивности либо подчинения и зависимости.

3. Личностная типология подростков, подвергающихся физическому насилию в семье, включает четыре типа, которые были условно названы: «Демонстративный», «Подавленный», «Агрессивный», «Отстраненный». Каждый из них характеризует специфику личностных особенностей подростка и тип поведенческих стратегий в зависимости от частоты физических наказаний в семье и преобладающего типа детско-родительских отношений.

В заключение хотелось бы отметить, что проведенное исследование осуществлено в рамках программы сотрудничества с аппаратом уполномоченного по правам ребенка при губернаторе Омской области, а также комиссии по делам несовершеннолетних Омска. Полученные результаты используются психологами и социальными педагогами, осуществляющими профессиональную деятельность в образовательных учреждениях Омска, в том числе и тех, на базе которых была сформирована выборка исследования, для организации психологической работы с подростками и их родителями по обучению навыкам конструктивного общения, оптимизации детско-родительских отношений, внедрению программы «Ответственное родительство».

-
1. Альманах психологических тестов / под ред. Р.Р. Римского, С.А. Римской. М.: КСП, 1996. 400 с.
 2. Дементий Л.И., Колодина А.В. Применение физических наказаний в семье как фактор проявления агрессивности и акцентуаций характера подростка // Вестник Омского университета. 2013. № 2 (68). С. 182–187.
 3. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2004. 192 с.
 4. Личко А.Е., Иванов Н.Я. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков: Метод. пособие. Л.: Изд-во Ин-та им. В.М. Бехтерева, 1976. 102 с.
 5. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации / под ред. Н.М. Платоновой, Ю.П. Платонова. СПб.: Речь, 2004. 154 с.
 6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
 7. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. 480 с.
 8. Bachar E., Canetti L., Bonne O. et al. Physical punishment and signs of mental distress in normal adolescents // Adolescents. 1997. Vol. 32. P. 12–22.
 9. Giles-Sims J., Straus M., Sugarman D.B. Child, maternal, and family characteristics associated with spanking // Family Relations. 1995. № 44. P. 170–176.

References

1. Almanakh psichologicheskikh testov [Almanac of psychological tests]. Rimskiy R. R., Rimskaya S. A. (eds.). Moscow: KSP Publ., 1996. 400 p. (In Russian).
2. Dementiy L.I., Kolodina A. V. Primeneniye fizicheskikh nakazaniy v semye kak faktor proyavleniya agressivnosti i aktsentuatsiy kharaktera podrostka [Application of physical punishments in family as the factor of display of aggression and character deviations of the teenager]. Herald of Omsk University, 2013, 2 (68), pp. 182–187 (in Russian).

3. Kleyberg Yu.A. *Sotsialnaya psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Social psychology of deviant behaviour]. Moscow: TTs Sfera Publ., 2004. 192 p. (In Russian).
4. Lichko A.Ye., Ivanov N.Ya. *Patokharakterologicheskiy diagnosticheskiy oprosnik dlya podrostkov* [Patocharacterological diagnostic questionnaire for adolescents]. Leningrad: V. M. Bekhterev Psychoneurological Research Institute Publ., 1976. 102 p. (In Russian).
5. *Nasiliye v semье: osobennosti psikhologicheskoy reabilitatsii* [Family violence: features of psychological rehabilitation]. Platonova N. M., Platonova Yu. P. (eds.). St. Petersburg: Rech Publ., 2004. 154 p. (In Russian).
6. Nasledov A.D. *Matematicheskiye metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh* [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation]. St. Petersburg: Rech Publ., 2006. 392 p. (In Russian).
7. Furmanov I.A. *Agressiya i nasiliye: diagnostika, profilaktika i korreksiya* [Aggression and violence: diagnostics, prevention, and correction]. St. Petersburg: Rech Publ., 2007. 480 p. (In Russian).
8. Bachar E., Canetti L., Bonne O., Denour A. K., Shalev A. Y. Physical punishment and signs of mental distress in normal adolescents. *Adolescence*, 1997, 32 (128), pp. 945–958.
9. Giles-Sims J., Straus M., Sugarman D. B. Child, maternal, and family characteristics associated with spanking. *Family Relations*, 1995, 2 (44), pp. 170–176.

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

ГАЛУШКО ВИКТОР ГРИГОРЬЕВИЧ

кандидат философских наук, доцент,

заведующий кафедрой философии, культурологии и иностранных языков

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

vitgeor@mail.ru

VIKTOR GALUSHKO

*Cand.Sc. (Philosophy), Associate Professor; Head of the Department of Philosophy,
Cultural Studies and Foreign Languages, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 160.1

ФОРМАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

FORMAL-LOGICAL RULES AND THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF THINKING IN FUTURE SPECIALIST

Аннотация. Сложность природы мышления определяет многообразие возможных подходов к рассмотрению этого феномена. При акцентировании внимания на логической стороне культуры мышления выступает в качестве умения пользоваться формально-логическими правилами, что очень важно для будущего социального работника и психолога. Как показывает опыт, изучение логики способствует становлению самосознания, интеллектуальному развитию личности, формированию у нее научного мировоззрения. Овладение логическими знаниями и умелое их использование на практике помогают разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести аргументированную полемику, доказательно отстаивать истинные суждения.

ABSTRACT. The complexity and diversity of the nature of thinking determines the variety of possible approaches when considering the culture of thinking of the individual. When one focuses on the logical side of thinking, the culture acts as the ability to use formal logical rules which is very important for shaping the future social worker and psychologist. Experience shows that studying logic fosters the emergence of self-consciousness, intellectual development of personality, formation of scientific worldview. The acquisition of logical knowledge and its skillful usage in practice helps to understand patterns and interrelations of phenomena of social life, to maintain a reasoned debate, and to assert a true judgment.

Ключевые слова: мышление, логика, культура мышления, проблемная ситуация.

Keywords: thinking, logic, culture of thinking, problem situation.

Широкое понимание культуры мышления предполагает не только соблюдение логических правил и законов диалектического мышления как законов познания и практической деятельности, выработанных современной наукой, но и сознательное использование понятийного аппарата как инструмента познания действительности, а также предполагает умение обобщать, соблюдать принципы и нормы социального познания. В последнем случае речь идет об общественно необходимом аспекте социального познания, включающем в себя способность активно-критического отношения к действительности, реализм, творческий подход и другие принципы социального познания, важные для социального работника.

Изучение философии и логики формирует мировоззренческую и методологическую культуру,

придает устойчивость всем сторонам и элементам духовной культуры личности. Оно дает теоретическое обоснование активной жизненной позиции, развивает социальный оптимизм. Люди отличаются друг от друга уровнем культуры мышления. Получившие высшее образование, как правило, обладают более высоким уровнем (зрелостью) культуры мышления по сравнению с теми, кто не обучался в высшей школе. Самостоятельно мыслят люди с жизненным опытом (с которыми в основном и придется общаться будущему социальному работнику). Наконец, у человека социально активного, критически относящегося к собственной деятельности, — иная культура мышления, чем у того, кто социально пассивен, мыслит конформистски, не имеет твердых убеждений и не способен замечать недостатки в своей деятельности.

Роль культуры мышления всегда высоко оценивалась мыслителями. Так, Гегель в развитии способности мышления видел главное содержание культуры: «В этом развитии всеобщности мышления состоит абсолютная ценность культуры» [1, с. 83]. Французский писатель Сент-Экзюпери полагал: «Тот, кто думает, что культура — набор вызубренных формул,— невысокого мнения о ней. Посредственный ученик специального класса лицея знает больше о природе и ее законах, чем Декарт и Паскаль. Однако разве такой ученик способен мыслить, как они?» [2, с. 193].

Сложность и многогранность природы мышления определяет и многообразие возможных исследовательских подходов. Можно акцентировать внимание на логической стороне — здесь культура мышления соотносится с умением пользоваться формально-логическими правилами (логичность, доказательность, глубина мышления). Правомочен гносеологический подход: культура мышления свидетельствует о высокой степени объективности выведенного знания, обобщений, о способности личности преодолевать умозрительные клише. Нельзя абстрагироваться от потребностей личности, мотивирующих ее мышление, от направленности мышления на конкретные цели. Культура мышления при таком подходе (психологическом) выступает как его реалистичность, современность и доказывает умение человека понимать значимые для общества ценности.

Все это позволяет понимать культуру мышления личности в узком и широком смысле. В узком это, конечно, искусство оперировать понятиями, заключающееся в правильном построении мысли, закономерном следовании одних суждений из других с соблюдением логических принципов, важнейшими из которых принято считать четыре основных формально-логических закона мышления. Иногда представляется, что логично мыслит тот, кто строго следует правилам формальной логики. Тогда различия в способности логично мыслить объясняются тем, что в процессе приобретения жизненного опыта на интуитивной (порой и неосознанной) базе у одних выработалось больше логических правил, а у других — меньше. У одних эти правила отложились болееочно, а у других — менее и т. д. И если правила логики хорошо выучить, то проблема логичности мышления будет решена.

Многовековая практика показала, что эта вроде бы вполне разумная идея оказалась малосущественной. Логические правила выявлялись и описывались, люди им обучались, но существенных результатов все же не было. Дело в том, что необходимость изучения логики в целях повышения культуры мышления далеко не всегда очевидна. Конечно, можно научиться различным операциям с формами мышления, но при этом не иметь представлений, как данные операции использовать для практического повышения его культуры.

Следовательно, нужны такие правила, которые непосредственно говорили бы о том, как решать мыслительные задачи — ту же задачу составления плана студенческой работы или плана ответа на экзаменационный вопрос. Совокупность таких

правил можно было бы назвать — и некоторые исследователи так и поступают — практической логикой. Естественно, что для правил этой логики могут потребоваться правила формальной логики, представляющей по отношению к практической логике теоретическую базу. Например, правила деления понятия, формулируемые теоретической логикой, нужны для правил составления плана научной работы, плана оказания социальной помощи.

Основной целью курса логики является развитие навыков логического мышления. Главные задачи курса: содействовать формированию и повышению логической культуры студентов; познакомить со стратегиями академической аргументации; критически оценивать аргументы и позицию собеседника, развивать и защищать свои аргументы, формулировать логически непротиворечивую позицию; дать базовые логические знания, сформировать четкое и ясное представление о формах мышления, видах и критериях правильных рассуждений, основных логических законах, ключевых логических понятиях и операциях; развить умение видеть логическую структуру речи (письменной, устной); научить применять базовые логические знания в повседневной жизни и учебе, например при составлении и защите академической презентации и исследовательского проекта.

Традиционный курс логики предлагает эффективные способы усвоения логических законов посредством выполнения специальных упражнений и решения задач. В то же время существует зазор между умением решать конкретный тип упражнений и навыками применять логические законы в обычных ситуациях, руководствуясь полученными знаниями при принятии решений. Программа курса строится таким образом, чтобы учебный материал и комплекс упражнений позволяли приблизить ситуацию применения логических знаний к повседневной жизни, проектной и исследовательской деятельности. Последовательность тем курса предполагает идти от освоения логических законов к умению ими пользоваться посредством выполнения упражнений. Курс построен так, что вначале через анализ специально подобранных примеров, имитирующих реальные ситуации, выявляются логические закономерности, а затем дается знание о логических законах, которое так же, как и в традиционном курсе логики, закрепляется выполнением упражнений. Курс относится к предметам, ставящим целью выработку общепрофессиональных и академических навыков.

Логическая культура не является врожденным качеством личности. Она формируется в процессе познания, самостоятельного творческого мышления, при усвоении методов и приемов доказательного рассуждения. Как показывает опыт, изучение логики способствует становлению самосознания, интеллектуальному развитию личности, формированию у нее научного мировоззрения. Овладение логическими знаниями и умелое их использование на практике помогают разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести аргументированную полемику с оппонентами, доказательно отстаивать истинные суждения.

Необходимость преподавания курса логики вызвана тем, что этот курс должен способствовать осуществлению следующих задач:

1. Дать четкие научные знания по основным актуальным проблемам современной формальной логики: а) формам мышления (понятиям, суждениям, умозаключениям); б) законам (принципам) правильного мышления (закону тождества, закону непротиворечия, закону исключенного третьего, закону достаточного основания, законам логики классов, законам, фигурирующим в исчислении высказываний и исчислении предикатов); в) подробно (с практическим применением знаний) показать многогранную роль аргументации, доказательства и опровержения, правила и логические ошибки, встречающиеся в процессе аргументации и опровержения, различные «уловки», применяемые в ходе полемики, дискуссий, диспутов и других форм диалога; г) отразить применение логики научного познания (факт, гипотеза, теория и другие ее аспекты).

2. Одной из актуальных задач является связь изучения логики с эристикой (искусством спора) и риторикой (ораторским искусством). Эта задача может быть решена в процессе чтения спецкурса (или спецкурсов). Для будущего специалиста необходимо умение эффективно и корректно вести различные диалоги, критически воспринимать аргументацию оппонентов, находить свои нужные аргументы, культурно и логически грамотно опровергать ложные или недоказанные тезисы, встречающиеся в полемике, дискуссиях, диспутах и других формах диалога.

3. Выработать у студентов умения и навыки решения логических задач; научить студентов иллюстрировать различные виды понятий, суждений, умозаключений новыми примерами, найденными в художественной, научной, учебной литературе.

4. Предложить студентам оптимальное сочетание традиционной формальной логики и символической логики. Научить их использовать аппарат символьской (математической) логики в целях: а) анализа структуры сложных суждений и записи этой структуры с помощью формул исчисления высказываний двузначной логики; б) составления (выявления) структуры ряда дедуктивных умозаключений (чисто условных и условно-категорических, чисто разделительных и разделительно-категорических, дилемм, трилемм, полисиллогизмов и соритов).

Знание символьской логики должно носить прикладной характер: первичным выступает содержание, т. е. содержательный анализ форм или законов мышления, а вторичным — их структура (форма), отражающаяся в виде формул математической логики.

Все темы курса логики должны предусматривать использование эмпирического материала. В первой теме «Предмет и значение логики» излагается научное понимание процесса познания, подчеркивается, что логика является рациональной основой обучения. В этой же теме вводятся элементы символьской логики. Студенты приобретают навыки записывать структуру сложных суждений

и некоторых умозаключений на символическом языке с целью выявления логической формы при анализе контекстов естественного языка. Это можно сделать и в теме «Суждение», но, как показывает многолетний опыт преподавания, все студенты успешно это осваивают при изучении первой темы.

В теме «Понятие» демонстрируются возможности применения логических операций определения, деления и классификации. В теме «Умозаключение» излагаются в первую очередь содержательные, а затем и формализованные аспекты различных видов дедуктивных умозаключений: категорический силлогизм; условные, условно-категорические и разделительно-категорические умозаключения; дилеммы; сокращенные и сложные силлогизмы.

В теме «Суждение» студенты строят таблицы истинности и с их помощью доказывают, является ли формула тождественно-истинной (законом логики) или не является. При анализе деления суждений по модальности студентам предлагается определить вид модальности в суждениях, кроме того, надо предложить студентам самим найти и выписать модальные суждения, содержащие различные модальные операторы.

В художественной литературе можно найти богатейшее собрание самых интересных иллюстраций по курсу логики; следует к такой работе подключить и студентов. Это одна из интересных перспектив в методике изучения логики, свидетельствующая о тесном взаимодействии языка и мышления.

За изложением различных видов индуктивных умозаключений следует материал о простейших методах установления причинных связей. Этот материал легко увязывается с логическим анализом научных открытий в химии, физике, математике, биологии, истории и других науках.

В теме «Доказательство и опровержение» излагаются формы прямого и косвенного доказательства и опровержения, их применение. Особо раскрывается роль аргументации, доказательства в процессе формирования научных убеждений. Значительный интерес представляет раздел логики, посвященный полемике, спору, дискуссиям, разоблачению различных недопустимых «уловок», используемых в полемике.

Для организации обучения логике в контексте специализации оптимальными являются два дополняющих друг друга подхода: (1) по типам знания — модельному (теоретическому и методическому); (2) по видам каналов в коммуникации — когнитивному, эмоциональному и поведенческому. Подход по типам знания позволяет раскрыть не только гносеологическую, но и коммуникативную сущность процедур формализации мышления (рассуждения). Контекст коммуникации облегчает процесс убеждения студентов в необходимости изучения логики.

Обучение логике в соответствии с типами знаний предполагает демонстрацию их взаимосвязей, например, между моделью и миром. Модельное знание отображает феноменологическую область, т. е. задает границы возможных объектов, объясняя их специфику или прогнозируя состояние.

Это позволяет преодолеть «кажущуюся» ненужность классической модели формализации (логика высказываний, силлогистики) и объяснить сущность неклассических моделей. Распознавание экспенсиональных структур естественного языка является необходимым условием воспроизведения и понимания схем отношений личности к миру. Модельным знанием, отображающим феноменологическую область, является не логика вообще, а конкретная логическая теория, феноменологий — не просто мышление, а личностный мир студента, порождающий рассуждения как отношение к миру. Например, язык логики высказываний позволяет идентифицировать механизмы функционирования личностного мира как способы организации информации: координацию (конъюнкцию, дизъюнкцию) и субординацию (импликацию). Применение языка логики высказываний к анализу простых высказываний, дополняемое квантификацией, помогает обосновать различие между общими и частными высказываниями как различие между обобщениями и прецедентами.

Анализ любых эмпирических данных предполагает в первую очередь логический анализ лингвистических структур. Логический анализ необходимо сопровождать примерами, подтверждающими производность формально-логических систем от внутренней логики естественного языка и демонстрирующими явные связи между ними.

Опыт преподавания логики показывает, что очень полезным является совмещение логических задач (моделей) и экспертных игр. Экспертная игра предполагает реконструкцию личностных когнитивных и эмоциональных структур, осознание их роли в организации поведения. Например, поведенческие реакции объясняются с помощью распознавания стимулов (обзор гипотез) или гипотезы подтверждаются посредством возможных поведенческих реакций (поиск следствий). Студентам предлагаются логические схемы, содержащие в качестве константы (известной области) вывод или посылки, должны быть реконструированы переменные (область неизвестного).

С целью активизации мышления студентов при изучении логики используются семинары и самостоятельные работы студентов. *Домашние самостоятельные работы* проводятся по всем темам, по которым предусмотрены семинары. Большое влияние на формирование культуры мышления оказывают семинарские занятия по логике, построенные по принципу: от живого примера — к принципам и законам логики — к практическим примерам.

Размышление над основными принципами и операциями мышления способствует развитию не только собственно логических, но и других мыслительных навыков. Ориентируясь прежде всего на совершенствование навыков и практических приемов логически последовательного мышления, мы можем надеяться, что это «малое» одновременно служит повышению культуры мышления в целом.

Социальный работник постоянно находится в ситуации общения, при которой могут встречаться неявные формы выдвижения проблем. Нередко,

например, формулируется одна проблема, а на самом деле обсуждается и решается совершенно иная. Иногда проблема удваивается в самом начале, но чаще подменяется другой уже в процессе поисков решения. Ответ на подразумеваемый вопрос может выдаваться за решение той задачи, которая была явно сформулирована в самом начале.

И в обычной жизни, и в науке достаточно примеров, когда рассуждение, призванное ответить на какой-то вопрос, завершается утверждениями, не имеющими к нему прямого отношения. Эти утверждения оказываются, по сути, ответом на совсем другой, так и не заданный прямо вопрос.

Подразделять проблемы, встречающиеся в социальной работе, можно по разным основаниям. Можно разделять их, например, на «существующие», «возникающие» и «потенциальные», в зависимости от их актуальности, неотложности. С логико-методологической стороны особый интерес представляет деление проблемных ситуаций по следующим трем признакам: сформулирована ли проблема с самого начала; имеется ли метод ее решения; насколько отчетливы представления о том, что именно считать решением проблемы.

По этим трем основаниям все проблемные ситуации подразделяются на два типа.

Первый — это явные проблемные ситуации, когда формулировка проблемы задана с самого начала. Различия между ними сводятся к тому, известно ли, каким методом должна решаться проблема, определено ли, что следует считать ее решением. Второй тип — это неявные проблемные ситуации, когда проблему еще предстоит обнаружить и сформулировать.

Самые простые из явных проблем можно назвать показательными. Они представляют, пожалуй, выраженный случай проблем. Указан вопрос, ответ на который нужно получить, известен метод решения, известно, что считать решением или, как говорят, «ответом». Такого рода задачи с максимальной информацией по всем трем параметрам и соответственно с минимумом неопределенности часто применяются в обучении. Прежде чем перейти к задачам какого-то нового, не встречавшегося раньше вида, обычно следует привести развернутые решения одной или двух характерных задач. Проследив шаг за шагом процедуру их решения, обучающийся вырабатывает определенные навыки в обращении с задачами такого рода.

Другой тип явных проблем более интересен: задан вопрос; ясен метод решения; не известен только результат решения. Это, конечно, не исследовательские проблемы — слишком многое определено уже с самого начала, для поиска остается довольно ограниченное пространство. Тем не менее подобные задачи, несомненно, полезны: они тренируют ум, развивают сообразительность, умение рассуждать последовательно и ясно и т. д.

Описание (постановка) задачи сводится к моделированию того или иного явления или процесса. При этом моделирование может разбиваться на ряд действий, необходимых для того, чтобы глубже уяснить поставленную задачу. Описание задачи содержит ее точную формулировку и определение

цели решения; установление ограничивающих условий; характеристику исходной информации, которая будет использоваться при решении задачи, и формы ее представления; характеристику выходной информации, а также порядка и формы ее выдачи; определение необходимой точности вычислений. Иными словами, описание задачи заключается в определении того, что имеется и что требуется получить при определенных условиях, т. е. сводится к построению абстрактной модели некоторого реального процесса, к моделированию некоей операции. При этом процесс моделирования может разбиваться на ряд этапов.

К числу таких этапов следует отнести: определение целей и показателей эффективности для каждого уровня решаемой задачи; формализацию связей и отношений между элементами рассматриваемой системы и процесса ее функционирования.

Мыслительная деятельность невозможна без оперирования терминами (словами). Бывают «песни без слов», но рассуждений без слов не может быть — ни логичного, ни нелогичного. Нелогичное мышление очень часто имеет место в силу нарушения правил оперирования (обращения) с терминами. Перед нами постоянно возникают ситуации, требующие быстрого принятия решений относительно использования терминов. Такие решения могут соответствовать правилам практической и теоретической логики, и тогда мы будем мыслить логично. Но могут и не соответствовать, что характеризует как раз нелогичность мышления. Для того чтобы избегать нелогичности, надо уметь распознавать хотя бы наиболее часто встречающиеся проблемные ситуации, связанные с использованием терминов (слов, понятий), и знать правила, позволяющие их успешно преодолевать.

Рассмотрим некоторые такие ситуации. Суть часто встречающейся ситуации «когда вас не понимают» состоит в том, что человека нельзя было понять, потому что не ясно, о чем он говорит или что утверждает. А почему не ясно? Да потому, что он не дал никакого разъяснения (определения) даже основным терминам своего изложения, т. е. не определил, что и о чем он утверждает. Подобная ситуация очень часто возникает при ответах, на экзаменах, на семинарских занятиях, в различного рода обсуждениях и дискуссиях. Спорят иногда по поводу того, кто прав и не прав, до бесконечности. Но никто никому ничего доказать не может, поскольку никто не удосужился уточнить основные термины. А без этого не может быть правильно мышления, не может быть корректных ответов на вопрос, доказательств, обоснований и т. д.

Крайне важно уточнение терминов (понятий) там, где слова имеют особый вес, где они, как говорится, дороже золота. Именно такой сферой является социальная работа. Социальный работник должен общаться с самыми разными людьми, поэтому ему необходимо овладеть не только психологическими приемами общения, но и логическими. Порой случается так, что логическое недоразумение, логическая ошибка в рассуждении, может привести к эмоциональному срыву, даже психическому расстройству. Не случайно некоторые

офтальмологи считают, что одной из причин плохого зрения может быть неправильное мышление (и еще шире — неправильное мировоззрение).

В научной литературе, особенно популярной, многие вербальные определения, несмотря на их предполагаемую ясность, дополняются примерами. Это означает дополнение вербального определения остативным. Действительно, вербальное определение указывает нам специфический признак, которым обладают предметы какого-то класса, а остативное определение дает указание, по крайней мере, на часть предметов этого класса. Последнее дополняет наши знания о данном классе и усиливает наши возможности отличать предметы этого класса от предметов всех других классов. Хорошо, если будущий социальный работник, давая вербальное определение, научится дополнять его по возможности примерами.

Еще одна ситуация — ситуация «неясности предмета рассуждения», возникающая, когда предмет рассуждения называется, о нем говорят, но он не определяется. Поэтому все подобные рассуждения теряют смысл. Логичность мышления пропадает. На самом деле суждения о предмете, который не определен и потому достаточно точно не известен, — это суждения о «коте в мешке». В действительности эти суждения обессмысливаются, хотя, может быть, и кажутся нам понятными (подразумеваемыми). Но только кажутся. Дело в том, что суждение есть приписывание одному термину, обозначающему предмет (смысл его известен), другого термина, обозначающего свойство или отношение, смысл которого можно оценивать как истинное или ложное. Если же смысл того, что мы утверждаем, или смысл того, что мы судим, не известен или плохо понимаем, то мы уже имеем не суждение (т. е. то, что истинно или ложно), а бессмысленное выражение (т. е. то, что не истинно и не ложно).

Ситуация «неявной подмены понятий» возникает очень часто в тех случаях, когда в рассуждениях используются омонимы. Тогда может незаметно случиться переход от одного смысла к другому. Этому способствует нарушение правила обязательного явного определения терминов. Такое нарушение ведет к потере контроля над смыслом и значением используемых терминов. Для решения нерутинных познавательных задач оказываются необходимыми так называемые эвристические средства, облегчающие решение задач. Среди эвристических средств особую роль играют общелогические указания (выступающие в форме сведений или предписаний). Они несут информацию о средствах и способах рассуждений безотносительно к особенностям предметов, о которых эти рассуждения ведутся.

Рассмотрим ситуацию недоступности ответа. Будем исходить из того, что задаваемые вопросы правильны, т. е. в принципе на них существуют истинные ответы. Будем также предполагать, что реципиент объективно имеет всю необходимую информацию для ответа на вопрос. Однако субъективно ответить на вопрос не может, потому что непосредственный ответ на вопрос требует сразу же всей

информации, которую реципиент по различным причинам не выдает. Он может использовать эту информацию только по частям для ответа на более частные вопросы, но не на весь вопрос. Исходный вопрос для него будет труден, недоступен для ответа, потребуются наводящие (вспомогательные) вопросы. Исходя из этого вопрос, на который реципиент (располагая необходимой информацией для ответа) непосредственно и сразу ответить не в состоянии, назовем недоступным для непосредственного ответа (или просто недоступным) вопросом. В литературе такой вопрос называется прагматически некорректным.

Ясно, что понятие недоступного вопроса относительно, поскольку возможности непосредственного ответа на вопрос у всех реципиентов разные. Недоступные вопросы встречаются повседневно. Пожалуй, более затруднительно привести пример непосредственно доступных для ответа вопросов, чем недоступных. Например, заглавие каждой научной работы есть недоступный вопрос, ибо в противном случае незачем было бы и писать эту работу. В частности, вопрос, выраженный заглавием предлагаемой читателю работы, является недоступным вопросом. Действительно, автор непосредственно и сразу не может ответить, как достигнуть логичности мышления. Поэтому он этот вопрос сводит к вспомогательным, более доступным вопросам: как достигнуть логичности такой мыслительной деятельности, как обращение с понятиями, как добиться логичности вопросно-ответного мышления и т.д. В подобных случаях проблемная ситуация состоит в поиске метода преодоления недоступности вопроса.

Чтобы ответить на недоступный вопрос, необходимо применить метод сведения исходного недоступного для ответа вопроса к доступным для ответа вспомогательным вопросам. Такое сведение производится на основе правила сведения.

Для сведения исходного вопроса к вспомогательным нужно: (а) в исходном вопросе в соответствии с поставленной задачей выбрать *ключевое слово*, обозначающее предмет, о котором спрашивается; (б) в соответствии с этой же задачей произвести определение или деление понятия, выраженного ключевым словом; (в) на основе полученных определяющих понятий или членов деления понятия составить вспомогательные вопросы, являющиеся частными случаями исходного вопроса; (г) если полученные вспомогательные вопросы окажутся доступными для ответа, то процесс сведения прекратить, если нет — то процесс сведения снова применить к оставшимся недоступным для ответа вспомогательным вопросам.

Умение составлять план и использовать с этой целью правило сведения весьма важно при подготовке научных работ. Научные работы будем рассматривать как любые работы, для которых обязательны правила практической логики. К научным работам следует относить курсовые и дипломные работы, диссертации, научные статьи, брошюры, монографии и т.п. Типичный недостаток составления планов состоит в полной несогласованности заглавий разделов работы (как основных,

выражающих исходные вопросы, так и вспомогательных, выражающих вспомогательные вопросы). В результате основное заглавие очень часто никак не связывается с содержанием работы. Возникает ситуация, похожая на ситуацию в книге О'Генри «Короли и капуста». Заглавие этой книги — «Короли и капуста», но речь там идет о чем угодно, только не о королях и не о капусте. Для литературной работы это допустимо, а для научной нет. Содержание научной работы должно быть связанным и упорядоченным, т. е. логично построенным.

Все заглавия должны находиться в логической зависимости, не быть произвольным набором несвязанных выражений. Логическую связь научной работы обеспечивает правило сведения. Отсюда *план научной работы* — результат сведения ее основного заглавия (основного, исходного, недоступного для ответа вопроса) к доступным для ответа вспомогательным вопросам. Если сведение производится правильно, то и план автоматически будет правильно построенным, а основанная на нем работа будет логически связной. Поясним сказанное на примере.

Пусть студенту требуется составить план курсовой работы, в которой надо раскрыть специфику оснований общей психологии. Из задачи ясно, что суть работы состоит в рассмотрении самих оснований, основания являются предметом исследования. Значит, ключевым словом является термин «основания». В итоге получим нижеследующий план курсовой работы.

Заглавие: «Основания общей психологии».

Гл. 1. Собственные основания.

Гл. 2. Логические.

§ А. Классические.

§ Б. Конструктивные.

Гл. 3. Методологические.

Гл. 4. Философские.

§ А. Онтологические.

§ Б. Гносеологические.

Названия глав и параграфов работы написаны здесь не полностью, из основного вопроса и так понятно, о чем идет речь. По существу план курсовой работы (или иной научной работы) — краткое описание его логической структуры, которая включает основные и малозначительные вопросы, разнообразные классификации. В нем необходимо четко выделить главные разделы, определить подразделы, делящиеся на другие более мелкие части. План можно стилистически обрабатывать: упрощать, разнообразить выражения, но только не за счет его логичности. Может быть составлено много вариантов плана работы на тему «Основания общей психологии», как и на любую другую тему. Выбор необходимого плана зависит от поставленной задачи. И это потому, что задача определяет, какой термин выбрать в качестве ключевого слова на каждом этапе сведения основного вопроса к вспомогательным.

Наше мышление и познавательная деятельность определяются правилами логики. Последовательность основных этапов исследовательского поиска и конкретных его шагов называется логикой научного исследования. Логика

выполняет роль методологии в тех случаях, когда она определяет направление и способы практической и познавательной деятельности человека, так как правила логики универсальны, имеют всеобщий характер. Логика может совпадать с методологией, и тогда вместо понятия «логика» используется

понятие «методология». Поэтому исследователи включают владение логикой в содержание методологической культуры [3], считая при этом, что формирование и совершенствование методологической культуры немыслимо без знания законов, форм и средств правильного мышления.

-
1. Гегель Г. В. Ф. Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.
 2. Сент-Экзюпери А. Земля людей. М.: Художественная литература, 1957. 200 с.
 3. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 140 с.

References

1. Hegel G.W.F. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Berlin, 1821 [Rus. ed.: Hegel G.V.F. Filosofiya prava [Philosophy of law]. Moscow: Mysl Publ., 1990. 524 p.]
2. Saint-Exupéry A. *Terre des hommes*. Éditions Gallimard, 1938. 192 p. [Rus. ed.: Sent-Ekzuperi A. Zemlya lyudey [People's Earth]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ., 1957. 200 p.]
3. Kabanov P.G. *Voprosy sovershenstvovaniya metodologicheskoy kultury pedagoga* [Issues of improvement of methodological culture of a teacher]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 1999. 140 p. (In Russian).

ГОРБАТОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук,

доцент кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

el_gorbatova@mail.ru

YELENA GORBATOVA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Department of Applied Social Psychology and Conflictology,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 159.99

КОУЧИНГ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

COACHING: THE METHOD OF TEACHING THE DISCIPLINE

Аннотация. В статье рассматривается опыт саморазвития студентов в процессе изучения ими дисциплины «Коучинг». Уточняются специфика коучинга и основные принципы, на которых он базируется. Формулируются требования, предъявляемые к коучу, и предлагается вариант практического развития компетенций будущего специалиста. Анализируется возможность применения мозгового штурма и групповых упражнений при подготовке коуча. Доказывается эффективность обучения студентов коучингу, учебная польза от нововведений. Описываются вероятные трудности при внедрении методики в учебный план и предлагаются действия, направленные на профилактику проблем.

ABSTRACT. The article considers the experience of self-development of students in the process of studying the discipline «Coaching.» It clarifies the features of coaching and its basic principles. The author formulates requirements for a coach, and suggests the practical development of competences of the future expert. The possibility of the use of brainstorming and group exercises in the preparation of a coach is analyzed. Author describes the principles of effective teaching of students in coaching and analyzes the benefits of innovations. The potential difficulties in the implementation of a technique within the curriculum and actions aimed at preventing problems are discussed.

Ключевые слова: коучинг, принципы коучинга, требования, предъявляемые к коучу, организация обучения коучингу, мозговой штурм, прогнозируемые результаты обучения.

KEYWORDS: coaching, principles of coaching, requirements imposed to a coach, organization of training in coaching, brainstorming, predicted results of training.

Современные тенденции в образовании требуют от преподавателя высшей школы большей гибкости при выборе методов обучения. Необходимо дать возможность студентам «изучать материал в том режиме и таким способом, который максимально удобен для его усвоения» [6, с. 82]. И особенно это применимо к «Коучингу», дисциплине, требующей от студентов творческого подхода и личной заинтересованности в результате.

Коучинг — это искусство организатора проводить беседы, в результате которых клиент получает помочь в достижении определенных целей. С одной стороны, коучинг представляет собой тип консультирования, с другой — это уникальный подход, вобравший в себя самое ценное из систем помощи человеку. Из психотерапии коучингом заимствованы: принятие клиента таким, каков он есть; создание безопасного пространства для него; отсутствие внесения коучем (англ. coach — инструктор, помогающий обучающемуся достичь некоей жизненной или профессиональной цели) собственных моделей

и рецептов; помочь клиенту в осознании его картины мира. Из тренерства коучинг вобрал: стимулирование активных изменений; поддержку инициативы; помочь в создании внутренних и внешних стимулов; совместную деятельность [7]. Все это делает коучинг продуктивным и привлекательным для тех, кому важно управлять своей жизнью, полностью реализовать свои способности.

В основе коучинга лежит следующий принцип: клиент сам знает ответы на свои вопросы или может их найти. Внешне работа коуча во время сессии действительно выглядит как задавание вопросов, но это лишь на первый, «неподготовленный» взгляд. На самом деле основным инструментом коуча является его собственная личность, его ценности и способности. В коучинге необходимо постоянное саморазвитие, коуч — это человек, который берет на себя обязательство постоянно развиваться, потому что только тогда он сможет помочь своему клиенту [5].

Есть огромное количество знаний и умений, которые могут помочь коучу лучше выполнять свою

работу. Прежде всего это умение слушать. Коуч должен не только понять, как развивается процесс и как прогрессирует клиент на пути реализации, но и уловить все нотки неискренности и признаки сомнений. Слушание на более глубоком уровне открывает коучу доступ к интуиции — глубинному знанию, позволяющему обрабатывать гораздо больше впечатлений и информации, чем можно проанализировать сознательно. В искусстве коучинга главными являются эмпатия и четкое логическое мышление. Не умея создавать атмосферу доверия и поддержки, сочувствовать и сопереживать, коуч вряд ли сможет сделать общение продуктивным. В то же время даже если он обладает выдающимися эмпатическими способностями, умеет слушать, тактичен и доброжелателен, это еще не означает, что он поможет человеку решить его проблемы. Необходимо обладать моделями мышления и решения задач, чтобы с их помощью клиент мог бы научиться решать все быстрее и эффективнее.

Ведущие специалисты в области коучинга [2; 3; 5; 7] в качестве основных выделяют следующие способности коуча:

- постоянно демонстрирует собственную целостность и открытость;
- видит много способов работы с клиентом и в каждый момент выбирает наиболее эффективный;
- полностью сконцентрирован на том, что говорит и о чем умалчивает клиент;
- создает непринужденные отношения с клиентом, демонстрируя гибкую и уверенную манеру поведения;
- эффективно использует юмор, создавая ощущение легкости и энергии;
- концентрирует внимание на клиенте и его планах, а не на своих планах, составленных для клиента;
- выдвигает точки зрения, соответствующие целям клиента, и, не симпатизируя ни одной из них, убеждает клиента рассмотреть их;
- поддерживает активные эксперименты, где клиент сразу же пробует то, что было предметом обсуждения;
- демонстрирует уважение к восприятию клиента, личности клиента и его стилю обучения;
- проводит различие между словами, интонацией и языком тела;
- активизирует самодисциплину клиента и заставляет клиента отвечать за результаты запланированных действий;
- помогает клиенту открывать новые для себя мысли и убеждения, усиливающие его способность предпринимать активные действия и достигать того, что для него важно;
- развивает способность клиента рефлексировать, учиться на опыте и принимать решения;
- обеспечивает постоянную поддержку и поддерживает новые модели поведения и действия;
- перефразирует, обобщает и отзеркаливает сказанное клиентом, чтобы убедиться в четкости и правильности понимания;
- вдохновляет и способствует усилению выражения клиентом его чувств;

- задает такие вопросы, которые обнажают информацию, необходимую для получения клиентом максимальной пользы от взаимодействия с коучем;
- пользуется метафорами и аналогиями, чтобы помочь проиллюстрировать важную мысль;
- демонстрирует уверенность в работе с сильными эмоциями, способен управлять собой и не позволяет эмоциям клиента брать над собой верх и запутывать себя.

Этот список, приведенный далеко не в полном формате, позволяет понять, что процесс коучинга — не обучение конкретным умениям и навыкам, а тотальное изменение всей жизни человека. Такой процесс, безусловно, более эффективен, когда человек участвует в нем максимально осознанно и самостоятельно. Правило применимо не только к самому процессу коучинга, но и к организации обучения будущего специалиста.

И. Ялом [8] проводил исследование среди практикующих психологов и выявил, что работа над собой повышает профессиональные возможности специалиста. Кроме того, анализ ответов опрошенных позволил сделать вывод, что с большей вероятностью настрой на личную терапию будет присутствовать у тех специалистов, которые получили первичный опыт работы над собой еще в годы обучения. Несмотря на признаваемую значимость данного момента, современные программы обучения психологов не предусматривают специальных курсов, направленных на развитие самовосприятия, самопонимания и самоосознавания. Есть хорошая практика в институте психоанализа: специалист получает право работать с клиентом лишь после прохождения курса личной терапии, после того, как он не только смог увидеть «изнутри» возможности и ограничения своей профессии, но и получил материал для самоисследования. Очевидно, назрела необходимость пересмотреть систему взглядов на профессиональное обучение и психологов.

Исходя из структуры современной базовой программы обучения студентов-психологов, можно найти несколько вариантов для расширения понимания ими себя:

- факультативные курсы, посвященные групповой терапии, на которых студенты получат материал для самоисследования;
- система обязательного прохождения студентами нескольких тренингов личностного роста в процессе учебной практики;
- обучение в рамках учебных дисциплин с практической направленностью (например: «Основы психокоррекции», «Тренинг», «Психологическое консультирование», «Коучинг»).

В данной статье рассматривается опыт саморазвития студентов в процессе изучения ими дисциплины «Коучинг». Наши занятия строятся таким образом, что все семинары посвящены практическому развитию компетенций эффективного коуча и личному консультированию студентов по их реальным проблемам.

Так, например, лекции об основополагающих принципах коучинга предшествует упражнение «Солнечные очки», разработанное Мерилин Аткинсон [2] для начинающих специалистов.

Студентам предлагается разделиться на пары и по очереди примерить на себя роли «клиента» и «коуча». В задачу клиента входит последовательный рассказ двух травмирующих историй из своей жизни и отслеживание собственных эмоций и мыслей в процессе рассказа.

Коучу дается инструкция: «Сообщите вашему собеседнику, что вы собираетесь примерить две разные пары солнцезащитных очков, а вместе с ними "примерить" два абсолютно разных способа бытия, слушания и взаимодействия с собеседником. Затем попросите партнера поделиться своими впечатлениями по завершении упражнения.

Слушая первую историю, виртуально наденьте на себя темные солнцезащитные очки, т.е. смотрите на него так, будто с ним что-то не в порядке, он беспомощен, надломлен и недееспособен. Рассматривая своего партнера таким образом, замечайте, какие к вам приходят мысли, как вы ведете себя, как отвечаете партнеру, что чувствуете по отношению к нему. Какого рода отклик вы получаете от него? Отметьте про себя его позу, язык тела, жесты, выражение лица, тон, слова, которые он использует. Осознайте, что ощущает он, когда его воспринимают как беспомощное, надломленное, недееспособное существо. Как это меняет его поведение? Каково общее качество вашего взаимодействия?

Во время слушания второй истории, мысленно наденьте светлые солнцезащитные очки. На этот раз осуществите полный сдвиг в своем восприятии партнера. Слушайте и воспринимайте его как целостного, со всеми необходимыми ресурсами, полного сил и дееспособного человека. Смотрите на него как на гения, который растет и учится, естественно и легко прикладывает ко всему свою мудрость. Обратите внимание на собственные мысли и чувства по отношению к партнеру, на свое поведение и отклик. Снова понаблюдайте за партнером, заметьте его позу, язык тела, жесты, выражение лица, тон и слова. Какие сдвиги вы увидели на этот раз? Как вы думаете, что он ощущает, когда его слушают и воспринимают совершенно иным способом — как цельного, умелого, обладающего всеми необходимыми ресурсами, сильного и способного к действию человека? Как оказывается на его поведении ваше отношение к нему? Как он ощущает себя в разговоре? Каково общее качество вашего взаимодействия? Когда вы получите всю информацию, попросите партнера остановиться и предложите поделиться впечатлениями».

После этого упражнения, занимающего не более 20 минут, у некоторых студентов появляется цепкий шквал эмоций; и, вербализуя свои внутренние переживания, они выходят на новый уровень понимания сути коучинга.

Студенты, побывавшие в роли «клиента», отмечали:

«Когда на меня смотрели через темные очки, я чувствовала, что меня осуждают, все время теряла нить разговора. Мне не хватало поддержки» (Л. С., 21 год).

«Во время первого рассказа я все время испытывала дискомфорт. Мне хотелось остановиться и оказать сопротивление» (А. Н., 21 год).

«Я заметила, что во время второй беседы мое внимание само сместились от негатива к видению выхода из ситуации» (Г. Д., 22 года).

«Когда меня слушали в светлых очках, я чувствовала вдохновение. Мне хотелось продолжать этот разговор, и теперь мне кажется, что ситуация, о которой я рассказывала, была просто необходима в моей жизни» (П. Р., 21 год).

Студенты, примерившие роль «коуча», рассказывали:

«Когда рассматривашь собеседника как человека беспомощного и недееспособного, то начинаешь чувствовать невероятную ответственность, которая заставляет все время раздавать советы. Я прямо-таки чувствовала, что она без меня не справится, и очень от этого устала» (Т. Н., 20 лет).

«Когда на мне были светлые очки, то ячувствовала, что то ли мои вопросы становятся более действенными, то ли клиент умнеет на моих глазах» (Е. В., 22 года).

«Во втором случае не только клиент, но и я сама чувствовала себя увереннее. Я больше доверяла нам обоим» (М. С., 21 год).

После обмена чувствами и первыми мыслями мы переходим к попытке самостоятельного выделения из пока еще сумбурного материала основополагающих принципов коучинга. Студенты разделяются на рабочие группы по пять человек и получают задание в течение 30 минут на базе полученного в упражнении опыта с помощью мозгового штурма записать правила, на которых базируется коучинг.

Мозговой штурм — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные для использования на практике [6, с 74]. Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа. На первом этапе четко формулируется проблема, происходит отбор участников, определяется ведущий, озвучиваются правила работы в группе. К числу основных относят следующие правила:

- запрещается всякая критика идей, высказываемых во время проведения мозгового штурма;
- поощряются самые безумные идеи;
- количество идей должно превалировать над их качеством;
- разрешается использовать уже высказанные другими участниками идеи для развития своих мыслей;
- каждая идея фиксируется;
- участники высказываются по очереди, в определенном порядке.

Второй этап — основной, на нем происходит генерация идей. Если группе участников трудно избавиться от традиционных подходов и стереотипов в решении проблемы — рекомендуется остановить ход работы и ввести ограничения: в течение 2–3 минут предлагать только непрактичные и самые необычные идеи. На третьем этапе, когда все

идеи высказаны, проводится их анализ, развитие и отбор.

Этот метод специально разработан для получения максимального количества предложений. Он позволяет работать над любой проблемой, имеющей несколько возможных вариантов решений. В процессе мозгового штурма, как правило, вначале версии не отличаются высокой оригинальностью, но, по прошествии некоторого времени, шаблонные решения исчерпываются — и у участников начинают возникать необычные идеи. Эффективность метода поразительна: пять человек за полчаса могут выдвинуть более сотни идей.

Примеры предложенных студентами идей по поводу правил, на которых базируется коучинг: «Каждый человек может сам решать свои проблемы» «Уважение к клиенту позволяет ненасильственно преобразовать его внутренний мир», «Не существует негативного опыта», Доброжелательное отношение к человеку активизирует его внутренние ресурсы», «Доверие и безоценочное отношение к клиенту развивает его способность двигаться в нужную сторону».

И только после этого уже достаточно заинтересованной аудитории я рассказываю, что в основе коучинга лежат пять принципов, истинная приверженность к которым и делает коуча эффективным профессионалом [2].

Первый принцип гласит, что каждый человек хорош таким, какой он есть. Этот принцип основан на представлении о том, что каждое явление во Вселенной не может быть ничем иным, как самим собой, и с ним все в порядке, просто потому что оно есть. Когда человек точно знает и чувствует, что с ним — таким, как он есть,— все в порядке по отношению к вселенской целостности, он оказывается по другую сторону от осуждения самого себя и осознает новые доступные возможности. В этом случае предыдущий опыт перестает быть негативным и становится ступенькой для движения вперед.

Второй принцип утверждает, что у каждого человека уже есть все необходимые ему ресурсы. В то время как наш сознательный разум воспринимает лишь малую часть информации, система глубокого бессознательного хранит весь наш прошлый опыт. Сила преобразующей коучинговой беседы заключается в том, что она позволяет людям вывести внутренние ресурсы в сферу сознательного и действовать наилучшим образом. Как только люди начинают доверять себе, сознавая, что у них уже имеются все ресурсы, чтобы быть успешными, они больше не нуждаются в советах и открывают для себя новые возможности.

Согласно третьему принципу человек всегда делает наилучший выбор из возможных в данный момент. Изначально человек имеет доступ к любому поведенческому выбору. Задача коуча — помочь человеку «включить свое внутреннее “я”», заново поверить в себя и обрести внутреннюю целостность. Выбор, сделанный на основании целостности, предполагает, что каждый человек всегда действует наилучшим образом, в соответствии с доступными ему возможностями.

Четвертый принцип гласит, что в основе каждого поступка лежат позитивные намерения. Намерение нашего поведения часто находится за границами нашего сознания, но оно всегда направлено на удовлетворение наших самых насущных потребностей данного момента. И поэтому, помогая клиенту ощутить доверие к себе и окружающему миру, мы содействуем тому, что его намерения начинают отражать его истинные интересы.

Пятый принцип заключается в утверждении, что изменения неизбежны. Все в этом мире находится в постоянном движении, и наш внутренний мир не может не трансформироваться в ответ на все внешние изменения. И одна из основных задач коуча состоит в том, чтобы помочь клиенту осознать себя в процессе этих изменений.

Польза от такого построения занятия в том, что студенты не просто получают новую информацию со стороны, для них последующая лекция является ответом на вопрос, рожденный изнутри в процессе проведения семинара.

Семинарские занятия, посвященные лично-му консультированию студентов по их реальным проблемам, выстраиваются следующим образом: на первом этапе студенты наблюдают за работой преподавателя, на втором — они консультируют сами под супервизорским вниманием преподавателя, на третьем — студенты разбиваются на группы по три человека и по очереди примеряют на себя роли «клиента», «коуча» и «супервизора». На первых двух этапах непосредственно не задействованные студенты ведут дневник наблюдений и в нем отражают наиболее значимые проявления консультанта: его эмпатийность, конгруэнтность, невербальную грамотность, навыки активного слушания, избегание им отдельных техник и т. д.

Иногда складывается такая ситуация, что студенты не могут осознать область своей проблемы («У меня все нормально, я не нуждаюсь в помощи специалиста»), и тогда есть смысл апеллировать к списку вопросов [2], которые обязательно должен задать себе начинающий коуч:

- 1) Насколько вы удовлетворены собственной жизнью?
- 2) Нашли ли вы свою дорогу в жизни?
- 3) Позволяете ли вы существовать в своей жизни полным чувствам?
- 4) Насколько вы отдаете себе отчет в том, каким человеком является в каждый момент жизни?
- 5) Осведомлены ли вы о сознательных и бессознательных ценностях и убеждениях, ведущих вас?
- 6) Насколько сознательно вы проживаете ваши дни?
- 7) Есть ли у вас страстно желаемая цель? Призвание?
- 8) Видите ли вы свои возможности?
- 9) Являетесь ли вы тем, кем хотите быть, делаете ли то, что действительно вдохновляет вас?
- 10) Во многом ли ваши ежедневные действия соотносятся с тем, кто вы есть на самом деле?
- 11) Как часто вы живете полной жизнью на собственных условиях?
- 12) Насколько сильно вовлечены вы в жизнь и наслаждаетесь каждым моментом?

Ответы на эти вопросы не только дают простор для осознания своих проблем, но и позволяют увидеть, насколько человек готов проявлять себя в преобразующем общении с другими людьми. Чтобы быть эффективным коучем, прежде всего необходимо осознавать себя счастливым человеком с ощущением правильности внутри себя, независимо от того, что происходит во внешнем мире.

По завершении сессии следует обсуждение, коуч делится своими чувствами и представлениями о результативности процесса, а клиент и наблюдатели обеспечивают обратную связь. После этого обсуждаются учебные вопросы, возникающие во время сеанса коучинга. Если есть необходимость, то процесс работы над проблемой клиента доводится до конца другими студентами и преподавателем.

Такое построение занятий дает конкретную учебную пользу, выражющуюся в следующем:

1. Многие истины постигаются будущими психологами не из слов преподавателя (они могут спровоцировать сопротивление), а с помощью инсайта, добывого из личного опыта. Как правило, именно роль «клиента», а не «коуча» позволяет студенту трансформировать теоретические представления в практические знания. Так, например, студенты еще до начала курса знают, что коуч может работать только с тем человеком, который непосредственно заинтересован в своем изменении. Тем не менее на первых занятиях проблемы чаще всего звучат так: «Я бы хотела, чтобы мой муж перестал...»; «Моя мать меня все время контролирует, мне хотелось бы, чтобы она...». И процесс переформулирования запроса с акцентированием на личности клиента занимает значительное время. Именно через опыт в роли «клиента» студенты начинают понимать, что работа коуча не заключается в раздаче советов; что техника «конfrontация» несет в себе много опасностей, реализовывать ее надо очень тонко и обдуманно; что «отзеркаливание» предполагает не просто повторение позы и жестов клиента, а чувствование всех нюансов на глубинном уровне; что техника «самораскрытия психолога» предполагает не перетягивание одеяла на себя, а содействие раскрытию клиента и т. д.

2. Поскольку учебная группа отражает тенденции, присущие обществу в целом, знакомясь с проблемами друг друга, студенты получают ясное представление о том, с какими вопросами они столкнутся на практике. Чаще всего на занятиях заявляются проблемы:

- личного характера (неуверенность в себе, повышенная тревожность, застенчивость, повышенная раздражительность и утомляемость);
- межличностных отношений (с друзьями, членами семьи и одногруппниками);
- экзистенциального плана (одиночество, поиск смыслов жизни, чувство вины, неудовлетворенность жизнью, отсутствие важной цели, неосознанность существования);
- связанные с зависимостями (это дает возможность обсудить одну из наиболее болезненных проблем современности — наркоманию — не с помощью общих рассуждений, а в личном ключе).

3. И главное, что получает студент, — возможность ясно увидеть и частично разрешить свои личные проблемы. Деятельность коуча, без сомнения, относится к тем видам профессий, в которых существует особая необходимость в создании четкого образа собственного «я». Специфика профессии определяет, что реальная помощь другому возможна только в результате полного и незамутненного представления о характере его проблем. И чем меньше у коуча «белых пятен» в восприятии себя, тем больше у него шансов уловить уникальность личности другого. Невозможно встретиться с клиентом в его реальности, когда коуч слишком сильно «зациклен» на своей.

Специфика процесса коучинга (его интимность, обусловленная необходимостью полного самораскрытия) порождает ряд трудностей при внедрении его в учебный план. Прежде всего это:

1. Осознание того, что за тобой бдительно наблюдают несколько человек, не дает расслабиться «коучу». Опыт показывает, что тому, кто исполняет роль «клиента», легче раскрыться перед всеми; если он уж вышел со своей проблемой, то готов довести ситуацию до конца. А «коуч» все время помнит, что под прицелом оказывается не только его личная состоятельность, но и профессиональная компетентность. Особенно тяжело соединить отсутствие умений и собственное самомнение юношам. Поэтому преподаватель еще до начала эксперимента должен добиться атмосферы поддержки и доброжелательности в группе.

2. Вторая трудность связана со своеобразной «полудобровольностью» процесса. Всегда есть несколько человек, готовых работать над собой в любых условиях. Но очень важно суметь убедить всех студентов, что такое построение занятий соответствует их личностным и профессиональным потребностям.

3. Иногда мешают личные взаимоотношения в группе. Но если удастся сделать их предметом консультирования, то польза от этого будет несомненной не только для усвоения данной учебной дисциплины.

4. Существует также опасность, что студенты будут скованы присутствием человека, который оценивает их успеваемость. В качестве варианта выхода из ситуации можно предложить:

- оценивание по другим критериям; например, по контрольным работам и тестовым заданиям, включающим основные сведения о процессе коучинга;
- личную открытость преподавателя, дающую пример студентам и показывающую универсальность человеческих проблем. Не случайно принято считать, что «решающим условием личностного роста ученика выступают готовность и способность учителя вступать с ним в личностно-развивающие отношения» [1, с. 63].

5. Еще одной проблемой может стать тот факт, что начинающий психолог входит в одну из самых тяжелых категорий клиентов. Часто самомнение настраивает его не на решение своей проблемы, а на игру «Психолог — клиент», суть которой заключается в том, что все силы и энергия отдаются

соперничеству с психологом. Для профилактики данной ситуации есть смысл обозначить ее перед студентами; а затем периодически возвращаться к обсуждению того, насколько «клиенту» удалось избежать данной ловушки.

При дневной форме обучения продолжительность курса позволяет разрешить эти трудности

и сосредоточиться на квалифицированной помощи студентам. К сожалению, возможности работы со студентами заочной формы обучения более ограничены; курс позволяет лишь обозначить проблемы, которые нуждаются в проработке. Но главное — такое начало дает студентам ориентацию на продолжение работы над собой.

1. Анисимов А.И. Психологическое обеспечение социального здоровья учителей // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2011. Вып. 2, т. 16. С. 59–65.
2. Аткинсон М., Чois Р. Т. Внутренняя динамика коучинга. Киев: Companion Group, 2009. 208 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей. М.: Доброе слово, 2010. 280 с.
4. Платонова Н.М., Платонов М.Ю. Современные тенденции развития высшей школы // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2014. Вып. 1, т. 21. С. 81–86.
5. Самольянов О. Коучинг до самой сути. Что важно? СПб.: Речь, 2008. 204 с.
6. Стариков П.А. Пиковые переживания и технологии творчества: Учеб. пособие. Красноярск: НОУ ВПО СПб ин-т внешнеэкономических связей, экономики и права (филиал), 2011. 92 с.
7. Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг. М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. 360 с.
8. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. СПб.: Питер, 2000. 640 с.

References

1. Anisimov A. I. Psikhologicheskoye obespecheniye sotsialnogo zdorovya uchiteley [Psychological support of social health of teachers]. Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2011, 2 (16), pp. 59–65 (in Russian).
2. Atkinson M., Chois R. T. *Inner dynamics of coaching*. Exalon Publishing Limited, 2007. 209 p. [Rus. ed.: Atkinson M., Chois R. T. Vnutrennyaya dinamika kouchinga. Kyiv: Companion Group, 2009. 208 p.]
3. Downey M. *Effective coaching: lessons from the coach's coach*. 3rd ed. Texere Publishing., 2003. 196 p. [Rus. ed.: Dauni M. Effektivnyy couching. Moscow: Dobroye slovo Publ., 2010. 280 p.]
4. Platonova N. M., Platonov M. Yu. Sovremennye tendentsii razvitiya vysshey shkoly [Modern trends in the development of higher school]. Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2014, 1 (21), pp. 81–86 (in Russian).
5. Samolyanov O. *Kouching do samoy suti. Chto vazhno?* [To the very essence of coaching. What is important?]. St. Petersburg: Rech Publ., 2008. 204 p. (In Russian).
6. Starikov P. A. *Pikovye perezhivaniya i tekhnologii tvorchestva: uchebnoye posobiye* [Peak experiences and technologies of the art: study guide]. Krasnoyarsk: St. Petersburg Institute of International Economic Relations, Economics and Law, Krasnoyarsk Branch Publ., 2011. 92 p. (In Russian).
7. Whitworth L., Kinsey-House H., Sandahl P. *Co-active coaching: new skills for coaching people toward success in work and life*. Davies-Black Publishing, 1998. 288 p. [Rus. ed.: Uitwort L., Kimsi-Khaus G., Sendal F. Koaktivnyy kouching. Moscow: Center for Support of Corporate Governance and Business Publ., 2004. 360 p.]
8. Yalom I. *The theory and practice of group psychotherapy*. 4th ed. Basic Books, 1995. 688 p. [Rus. ed.: Yalom I. Teoriya i praktika gruppovoy psikhoterapii. St. Petersburg: Piter Publ., 2000. 640 p.]

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

СЕМЕНКОВ ВАДИМ ЕВГЕНЬЕВИЧ

кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
semenkov1959@rambler.ru

VADIM SEMENKOV

*Cand.Sc. (Philosophy), Associate Professor, Department of Theory and Technology of Social Work,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 17

ЭТИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ВОПРОСЫ В ОБЛАСТИ ГЕННОЙ ИНЖЕНЕРИИ ЧЕЛОВЕКА

ETHICAL AND LEGAL ISSUES IN HUMAN GENETIC ENGINEERING

Аннотация. Для правильной постановки этических (и юридических) вопросов в области генной инженерии следует исходить из понимания значения генетического кода для телесности конкретного человека. На сегодняшний день в генетике имеется разрыв между значительными успехами диагностики и ограниченными еще терапевтическими возможностями. На повестку дня выходит правовая задача по защите индивида с диагностически выявленными, но пока не поддающимися лечению заболеваниями от различных проявлений селекции и дискриминации.

ABSTRACT. The article considers ethical issues in the field of human genetic engineering. The author believes that correct formulation of ethical (and legal) issues in human genetic engineering requires understanding of the meaning of genetic code for the physicality of an individual. Nowadays genetic engineering has a considerable gap between diagnostic capabilities and, yet limited, therapeutic options. The agenda sets the legal task of protecting an individual with diagnostically identified however untreatable diseases from different manifestations of selection and discrimination.

Ключевые слова: генная инженерия, генетическое манипулирование, терапия на уровне соматических клеток, терапия половых (зародышевых) клеток, генетическое усовершенствование, трансгуманизм, первичные блага в области генетических усовершенствований.

KEYWORDS: genetic engineering, genetic manipulation, somatic cells level therapy, sex (embryonic) cells therapy, transhumanism, primary benefits of genetic improvement.

Достижения в области генетической инженерии неслучайно привлекают пристальное внимание общества и СМИ. Очевидно, что манипуляции с генами — выделение их из организма (клеток), введение в другие организмы и тому подобное — открывают многообещающие перспективы в избавлении человечества от различных пока еще неисцеляемых или даже неизученных недугов. Развитие геномных исследований может дать рядовому гражданину информацию о его собственных генетических особенностях, еще до рождения индивида предсказать, к каким наследственным заболеваниям он будет предрасположен, какие меры профилактики и лечения нужно предпринять. Помимо этого на основании генетических данных можно заранее узнать, какая деятельность будет связана с повышенным риском для конкретного человека и соответственно выбрать профессию. При определении генетических характеристик индивида его

(индивида) интересы и интересы общества пересекаются. Возникает множество вопросов. Например, можно ли данные генетического тестирования учитывать при приеме на работу или увольнении, получении пенсионного обеспечения? Будет ли это влиять на получение страховки и медицинского обеспечения? Какие ограничения должны быть наложены на доступ и использование такой информации общественными структурами? На повестку дня выходит правовая задача по защите индивида с выявленными у него на основе диагностики и пока не поддающимися лечению заболеваниями от различных проявлений селекции и дискриминации [3, с. 45–46]. (Что касается психологического развития, то оно преимущественно обусловлено социальными отношениями и культурными факторами, а генетический код на него может повлиять лишь отчасти.) Вот почему для правильной постановки этических (и юридических) вопросов в сфере

генной инженерии следует исходить из понимания значения генетического кода для телесности конкретного человека.

Анализ этических проблем в области генной инженерии человека предполагает уточнение ряда исходных положений.

Первое — генетическая инженерия не является наукой в широком смысле, но можно ответственно сказать, что она основывается на данных различных наук, в том числе и генетики. Если быть еще более точным, то генная инженерия не научное направление, а инструмент биотехнологии, использующий методы таких биологических наук, как молекулярная биология, микробиология, вирусология.

Второе — генная инженерия человека — самая дальняя стадия в развитии биотехнологии. Стадия, которая продолжает три предшествующих этапа развития биотехнологий: это расширение знаний о генной причинности, нейрофармакология и технология продления жизни. И даже если генная инженерия никогда не станет реальностью на всех уровнях медицины, первые три этапа развития биотехнологии для политики XXI века будут иметь важные последствия, ибо окажут воздействие на возможность получения желаемых качеств изменяемого или генетически модифицированного организма.

Третье — в генной инженерии как направлении в медицине и биотехнологии сталкиваются два базовых принципа медицины и биоэтики: принцип «исцели» и принцип «не навреди». Очевидно, что свои усилия медицина в лице врача всегда прикладывает на восстановление здоровья больного человека. И в этом стремлении медицина руководствуется принципом «исцели». Однако крупный специалист в области медицинской антропологии Владимир Рыбин тонко замечает, что в медицине новоевропейского типа принцип «не навреди» более императивен, в то время как для гиппократовской медицины ориентир «не навреди» если и присутствовал, то только в качестве вторичного принципа. Медицина Гиппократа была направлена на восстановление нормы здоровья «по идеалу», а медицина новоевропейского типа нацелена на восстановление нормы здоровья «по отклонению» — отклонению от стандарта работоспособности [5, с. 165]. Так, в современной медицине иерархия древних принципов меняется.

Четвертое — генная инженерия и селекция — разные вещи. Различие между ними состоит в том, что в традиционной селекции генотип подвергается изменениям лишь косвенно, а генная инженерия позволяет непосредственно вмешиваться в генетический аппарат. Это вмешательство осуществляется за счет применения техники молекулярного клонирования. В ней необходимо различать формат «генетического манипулирования» и формат «генетической инженерии». Первый может обозначать любое вмешательство в генетическое наследие, тогда как вмешательство в формате генетической инженерии подразумевает нечто более конкретное — «совокупность технических приемов, направленных на перенесение в структуру клетки живого существа некоторых видов генетической

информации, которой в противном случае там не было бы» [5, с. 109]. На основе этого различия можно сказать, что понятие «генетическая инженерия» по объему меньше и входит в понятие «генное манипулирование».

Уровни и цели вмешательства в структуру генов. Для выработки этических указаний в области генной инженерии требуется соотнести их с различными уровнями и целями вмешательства в структуру генов. В литературе по вопросам биоэтики принято, как правило, выделять два уровня такого вмешательства [6, с. 113; 1, с. 267]. Нужно указать здесь сформулированные иными исследователями уровни вмешательства в области генной инженерии, чтобы вести разговор на эти темы не «с пустого места», а на основании достигнутых позиций.

Первый уровень вмешательства — *терапия на уровне соматических клеток*. На этом уровне можно говорить о вмешательстве, нацеленном на исправление какого-то их изъяна или дефекта. Терапия на уровне соматических клеток затрагивает только отдельного человека, подвергающегося лечению, и не влияет на половые клетки, от которых зависят будущие поколения. Согласно утверждению итальянских специалистов в области биоэтики Элио Сгреччи и Виктора Тамбоне, такие исследования пока экспериментальны и потому направлены на лечение смертельных заболеваний, связанных с одним геном. Выбор именно этого направления обусловлен тем, что применение экспериментальных методов можно легче оправдать в *терминальном состоянии*, когда не помогло никакое другое лечение. (Терминальные состояния — это патофункциональные изменения, во время которых происходит распад функций сердечно-сосудистой системы, дыхания, центральной нервной системы. Наиболее существенным является угасание функций центральной нервной системы.)

Второй уровень вмешательства — терапия половых (зародышевых) клеток — представляет собой более отдаленную перспективу, однако она обещает возможные преимущества. Очевидно, что терапия половых клеток имеет *долгосрочные и широкие последствия*, поскольку сказывается на будущих поколениях. Не менее очевидно, что некоторые косвенные последствия такого вмешательства могут оказаться вредными, отсроченными и необратимыми. Но на сегодняшний день последствия вмешательства на уровне терапии зародышевых клеток плохо предсказуемы. Как отмечают Элио Сгречча и Виктор Тамбоне, пока вмешательство с целью изменения половых (зародышевых) клеток следует исключить из-за невозможности, по крайней мере, в настоящий момент осуществить внесение нужного гена [6, с. 113]. Зародышевая терапия связана с высокой степенью риска: вмешательство может привести к личностным изменениям, а также к злоупотреблениям в этой области. Кроме того, для становления зародышевой терапии необходимы эксперименты с человеческими эмбрионами, что классифицируется как преступное деяние. Зародышевая терапия изменяет генетический базис индивида и тем самым нарушает личностную

целостность. Пока генная инженерия зародышевых путей осуществляется рутинно в сельскохозяйственной биотехнологии и успешно выполнялась на целом ряде животных. Повторяем, что если соматическая генная терапия меняет только ДНК соматических клеток, а потому действует лишь на индивидуума, изменения зародышевого пути передаются потомкам. Это делает метод привлекательным для лечения наследственных болезней, например диабета. Но чтобы подобная генетическая модификация человека стала реальной, придется преодолеть множество нелегких барьеров. Первый связан с самой сложностью задачи, из-за которой, как полагает известный американский ученый, философ, специалист по биоэтике Фрэнсис Фукуяма, «какая бы то ни было осмысленная генная инженерия поведения высокого порядка просто невозможна» [8, с. 114].

Некоторые ученые возражают против терапии генетических дефектов даже на уровне половых клеток, потому что она могла бы стать первым шагом к генно-инженерной евгенике. Еще в 1983 году американский философ, писатель и общественный деятель Джереми Рифкин собрал подписи 58 ведущих ученых и религиозных деятелей под заявлением, призывающим запретить любые исследования на половых клетках, поскольку при подобных исследованиях мы неоправданно и легкомысленно вмешиваемся в естественный порядок, и они могут открыть дверь для евгенических манипуляций наследственностью [1, с. 268]. Эти ученые говорят, что легче провести границу между соматическими и половыми клетками, чем между «исправлением дефекта» и «улучшением». В некоторых обществах цвет кожи считается «дефектом», и деспотичные правительства могли бы использовать генетическое манипулирование во зло.

Генетическое «улучшение/усовершенствование» — это вмешательство, изменяющее свойства индивида и выходящее за пределы «нормы» с целью, не имеющей отношения к лечению. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью различения понятий «терапия», «усовершенствование» и «профилактика».

Под *терапией* понимается избавление от боли и страдания в пределах естественных возможностей человеческого организма. Цель терапии — вылечить индивида.

Профилактика — это изменение свойств индивида для предотвращения риска заболевания, выходящее за обычные рамки «нормы». Цель профилактики — предотвратить риск заболевания.

Генетическое «усовершенствование» — вмешательство, изменяющее свойства индивида и выходящее за пределы «нормы» с целью, не имеющей отношения к лечению. Цель генетического усовершенствования — изменить свойства индивида. Например, человека с обычным коэффициентом умственного развития больным назвать нельзя, равно как и лечением — любое «усовершенствование» его умственного развития.

Уточнив понятия терапии, профилактики и усовершенствования, мы можем сказать, что генетическое вмешательство с целью изменения

свойств индивида, выходящие за пределы «нормы», — это не терапия, а усовершенствование генетических свойств. К тому же типу относятся попытки с помощью генетических методов увеличить рост человека, запас его жизненных сил, сократить потребность в отдыхе. Подобное вызывает больше споров, чем терапия или профилактика, и не направлено на устранение или предотвращение вреда. Причем, что принципиально, вреда общепризнанного. Точно так же генетическое вмешательство по замедлению процесса старения или повышению иммунитета организма являются скорее терапией, чем «усовершенствованием» человеческих качеств. Мало того, различие между генетической терапией и усовершенствованием не всегда очевидно. Например, человек может страдать от депрессии как в силу генетических факторов, так и по причине внешних жизненных обстоятельств (смерть близкого человека, потеря работы и т.п.). Если в первом случае генетическое вмешательство представляло бы собой форму *терапии*, то во втором — помочь генетиков оказалась бы *генетическим усовершенствованием*.

Выделяют четыре формы генетического вмешательства:

- 1) соматическая генная терапия;
- 2) соматическое генетическое усовершенствование;
- 3) генная терапия зародыша;
- 4) генетическое усовершенствование зародыша.

Как верно замечает Олег Летов, «терапевтическое генетическое вмешательство вызывает меньше моральных споров, чем генетическое усовершенствование, а соматическое вмешательство порождает меньше этических проблем, чем генетическое вмешательство в жизнь зародыша» [4, с. 159]. Если мы сопоставим понятия генной терапии зародыша и генного усовершенствования зародыша, то станет понятно, что обращение к генной терапии зародыша может быть необходимым. Например, в случае с болезнью, которая обусловлена дефектом гена, генетическое вмешательство на этапе зародыша оправданно, поскольку способствует избавлению от этого недуга.

Элио Сгречча и Виктор Тамбоне указывают еще на один, третий, уровень вмешательства в области генной инженерии — вторжение в человеческий эмбрион. Но они же и признают, что «вопрос о вторжении в человеческий эмбрион приобретает еще более деликатный характер в силу того, что существует высокая степень риска нанести вред жизни эмбриона или его биологическому будущему в генетическом смысле. Возможность такого вторжения ставит этические проблемы в еще большей степени, когда она заранее планируется с целью экспериментирования» [6, с. 113–114].

Цели вмешательства. Цели вмешательства, согласно работе Элио Сгреччи и Виктора Тамбоне, можно классифицировать следующим образом:

- диагностические;
- продуктивные;
- терапевтические;
- перестройки;
- экспериментальные (деструктивные).

Рассмотрим эти цели по порядку.

Диагностические цели. Если оставить в стороне пренатальную генетическую диагностику (о которой необходимо говорить отдельно), то в настоящее время развивается использование генетического диагностирования по отношению к взрослому индивиду. Здесь цель диагностики — выявить болезнь предполагаемого генетического происхождения. Это делается:

- в рамках генетических консультаций еще *до бракосочетания и до наступления беременности*,
- в области гражданского права — для *установления отцовства*,
- в области уголовного права — для *идентификации преступника* и, помимо этого, с целью обследования (зародышей и взрослых).

Лауреат Тедмутонской премии за прогресс в религии американский ученый Иэн Барбур указал еще в 1980-х годах, что «от генетических заболеваний страдают 20 миллионов американских граждан, и с ними связаны 20–30 % случаев госпитализации детей. Наследственные заболевания нередко приводят к сильным страданиям, умственной неполноценности, физическим уродствам или ранней смерти. Некоторые болезни проявляются лишь в том случае, если ребенок наследует дефектный ген от обоих родителей. Генетический консультант может подсчитать вероятность того, что у родителей, имеющих этот ген, родится больной ребенок; иногда он советует им взять приемного ребенка, а не рисковать и заводить собственного» [1, с. 265].

Программы генетического скрининга ставят ряд этических вопросов (проблем). Например, должен ли генетический скрининг быть добровольным (чтобы защитить права пациентов или родителей) или же обязательным (чтобы снизить число генетических заболеваний и их социальных издержек)? Кто имеет право доступа к результатам генетического скрининга? Сейчас опубликованы данные о применении геномных исследований в криминалистике и судебной экспертизе в Великобритании, где создана национальная база данных ДНК-тестирования. В случае ареста подозреваемого у него берут пробы ДНК (аналогично тому, как это делают с отпечатками пальцев) и заносят результаты в компьютерную базу данных. В Великобритании хранится описание 800 тыс. проб ДНК. Их использовали в расследовании 80 тыс. криминальных случаев. Поскольку значительная часть преступлений совершается рецидивистами, то такая база данных помогает установить личность возможного преступника по биологическим образцам, которые обнаруживаются на месте преступления. Важно, что при оправдании человека вся генетическая информация о нем уничтожается [10, с. 14].

Продуктивные цели. Продуктивные цели генетической инженерии связаны прежде всего с необходимостью фармакологического производства гормонов (таких, как инсулин, интерферон, противовирусные и другие вакцины). Цель вмешательства — производство гормонов.

Терапевтические цели. В генетической области, если только они не являются преступными с точки зрения закона, должны учитывать интересы

индивидуа, являющегося объектом вмешательства. Цель вмешательства — лечение индивида. Возможно, генная инженерия поможет лечить заболевания, которые пока считаются неизлечимыми.

Цели *перестройки* (где перестройка означает не терапевтическое, но целесообразное и избирательное изменение) состоят в создании модифицированных видов или классов индивидов. Цель такого вмешательства — создание модифицированных видов или классов индивидов.

Как указывает Элио Сгречча: «На сегодняшний день в генетической инженерии имеется разрыв между значительными возможностями диагностики и пока еще ограниченными терапевтическими возможностями» [3, с. 45]. Этот разрыв в общественном сознании преломляется весьма неожиданным образом: британский фонд *Progress Educational Trust* в конце 1990-х годов проводил опрос среди европейских граждан «О каких достижениях биологии вы слышали?». Ответы расположились в следующем порядке:

- дети из пробирки (90 %),
- клонирование (87 %),
- генно-инженерные методы получения растений и животных (69 %),
- генетическое тестирование заболеваний (67 %),
- генотерапия (42 %).

Отечественный исследователь в области генетики Николай Янковский замечает по этому поводу: «Интересно, что практическое значение этих достижений науки для человека находится ровно в противоположном порядке по сравнению со степенью информированности людей о них. Практически полезно и потому получит наиболее широкое применение генетическое тестирование и генотерапия. Дети из пробирки могут волновать лишь 5–10 % бездетных супружеских пар. А клонирование никакого практического значения для человека пока не имеет» [10, с. 14].

Генная инженерия и евгенические программы. Как правило, о пользе генной инженерии человека говорят в связи с попытками диагностировать или лечить нарушения, вызываемые вредными генами. Однако те же самые методы можно было бы использовать для *отбора желательных генов*, а этот отбор нацелить на улучшение общества. Так мы выходим на тему евгеники как идеологического и технологического направления в науке, сфокусированного на выведении лучшей популяции. (Евгеника — это селекция, направленная на выведение лучшей популяции.)

Термин «евгеника» (в переводе с греческого — «благополучно рожденный») впервые был введен в употребление в 1883 году Фрэнсисом Гэлтоном. В общественном дискурсе по вопросу евгеники принято различать *позитивную евгенику* и *негативную евгенику*. Сторонники первой выступают за совершенствование человеческого рода. Приверженцы второй отстаивают необходимость избавления от нежелательных «особей». Общее между ними состоит в том, что они пытаются расширить границы дозволенного и апеллируют к интересам общества. Стоит повторить, что евгеника направлена

на обоснование возможности вмешательства в область человеческой репродукции с точки зрения общественных интересов. В прошлом евгенические программы предполагали отбор индивидуумов, которым разрешат иметь потомство. (По аналогии со спариванием животных, отбираемых по тем или иным характеристикам.) Иен Барбур приводит два примера из разных эпох. Пример № 1. В нацистской Германии отобрали группу молодых женщин, обладающих «идеальными арийскими признаками»; им предстояло стать материами элитной группы детей. Пример № 2. В США еще в XX веке был создан криогенный банк, где хранились образцы спермы, принадлежащей мужчинам, обладающим выдающимися физическими или умственными способностями. Женщины могли выбирать из него материал для искусственного оплодотворения [1, с. 269].

Проекты евгеники, будь то избирательное спаривание или вмешательство в генный материал, представляются весьма сомнительными. Во-первых, ввиду спорности выбора критерия отбора, а во-вторых, евгенические программы, следуя логике «скользкого пути», будут провоцировать уменьшение генетического разнообразия и не способствовать толерантности к различиям.

Отличие евгенических проектов от генной инженерии состоит в том, что генетические изменения более необратимы, долговременны и более неопределены по своим непредвиденным последствиям.

Повторяем, что если бы человеческие характеристики можно было улучшать генетически, то неизменно встал бы вопрос о том, кто вправе принимать такие решения? Ввиду этого некоторые критики возражают против всякой генной инженерии человека как «бездумного экспериментирования с природой». Одни критики развития генной инженерии говорят, что подобные изменения человеческих генов отрицают принцип «природе виднее». Другие апеллируют к тому, что в мире есть неизменные структуры, соответствующие божественному замыслу. Однако здесь возникает философско-богословский вопрос: в какой степени и в каком смысле творение Божие совершилось раз и навсегда? В каком смысле и в какой степени человеческая природа должна считаться предустановленной и нерушимой?

При ответе на поставленные выше вопросы стоит учесть, что вся медицина (и большая часть цивилизации) — это вмешательство в природу. И наоборот, чума и тиф — часть природы. Если смотреть на данный аспект с эволюционной точки зрения, то ничто — даже человеческая природа — не может считаться фиксированным, все структуры изменяются.

Что касается учета общественных интересов в процедуре вмешательства в генетический материал, то здесь возникает ряд этических проблем. Например, может ли общество разрешать родителям самим принимать решение, какого ребенка они хотели бы иметь? Предположим, что родители-карлики хотели бы с помощью оплодотворения яйцеклеток *in vitro* завести ребенка-карлика. С позиций принципа уважения свободы пациента — да, но этот выбор противоречит принципу благодеяния

в области воспроизведения человека. Таким образом, нередко существует неразрешимое противоречие между принципом благодеяния и принципом уважения свободы клиента.

В примере с родителями-карликами сталкиваются два принципа: принцип «прокреативной свободы» и принцип «максимальной защиты интересов ребенка». Первый утверждает о том, что родители должны быть свободны в выборе того, когда, как и какого заводить ребенка. (По принципу «недирективного консультирования» врачи должны лишь предоставлять родителям информацию о риске, связанном с рождением ребенка, нельзя навязывать родителям свои советы.) Но согласно второму, благополучие и интересы родившегося или вынужденного ребенка являются первостепенными.

Совершенно ясно, что в процессе исследования генетических свойств человека возникают проблемы этического выбора. Профессор Оксфорда Джюлиан Савулеску предлагает мысленный эксперимент: женщина готовится к зачатию *in vitro* четырех эмбрионов, один из которых будет имплантирован. Предполагается, что существуют генетические методы определения коэффициента будущего интеллектуального развития каждого из эмбрионов. Должна ли женщина проводить подобное генетическое исследование эмбрионов и использовать полученную информацию для выбора одного из них [12]?

Многие считают, что генетические исследования с целью совершенствования интеллекта не должны проводиться, а тем более использовать в целях репродуктивного отбора. В противоположность этому Савулеску убежден, что человек морально обязан проводить генетические исследования состояний, не связанных с болезнью, и использовать полученные знания в области воспроизведения будущих поколений. Если гены, связанные с болезнью, — это гены, которые предрасполагают к тому или иному врожденному заболеванию, то гены, не связанные с болезнью, предрасполагают к определенным физическим или психологическим характеристикам — рост, вес, интеллект, характер и т. п. Выбор таких генов Савулеску сравнивает с игрой на «Колесе фортуны» — субъект использует всю имеющуюся информацию, чтобы добиться максимального результата [12].

В соответствии с принципом благодеяния в области воспроизведения человека, выдвигаемым Савулеску, родители должны на основе доступной для них информации стремиться к рождению такого ребенка, у которого бы жизнь складывалась наилучшим образом или, по крайней мере, так же хорошо, как и у других детей. Согласно этому принципу, ученые вправе осуществлять селекцию генов, не связанных с болезнями, даже в том случае, если отбор сохраняет или усиливает социальное неравенство.

Селекция эмбрионов в настоящее время возможна с помощью таких средств, как оплодотворение яйцеклеток *in vitro* и предимплантационный генетический диагноз. Однако до сих пор не существует методов исследования свойств генов, не связанных с болезнью, за исключением тех, в которых определяется пол будущего ребенка. Тем не менее

ученые сохраняют надежду, что с появлением таких методов люди будут иметь возможность осуществлять отбор будущего потомства. Что касается способов осуществления репродуктивного отбора, то отбор с помощью предимплантационного генетического исследования, безусловно, наносит меньший вред, чем отбор посредством абортов.

Савулеску предлагает рассмотреть простой случай отбора генов, связанных с болезнью. Родители, которые хотели бы завести ребенка с помощью оплодотворения яйцеклеток *in vitro*, могут выбрать из двух эмбрионов. На основе комплекса тестов выясняется, что эмбрион А не имеет аномалий, в то время как у эмбриона В есть генетическая предрасположенность к заболеванию астмой. Представляется очевидным, что выбор должен остановиться на эмбрионе А. Противники принципа благодеяния в области воспроизводства человека возразят: будущие родители, выбирая эмбрион А, могут лишить общество гения или олимпийского чемпиона. Однако на это Савулеску отвечает, что, останавливаясь на эмбрионе В, они также могут лишить общество гения, но уже не страдающего астмой [12].

Современный немецкий философ Юрген Хабермас против использования генетических технологий и клонирования в репродуктивных целях, поскольку считает, что развитие биотехнологий ставит под вопрос ответственное поведение такого потомства.

Согласно позиции Хабермаса, субъект не может быть полностью ответствен за свои поступки, если процесс его формирования обусловлен выбором других людей. Одно дело, когда свойства личности обусловлены естественным сочетанием хромосом родителей, другое — когда эти свойства определяются искусственным подбором генетических качеств. И самое главное, указывает Юрген Хабермас, то, что эти изменения в индивиде необратимы. Конечно, Хабермасу можно спекулятивно оппонировать — не всякое изменение на генном уровне носит необратимый характер. Но мы, исходя из замечания Хабермаса, должны помнить это и задавать всякий раз вопрос: имеет ли вмешательство обратимый или необратимый характер [11, с. 42, 78]?

Конечно, лечение генетических заболеваний — весьма желанная цель. Но в стараниях ученых и общественности устраниТЬ генетические дефекты есть и обратная сторона. Нельзя ставить под угрозу безусловную любовь в семье и уважение к личности в обществе. Если родители думают о будущем ребенке как о продукте, за качество которого они в ответе, то они могут чувствовать вину или не примиРяться с какими-то дефектами, а точнее — ограничениями ребенка. Во-первых, потому, что эти дефекты (ограничения) далеко не во всех случаях наследственные, во-вторых, потому, что ценность индивидуума не зависит от того, что у него нет дефектов или заболеваний.

Нам всегда будет требоваться мужество, чтобы примириться с собственными ограничениями, и страдание, чтобы принимать ограничения других.

Цитировавшийся уже Фукуяма весьма категоричен в своей оценке генной инженерии: «Генная

инженерия человека самым прямым образом поднимает вопрос о новом виде евгеники, со всеми соответствующими моральными последствиями, которыми это чревато в мире, и в результате — о возможности изменения природы человека» [8, с. 108]. Он же указывает, что сделать первый шаг к тому, чтобы дать родителям больший контроль над генетической структурой детей, поможет не генная инженерия, а предимплантационная генетическая диагностика и скрининг. Сейчас таких технологий нет, но над ними работают: компания «Аффиметрикс», например, создала так называемый чип ДНК, автоматически скренирующий образец ДНК на различные маркеры рака и других заболеваний [8, с. 112]. Другая технология, которая, по мнению Фукуямы, дозреет намного раньше генной инженерии человека, — клонирование. Стоит иметь в виду, что технических препятствий клонированию человека существенно меньше, чем в случае предимплантационной диагностики или генной инженерии, в основном проблемы связаны с безопасностью и этичностью экспериментов на человеке. И, конечно, главным призом современной генной технологии будет «младенец на заказ».

Выше было сказано, что существенное препятствие на пути генной инженерии человека — этическая сторона возможности экспериментов на человеке. Однако такие эксперименты охватывают очень небольшое количество людей: счет идет не более чем на сотни. Фукуяма абсолютно прав, когда указывает: «... последнее ограничение любой будущей возможности изменения человеческой природы связано с массовостью. Даже если генная инженерия человека преодолеет первые два препятствия (сложные причинно-следственные связи и опасность экспериментирования на человеке) и добьется успеха в создании ребенка на заказ, человеческая природа не изменится, если эти изменения не будут статистически значимы среди населения в целом» [8, с. 116]. Некоторые ученые утверждают, что любые попытки евгенически улучшить человеческую расу будут быстро задавлены естественным приростом населения. Однако, по мнению Фукуямы, есть несколько причин проявить осторожность: «Первая <из причин> связана с потрясающей и во многом непредвиденной скоростью научного и технического прогресса в науках о жизни» [8, с. 117]. Известны прецеденты, когда новая медицинская технология сказывалась на уровне популяции в результате миллионов индивидуальных решений. «Достаточно вспомнить современную Азию, где сочетание дешевого УЗИ и доступности абортов привело к резкому сдвигу соотношения полов. Например, в Корее в начале девяностых рождалось 122 мальчика на каждые 100 девочек при нормальном соотношении 105 на 100. Это же соотношение в Китайской Народной Республике лишь чуть меньше: 117 мальчиков на 100 девочек, а кое-где в северной Индии оно сдвинуто еще сильнее. Это привело к дефициту в Азии девочек, составившему, по оценке экономиста Амартии Сена, в определенный момент 100 миллионов. Во всех этих странах аборт по выбору пола младенца незаконен, но, несмотря на давление правительства, желание

каждой родительской пары иметь наследника мужского пола привело к перекосу соотношения полов. А сильно сдвинутое соотношение полов может дать серьезные социальные последствия. Ко второму десятилетию двадцать первого века Китай столкнется с ситуацией, когда для одной пятой мужского населения брачного возраста не найдется невест. Трудно себе представить лучший источник беспорядков, если вспомнить о предрасположенности свободных молодых мужчин к риску, бунту и преступлениям. Конечно, будут и компенсирующие плюсы: дефицит женщин позволит им эффективнее управлять процессом образования пар, что приведет к более стабильным семьям у тех, кому удалось жениться» [8, с. 119–120].

С учетом всего этого трудно сказать, что будет, когда генная инженерия станет так же дешева, как УЗИ и abortionы. В любом случае может сложиться весьма рискованная ситуация в социально-политическом плане.

Принцип целостности человека в контексте генетических усовершенствований. Автору настоящей статьи очевидно, что хотя генная технология и способна сохранить человеческую жизнь, в определенных обстоятельствах жизнь человека необходимо защитить от генных технологий. Развитие генной инженерии ставит на повестку дня вопрос о сохранении целостности человека как вида. По этому поводу звучат весьма и весьма спорные суждения, предлагаются более чем сомнительные проекты. Одним из таких проектов является проект генномодифицированного человека. Речь идет о людях с измененным геномом, т. е. с чужими генами (путем введения генных вакцин), которые будут обладать иммунитетом к любым болезням, переносить любые температуры, радиацию, жить под водой, уметь летать, иметь крайне маленькие размеры тела (для решения проблемы перенаселения) и т. д. Особенно большие возможности предоставляют в этом плане опыты с экстракорпоральным оплодотворением, в отношении которых сторонники подобных проектов требуют снятия всех запретов. Отечественный исследователь в области изучения духовных основ мировой политики Ольга Четверикова указывает, что наиболее активны тут представители постгендеризма, выступающие вообще за отмену полов и требующие перехода к искусенному оплодотворению. Не случайно один из них — Филипп Годар подчеркивал, что они являются сторонниками «улучшения человеческой расы во имя прав человека и прав меньшинств, включая права гомосексуалистов» [9, с. 118]. Ольга Четверикова определяет данную мировоззренческую группу как сторонников трансгуманизма. В рамках настоящей статьи необходимо дать общее представление об этом мировоззрении.

Трансгуманизм — мировоззрение, в основе которого лежит предположение, что человек не является последним звеном эволюции, а значит, может совершенствоваться до бесконечности.

В случае трансгуманизма речь идет не об улучшении жизненных условий, а об «улучшении» человека как такового. Фундаментальное изменение человека может означать, например, существенное

увеличение продолжительности жизни, улучшение его умственных способностей. В отечественной фантастике есть представленная в произведениях братьев Стругацких концепция *люденов* — людей, у которых открылись возможности к переходу на более высокий эволюционный уровень. В ней представлена старая идея о возможности самостоятельного достижения знания, которое есть сила, с помощью которого человек может разрешить проблему и этого, и потустороннего мира. Данную идею отстаивали в прошлые века гностики, утверждая, что каждый может стать Богом, если что-то в себе пробудить. Трансгуманизм — светский преемник гностицизма. У трансгуманизма и гностицизма общее кредо: человек может и имеет право на самосовершенствование путем преодоления заданных природой границ.

В современном смысле (возможность и необходимость трансформации человека как вида) слово «трансгуманизм» встречается впервые только у биолога-эволюциониста Джюлиана Хаксли в его работе 1927 года «Религия без Апокалипсиса». В 1966 году ирано-американский футуролог ФМ-2030 (Ферейдун М. Эсфендиари) назвал трансгуманистами людей с особым мировоззрением и стилем жизни, ориентированным на самосовершенствование. Это те люди, которые используют достижения науки и техники для перехода к «постчеловеку» — существу, обладающему принципиально новыми способностями. Заметным представителем современного трансгуманизма является американский футуролог, философ и писатель Макс Мор, консультирующий в области продвинутых методов принятия решения и предвидения, учитываяших воздействие появляющихся технологий.

Некоторые представители этики считают, что в случае трансгуманизма, когда субъект выходит за границы человеческих возможностей, он преступает тем самым и границы морали, и тогда уже трудно использовать такие этические принципы, как уважение свободы, благодеяние и др.

В 2004 году редакторы журнала *Foreign Policy* задали восьми известным ученым вопрос: «Какая идея сегодня представляет наибольшую опасность для человечества?». Среди этих ученых был и известный нам футуролог Фрэнсис Фукуяма, член Совета по биоэтике при президенте США. Фукуяма назвал трансгуманизм «самой опасной в мире идеей». Это движение, по его словам, стремится «свободить человечество от наложенных на него биологических ограничений». Главное возражение Фукуямы против трансгуманизма в том, что, по его мнению, идея равенства прав несовместима с улучшением человека как вида. «В основе идеи равенства прав лежит убеждение в том, что в каждом из нас существует человеческая сущность, которая делает неважными различия в цвете кожи, красоте или даже умственных способностях. Идея об этой сущности, вера в то, что благодаря ей отдельные личности имеют ценность, лежит в основе либерализма. А трансгуманизм стремится эту сущность изменить» [7].

Конечно, если появление генетически модифицированных людей создает угрозу для

существования остальных, то в таком случае строгие ограничения на использование генетических технологий морально допустимы. Поэтому некоторые ученые предлагают ограничить генетические усовершенствования, дающие людям определенные преимущества в конкурентной борьбе. Однако насколько реально заранее провести различие между генетическими вмешательствами, направленными на усовершенствование внутренних качеств субъекта, и теми, которые способны обеспечить какие-то преимущества в конкурентной борьбе? Даже во имя справедливости общество не может запретить субъекту стремиться стать, например, более быстрым или более ловким, поскольку самосовершенствование является одним из основных человеческих прав.

Встает вопрос: в каких генетических усовершенствованиях принципиально нельзя отказывать человеку? Авторитетный американский философ Джон Ролз предлагает свой ответ (изложение позиции Ролза дано по весьма содержательной работе Олега Летова «Биоэтика и современная медицина»). Он считает, что нельзя отказать в генетических усовершенствованиях человека, относящихся к *первичным благам*. С точки зрения Ролза, первичные блага — это те вещи и качества, которых пошел бы каждый рациональный субъект. Поясним данное высказывание. Первичные блага являются частью обихода, независимо от того, каков рациональный план жизни человека. Главные первичные блага в распоряжении общества можно разделить на *социально первичные блага* — права, свободы, благоприятные возможности, доходы и богатство, и *естественные первичные блага* — здоровье, энергия, интеллект, воображение. Очевидно, что никто, находясь в здравом уме, не отказался бы от здоровья и таланта, независимо от своих конкретных жизненных целей. Ввиду этого возможна следующая формула допустимых генетических усовершенствований: генетическое усовершенствование зародыша человека морально допустимо, если оно, и только оно, увеличивает первичные блага или создает предпосылки к их увеличению.

К первичным естественным благам относятся такие качества, как острота зрения, сила, быстрая передвижения и т. д. В то же время трудно отнести к первичным благам цвет кожи, цвет глаз, рост, половую принадлежность. Например, некоторые родители хотели бы видеть своего сына великим баскетболистом и для этого увеличить его рост с помощью генетических технологий. Однако при этом следует учесть, что не всякий человек согласился бы с фактом существенного увеличения своего роста, поскольку это обстоятельство порождает ряд неудобств, таких, как

пользование автомобилем, проход через двери, нежелательное внимание со стороны окружающих и т. п. Совершенствование же умственных способностей, например, математического мышления, пространственного воображения, склонности к усвоению языков, музыкальной одаренности, вряд ли вызвало бы у кого-то серьезные возражения.

Согласно теории Ролза, принципиальным основанием для перераспределения социальных благ может служить то обстоятельство, что обладание природными качествами незаслуженно. Поэтому ни обладание этими качествами, ни владение социальными благами, которое является следствием этого обладания, нельзя считать справедливым. Если общество не в силах изменить дисбаланс природных качеств непосредственно, то оно должно отдавать приоритет тем, кто находится в наихудшем положении, выделяя, например, больше ресурсов на образование менее интеллектуально развитых людей [4, с. 162, 166].

Резюме. Итак, критерий допустимости и оправданности генетического усовершенствования должен всегда соотноситься с достоинством личности, рассматриваемой целостно.

Учитывая разрыв в генетике между значительными достижениями диагностики и скучными еще терапевтическими возможностями, становится очевидной необходимость защиты индивида от новых практик селекции и дискриминации. Эти практики предлагаются (могут предлагаться) сейчас на основе диагностики тех генетических заболеваний, которые пока не поддаются лечению.

Если достоинство личности и целостность индивида берутся в качестве ориентира — тогда законодательные установки в этой области исследований должны стремиться к следующему:

а) *защита любого человеческого индивида*, т. е. защита права на жизнь любого человеческого существа, в том числе пораженного генетическими дефектами. В категории «право на жизнь» укоренены *права на равенство и отсутствие дискриминации*;

б) *запрет любых генных манипуляций вне терапевтических целей*, направленных на создание индивидов с более совершенными или межвидовыми характеристиками, включая в связи с этим запрет *клонирования*, репродуктивного и так называемого терапевтического. Любые генные манипуляции — это злоупотребление властью одного человека над другим, они попирают принцип равенства личностей;

в) поощрение исследований в области *генной терапии* для достижения возможности заменить ответственные за развитие болезней дефектные гены на здоровые. Как известно, сегодня это уже стало реальным в терапии соматических клеток.

-
1. Барбур И. Этика в век технологии / пер. с англ. А. Киселева. М.: Библейско-богословский ин-т св. апостола Андрея, 2001. 382 с.
 2. Иваненков С.П., Кусканова А.Ж. Проблемы формирования толерантной среды в современном российском обществе // Ценности и смыслы. 2011. № 3 (12). С. 81–93.
 3. Лексикон. Дискуссионные темы и неоднозначные термины в сфере семьи, жизни и этики / ред. И. Барабанов, О. Басий. М.: Изд-во францисканцев, 2009. 1112 с.

4. Летов О. В. Биоэтика и современная медицина/РАН ИНИОН. Центр гуманитарных науч.-информ. исслед. Отдел философии. М., 2009. 252 с.
5. Рыбин В. А. Эвтаназия. Медицина. Культура: Философские основания современного социокультурного кризиса в медико-антропологическом аспекте. М.: Либроком, 2014. 328 с.
6. Сгречча Э., Тамbone В. Биоэтика / пер. с итал. В. Зелинского, Н. Костомаровой. М.: Библейско-богословский ин-т св. апостола Андрея, 2002. 417 с.
7. Ученые, политики и общественные деятели об идеях трансгуманизма [Электронный ресурс] // Российское трансгуманистическое движение [сайт]. Режим доступа: <http://transhumanism-russia.ru/content/view/25/110/> (дата обращения 04.12.2015).
8. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее / пер с англ. М. Б. Левина. М.: АСТ, 2008. 349 с.
9. Четверикова О. Н. Диктатура «просвещенных»: дух и цели трансгуманизма. М.: Благословение, Техинвест-3, 2015. 160 с.
10. Янковский Н. К. ГенЭтика: что заботит Европу, а что — Россию? // Химия и жизнь. 2000. № 8 (428). С. 12–14.
11. Habermas J. The future of human nature. Polity Press, 2003. 136 p.
12. Savulescu J. Procreative beneficence: why we should select the best children? Bioethics. 2001, 15 (5–6), pp. 413–426.

References

1. Barbuor I. *Ethics in an age of technology: the Gifford lectures, 1989–1991. Vol. 2*. Harper Collins Publ., 1998. [Rus. ed.: Barbur I. Etika v vek tekhnologii. Moscow: Biblical Institute of Theology of St. Apostle Andrew Publ., 2001. 380 p.].
2. Ivanenkov S. P., Kuszhanova A. Zh. Rodina kak tsennost u sovremennoy rossiyskoy molodezhi [Native land as value beside modern Russia of the young people]. *Credo new*, 2002, 29 (1), pp. 81–93 (in Russian).
3. Leksikon. *Diskussionnye temy i neodnaczachnye terminy v sfere semyi, zhizni i etiki* [Lexicon. Discussion topics and ambiguous terms in the sphere of family life and ethics]. Baranov I., Basiy O. (eds.). Moscow: Frantsiskantsev Publ., 2009. 1112 p. (In Russian).
4. Letov O. V. *Bioetika i sovremenennaya meditsina* [Bioethics and modern medicine]. Moscow: Institute for Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences Publ., 2009. 253 p. (In Russian).
5. Rybin V.A. *Evtanaziya. Meditsina. Kultura: Filosofskiye osnovaniya sovremenennogo sotsiokulturalnogo krizisa v medico-antropologicheskem aspekte* [Euthanasia. Medicine. Culture: The philosophical foundations of modern social and cultural crisis in medical and anthropological aspect] Moscow: Librokom Publ., 2014. 328 p. (In Russian).
6. Sgreccia E., Tambone V. *Manuale di bioetics*. EARCB, 2001 [Rus. ed.: Sgrechcha E., Tambone V. Bioetika [Bioethics]. Moscow: Biblical Institute of Theology of St. Apostle Andrew Publ., 2002. 417 p.].
7. Uchenye, politiki i obshchestvennye deyateli ob ideyakh transgumanizma [Scientists, politicians, and public figures on ideas of transhumanism] (in Russian). Available at: <http://transhumanism-russia.ru/content/view/25/110/> (accessed 04.12.2015).
8. Fukuyama F. *Our posthuman future*. Farrar Straus & Giroux, 2002. 256 p. [Rus. ed.: Fukuyama F. Nashe postchelovecheskoye budushcheye. Levin M.B. (ed.). Moscow: AST Publ., 2008, 349 p.].
9. Chetverikova O. N. *Diktatura «prosveshchennykh»: dukh i tseli transgumanisma* [The dictatorship of the «enlightened ones»: the spirit and the purpose of transhumanism]. Moscow: Blagosloveniye Publ., Tekhinvest-3 Publ., 2015. 160 p. (In Russian).
10. Yankovskiy N. K. GenEtika: chto zabitit Yevropu, a chto — Rossiyu? [GenEthics: what Europe cares about, and what — Russia?]. *Khimiya i zhizn — Chemistry and Life*, 2000, 8 (428), pp. 12–14 (in Russian).
11. Habermas J. *The future of human nature*. Polity Press, 2003. 136 p.
12. Savulescu J. Procreative beneficence: why we should select the best children? *Bioethics*, 2001, 15 (5–6), pp. 413–426.

НАШИ ГОСТИ

БАЙЗДРАХМАНОВА АЛИЯ КАМИДУЛОВНА

старший преподаватель кафедры теоретической и практической психологии
Казахского государственного женского педагогического университета,
aliya_zentr@mail.ru

ALIYA BAYZDRAKHMANOVA

*Senior Lecturer, Department of Theoretical and Practical Psychology,
Kazakh State Women's Teacher Training University*

УДК 159.9

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ БУЛЛИНГА В КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ

MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF STUDYING BULLYING IN KAZAKH SCHOOL

Аннотация. Автором рассматриваются проблемы буллинга (насилия) в школьной среде в Республике Казахстан. Отражены статистические показатели данного социально- психологического феномена. В рамках исследования определены основные причины насилия в школе и особенности поведения подростков разных возрастных групп (с учетом проявления кризиса подросткового возраста). Проведена диагностика и анализ жертвенного поведения детей. Изложены результаты экспериментального исследования подростков пятых и девятых классов. Статья направлена на актуализацию профессиональной деятельности психолога в школе.

ABSTRACT. The article deals with the problem of bullying (violence) in school environment in the Republic of Kazakhstan. The statistics of this social and psychological phenomenon is reflected. The study identified the main causes of violence in schools, and features of the behavior of adolescents from different age groups. The substantiation of test groups, taking into account peculiarities of manifestation of the crisis of adolescence, is given. Author conducted evaluation and analysis of the sacrificial behavior of children. The results of experimental studies of adolescents in 5th and 9th grades are given. The article is aimed at updating the professional work of psychologist in school.

Ключевые слова: буллинг, школьная среда, жертвенное поведение, подросток, страх, безнаказанность, профессиональная ответственность.

KEYWORDS: *bullying, school environment, sacrificial behavior, adolescent, fear, impunity, professional responsibility.*

На современном этапе развития общества психологи обращают внимание на увеличение количества случаев насилия в школе среди подростков. Агрессивные действия, совершенные детьми, такие, как хулиганство, драки, школьная травля, вызывают подчас сильный общественный резонанс. Буллинг как социально-психологическая проблема затронул и школы в Республике Казахстан.

Буллинг (*bullying*, от анг. *bully* — хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) определяется как притеснение, дискриминация, травля. Одним из первых, кто начал изучать это явление, был скандинавский ученый Дэвид Олвеус, который в 70-х годах прошлого столетия провел исследование буллинга среди мальчиков. Как описал его Олвеус, буллинг — особый вид насилия, когда один человек (или группа) физически нападает или угрожает другому человеку (группе), последний

из которых слабее и не может себя защитить ни физически, ни морально.

Буллинг — социальное явление, характерное преимущественно для организованных детских коллективов, в первую очередь школ. Многочисленные исследователи объясняют это обстоятельство прежде всего тем, что школа — универсальная аrena, полигон для разрядки детьми накопившихся дома негативных импульсов.

В российской психологической науке данная тема рассматривалась в трудах В. В. Денисова, Г. Н. Киреева, А. Б. Кириюхиной, В. А. Ситарова и др. Изучением аспектов насилия в образовательной среде занимались такие исследователи, как С. Алексеева, И. А. Баева, Е. В. Бурмистрова, Е. Ф. Быковская, Е. Н. Волкова, Т. Г. Волкова, Е. В. Гребенкин, Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова, Д. Пстрог и др. [2; 3]

В Казахстане проблему насилия в контексте девиантности и последствий в жизни трудных подростков и детей-сирот анализировали ученые-психологи А. Акжанова, Г. Дусманбетов, С. Шалгимбаев и др. [1; 8]

Буллинг — социально-психологическое явление, которое обычно понимается как непосредственное столкновение преследователя и жертвы. В школе складываются определенные ролевые отношения среди детей в диапазоне «лидер — изгой». Дополнительным фактором, способствующим живучести буллинга в пространстве школы, является неспособность, а в отдельных случаях и нежелание педагогов найти решение этой проблемы. Практически в каждом классе есть ученики, отличающиеся от остальных, и они становятся жертвами, терпят издевательства со стороны сверстников. В последнее время все чаще для этих целей используются мобильный телефон, компьютер и всевозможные гаджеты.

Что выступает причинами школьного буллинга? Вопрос этот крайне сложный, тем не менее можно указать на некоторые причины: успеваемость, внешность, манера одеваться, диалект, физическая сила, самооценка, страх и тревожность, депрессия, физические недостатки [4].

Буллинг проявляется через различные формы физических и (или) психических притеснений, переживаемых ребенком со стороны других детей. Это могут быть систематические насмешки, отражающие какие-то особенности внешнего вида или личности пострадавших. В других случаях — порча личных вещей, заталкивание под парту, вымогательство или откровенные издевательства, унижающие чувство человеческого достоинства (например, попытка заставить публично просить прощения стоя на коленях перед унижающим).

В Республике Казахстан, согласно данным, озвученным руководителем Национального центра по правам человека В. Калюжным в июле 2015 года, буллинг в образовании имеет такую статистику: 66,3 % детей сталкиваются с насилием в школе, становятся свидетелями, жертвами либо виновниками насилия, при этом 23 % опрошенных детей были жертвами физического насилия, 20% — вымогательства других детей, 27% — телесного наказания со стороны учителей.

По словам Калюжного, вышеуказанные проблемы побудили омбудсмена обратиться к министру образования и науки Республики Казахстан с открытым письмом. В нем была отмечена необходимость эффективной и слаженной работы всех государственных органов в реализации существующих правовых механизмов. В определенной степени это стимулировало Министерство образования ускорить разработку Межведомственного плана действий по профилактике насилия и жестокого обращения в отношении детей на 2015/2016 учебный год [7].

Однако в казахстанских образовательных учреждениях обращает на себя внимание факт дистанцирования школы и педагогов от проблемы школьной травли, кроме того, отмечается недостаточная осведомленность педагогов о причинах

и формах буллинга во взаимоотношениях между школьниками. Обычно учителя не представляют масштабов проблемы и не всегда знают, как бороться с этим набирающим обороты психологическим феноменом.

В рамках изучения буллинга в современной казахстанской школе мы провели исследование, в котором в период с 2013 года по 2015 год приняли участие 200 учащихся Алматы и Астаны: пятиклассники — контрольная группа и девятиклассники — экспериментальная группа.

Выбор этих возрастных групп не случаен: в 5-м классе начинается переход из начальной школы в среднее звено, это сопряжено для младшего подростка с серьезной психологической нагрузкой, связанной с адаптацией к новому составу педагогов и сменой структуры учебного процесса. Девятиклассники тоже находятся в возрастной категории, когда накапливается немало психологических проблем подросткового возраста. Появляются тревожность, сомнения в собственной значимости для родителей, друзей, нарастает неуверенность в себе. Подростки готовы «застревать» в положении «обиженногого», «непонятого», искать выход из трудных ситуаций путями нередко чрезвычайно опасными для здоровья, стремятся преодолеть зависимость от взрослых. Порой у них возникают спонтанные агрессивные реакции защиты себя даже в ситуации, когда и угрозы никакой нет.

Учеба отходит на второй план, школьник пытается найти себя и показать свою значимость. Именно в 9-м классе, кроме прогрессирующего кризиса подросткового возраста, школьника ждет трудный выбор — оставаться или уйти из школы.

На первом этапе мы предложили испытуемым авторскую анкету и провели опрос по проблемам школьного насилия. Учащимся пятых и девятых классов было задано шесть вопросов (табл. 1).

Исследование показывает, что атмосфера в школе не всегда является дружелюбной к детям (табл. 2). Ответы учащихся пятых классов свидетельствуют о том, что для учеников насилие в школе означает вымогательство, рэкет, избиение, издевательства с применением силы, угрозы, оскорблении, запреты и насмешки. Предварительные результаты исследования говорят о том, что в этой группе есть сильно изолированные школьники. Они же являются жертвами и агрессоров, и «наблюдателей». Можно выделить следующие психологические аспекты буллинга в поведении пятиклассника-хулигана: уверенность во вседозволенности, нечувствительность к чужой боли, прогрессирующая жесткость. Со стороны «жертвы» в данной группе отмечаются такие проявления, как депрессии, расстройства питания, низкое самоуважение и неудовлетворенность школой, повышенная застенчивость, снижение доверия к людям.

Для учащихся девятых классов наиболее распространенным видом насилия среди детей является психологическое насилие, в частности, это словесные оскорблении и унижения, а также запугивания и угрозы. Вымогательство денег и вещей по количеству ответов занимает первое место.

Табл. 1

Показатели анкеты по проблеме школьного насилия, контрольная группа (5-й класс)

№	Содержание вопроса анкеты	Содержание ответа учащегося	Количество в %
1	Просили ли у вас деньги старшеклассники в школе?	Да, просили	59%
2	Били ли вас старшеклассники?	Нет, не били. Да, били	54,5% 45,5%
3	Наказывают ли вас за плохие оценки, плохое поведение в школе?	Дети ответили, что в школе их за плохие оценки и поведение не наказывают	82%
4	Наказывают ли вас за плохие оценки, плохое поведение дома?	Наказывают дома родители за плохие оценки и поведение	72,7%
5	Как бороться с насилием над детьми в школе? А. Проводить классные часы по данной проблеме. Б. Улучшить контроль за поведением учащихся со стороны учителей	А. Считают, что нужно больше проводить классных часов по проблеме насилия. Б. Считают, что надо усилить контроль за поведением учащихся	70 % 30%
6	Нужна ли в школе служба помощи жертвам насилия?	Думают, что служба помощи жертвам насилия в школе нужна	64,5%

Табл. 2

Показатели анкеты по проблеме школьного насилия, экспериментальная группа (9-й класс)

№	Содержание вопроса анкеты	Содержание ответа учащегося	Количество в %
1	Существует ли проблема насилия в школе?	Насилие в школе существует	85%
2	Какие формы насилия в школе встречаются чаще всего: а) физическое; б) психологическое; в) сексуальное; г) экономическое	Преобладает физическое насилие. Преобладает психологическое насилие. Дети становились жертвами экономического насилия в школе	24% 26% 50%
3	Становились ли вы жертвой насилия в вашей школе?	Да, становились	30%
4	Наказывают ли вас за плохие оценки, плохое поведение дома?	Да, родители наказывают за плохое поведение и оценки	53%
5	Какие варианты решения проблемы насилия в школе вы предлагаете: а) обсуждение на классных часах проблемы насилия; б) ужесточение дисциплины в школе; в) улучшение контроля и надзора за поведением учащихся	Нужно обсуждать на классных часах проблему насилия. Нужно улучшить контроль и надзор за поведением учащихся	75% 68%
6	Видите ли вы необходимость в создании социальной службы помощи жертвам насилия в школе?	Считают, что в школе нужна социальная служба помощи жертвам насилия	98%

Распространена «дедовщина» — эксплуатация младших старшими учениками, ее можно поставить по числу ответов на третью позицию. Далее школьники отмечают физическое насилие среди детей, когда их бьют в школе или избивают вне стен учебного заведения.

На вопрос «Кто чаще становится жертвой насилия?» в пятых классах школьники отвечают, что чаще всего такими жертвами являются физически слабые мальчики и девочки, потому что они не могут противостоять физически сильным детям. Слабые дети могут проявлять неуверенность в отношениях со сверстниками и тем более со старшими школьниками, которые пользуются этим и обижают их. Новички в школе чувствуют неуверенность из-за незнакомой обстановки, отсутствия

друзей, поэтому тоже оказываются жертвами жестокого обращения.

Исходя из особенностей указанных двух групп детей, мы вправе сделать вывод, что насилие может провоцировать физическая и психологическая слабость, вызванная неуверенностью, проявлениями виктимности у детей. Школьники девятых классов отметили и другие причины буллинга: наличие постоянных денег и их отсутствие у детей; хорошо одетые дети и плохо одетые; дети, которые хорошо учатся, и те, кто учится плохо. Учащиеся упомянули также детей другой национальности и детей из неполных семей.

Это говорит о том, что насилие проявляется по отношению ко всем группам детей, но принимает различные формы.

На следующем этапе изучения буллинга в современной школе мы использовали методику диагностики склонности к виктимному (жертвенному) поведению О.О. Андронниковой. Выбор этой методики обусловлен тем, что под виктимностью подростков понимается своего рода способность стать жертвой негативных явлений. Подросток ею еще не стал, но у него есть личностные качества, делающие его при определенных обстоятельствах жертвой, причем скорее и легче, чем другого, у кого этих качеств личности нет [6].

Методика исследования виктимного поведения является стандартизованным тестом-опросником, предназначенным для измерения предрасположенности подростков к реализации различных форм виктимного поведения. Виктимное поведение — это такое поведение, вследствие особенностей которого повышается вероятность превращения лица в жертву преступления, обстоятельств или несчастного случая. Объектом приложения методики являются социальные и личностные установки.

Тест-опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение предрасположенности к реализации отдельных форм виктимного поведения (табл. 3).

Агрессивный тип потерпевшего составил в контрольной группе 24%, в экспериментальной группе — 29%. К этой категории относятся испытуемые, склонные попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т.д.). Для них характерно намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации. Наблюдается склонность к антиобщественному поведению, нарушению социальных норм, правил и этических ценностей, которыми зачастую субъект пренебрегает. Такие подростки легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы. При всех различиях в мотивации поведения характерно наличие насильтственной антиобщественной установки личности [4].

Инициативный тип потерпевшего — в контрольной группе 20%, в экспериментальной 21%.

Жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Сюда относятся лица, положительное поведение которых обращает на них преступные действия агрессора. Люди данного типа считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни. Последствия подобных поступков осознаются не всегда. Ребенок смел, решителен, отзывчив, принципиален, искренен, добр, требователен, готов рисковать, может быть излишне самонадеян. Нетерпим к поведению, нарушающему общественный порядок. Самооценка чаще всего завышенная. Поведение таких детей имеет положительные мотивы.

Активный тип потерпевшего составил в контрольной группе 16%, в экспериментальной — 18%. Жертвенность связана с активным поведением человека, провоцирующего ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. С учетом специфики поведения и отношения к виктимным последствиям здесь можно упомянуть подстрекательство в нарушении школьной дисциплины.

Пассивный тип потерпевшего — в контрольной группе 18%, в экспериментальной группе 10%. Дети, не оказывающие сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния (стабильного или временно), трусости, из опасения ответственности за собственные противоправные или аморальные действия и т.д. Могут иметь установку на беспомощность. Нежелание делать что-то самому, без помощи других. Самооценка может быть снижена. Постоянно вовлекаются в кризисные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих. Имеет ролевую позицию жертвы. Такой ребенок робок, скромен, сильно внушаем, конформен. Возможен также вариант усвоенной беспомощности в результате неоднократного попадания в ситуации насилия. Склонен к зависимому поведению, уступчив, оправдывает чужую агрессию, всех прощает (рис. 1).

К некритичному типу потерпевшего можно отнести 12% опрошенных в контрольной группе и 10% в экспериментальной. Это лица, демонстрирующие неосмотрительность, неумение правильно

Табл. 3

Показатели исследования склонности к виктимному поведению (по О. О. Андронниковой)

№	Название шкалы	Тип виктимного поведения	Контрольная группа, 5-й класс, %	Экспериментальная группа, 9-й класс, %
1	Агрессивное поведение	Агрессивный тип потерпевшего	24%	29%
2	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Активный тип потерпевшего	16%	18%
3	Склонность к гиперсоциальному поведению	Инициативный тип потерпевшего	20%	21%
4	Склонность к зависимому и беспомощному поведению	Пассивный тип потерпевшего	18%	10%
5	Склонность к некритичному поведению	Некритичный тип потерпевшего	12%	10%
6	Реализованная виктимность		10%	12%



Рис. 1. Показатели испытуемых в исследовании склонности к виктимному поведению

оценивать жизненные ситуации. Некритичность может проявиться из-за невысокого интеллектуального уровня, на базе как личностных негативных черт (алчность, корыстолюбие и др.), так и положительных (щедрость, доброта, отзывчивость, смелость и др.). Такие дети склонны к идеализации людей, оправданию негативного поведения других, не замечают опасности.

Реализованная виктимность составила в контрольной группе 10%, в экспериментальной — 12%. В последней дети достаточно часто попадали в неприятные ситуации. Причиной этого является внутренняя предрасположенность и готовность личности действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами. Как правило, это стремление к агрессивному действию спонтанного характера.

Причинами насилия в школе в первую очередь, считают учащиеся девятых классов — 79% и пятых классов — 65%, является демонстрация в кино и по телевизору сцен насилия, когда такие отношения показывают как нормальные.

Обращаясь за консультативной помощью к школьному психологу, большинство родителей выделяют экономическое, физическое, психическое насилие и случаи сексуального насилия среди школьников. Многие родители отмечают разрыв между богатыми и бедными семьями, влияние криминального мира с его ценностями и типами отношений.

В Казахстане огромное значение среди коренного населения имеют родовая и клановая принадлежности, таким образом, агрессивное поведение подростка зачастую предопределется этническим стереотипом, предрассудком. Поведение подростков, подталкивающих к ситуации буллинга, наиболее характерно в Западном и Южном Казахстане.

Надо отметить еще и тот факт, что случаи насилия в казахстанской школе участились после падения национальной валюты. Дело в том, что многие социальные проекты по профилактике девиантного и суициdalного поведения подростков из-за ограниченности финансирования свернуты в государственных средних общеобразовательных учреждениях Республики Казахстан.

Что касается конфликта учителя и ученика, то, по убеждению автора настоящей статьи, всегда больше виноват педагог. Ведь это взрослый человек, к тому же имеющий высшее педагогическое

образование. У школьника личность только формируется, поэтому важно не нанести вред его психическому здоровью. Именно в школе закладываются все представления о взрослой жизни, учитель неосторожным действием или словом способен искалечить дальнейшую судьбу ребенка. Тем более, что все дети абсолютно разные. Родители детей, принимавших участие в нашем исследовании, полагают, что к проблеме школьного насилия надо подходить всем вместе: школе, семье, государству.

Если один ученик просто не обратит внимания на репрессии со стороны учителя, то другой может испытывать серьезные внутренние переживания. В дальнейшем у школьника может появиться неуверенность в себе, страх к переменам, замкнутость, молчаливость. Некоторые люди, пережившие конфликтные ситуации в школе, уже во взрослой жизни вынуждены постоянно обращаться к помощи психолога, чтобы тот помог справиться с детскими страхами и предрассудками.

Таким образом, на основании проведенного нами исследования можно утверждать, что буллинг в пятых и девятых классах носит системный характер. Ключевым моментом является качество межличностного общения и психологической безопасности в образовательной среде. Современный жизненный контекст не исключает явления насилия из процессов обучения и воспитания. Большинству жертв травли свойственно длительное время скрывать свою проблему, даже в случае явного физического насилия. Гораздо реже дети и подростки признаются в этом или же сообщают об этом.

Изучение буллинга в Казахстане носит случайный и эпизодический характер. Чаще всего этой проблеме уделяют внимание после очередного резонансного случая. Объективные сложности раннего выявления буллинга в нашей стране ограничивают возможность целенаправленной работы по его профилактике.

В этой связи каждый психолог или социальный работник должен быть готов к встрече в своей профессиональной деятельности с буллингом, а следовательно, в первую очередь нужно овладеть его диагностикой. В частности, знать основные проявления его наиболее тяжелых последствий: насилиственного, суициdalного и зависимого поведения.

На сегодняшний день в мировой практике принято выделять три ведущих фактора, наличие

которых позволяет отнести ребенка к группе риска по буллингу [6]:

Множественный стресс. Речь идет о том, что жертвы травли обременены множеством проблем. Плохое здоровье, низкий социальный статус, неудовлетворительные отношения со сверстниками, большие семьи, выраженное социальное неблагополучие, а также низкие компенсаторные возможности — все это весьма характерно для жертв травли.

Провоцирующие особенности жертвы. Так называемые провоцирующие жертвы (*provocative victims*) — это достаточно неоднородная группа детей и подростков, которые вследствие особенностей их личности на поведенческом уровне могут являться раздражающим фактором для большинства их условно толерантных ровесников.

Именно в этой группе наблюдается преобладание акцентуированных подростков, детей с познавательными и поведенческими нарушениями.

Стигматизация — расовые (национальные как вариант) и физические особенности ребенка. Под последней подразумевают не только наличие явных физических аномалий, но и цвет волос, необычный тембр голоса, форму ушных раковин и т. д. Для определенной категории детей и подростков могут явиться побудительным мотивом к травле.

Как показывают результаты многочисленных исследований, не существует психологического портрета жертвы буллинга, который симптоматически помог бы в диагностике проявлений этой травматической ситуации у пострадавших детей. Не подтвердилась так называемая скетч-теория (*sketch theory*) Олвеуса, утверждавшего, что есть типичные характеристики жертвы и преследователя. Как таковых специфических психологических признаков буллинга нет.

Тем не менее при наблюдении за детьми могут проявляться следующие эмоциональные и поведенческие особенности.

Поведенческие особенности:

- дистанцированность от взрослых и детей;
- негативизм при обсуждении темы буллинга;

- агрессивность к взрослым и детям.

Эмоциональные особенности:

- напряженность и страх при появлении ровесников;
- обидчивость и раздражительность;
- грусть, печаль и неустойчивое настроение.

В случаях выявления насилия в школе психолог должен проводить определенную работу со всеми субъектами процесса: с родителями, учащимися, ставшими жертвами насилия, и педагогами, которые к этому причастны. Так, родителям следует пояснить, что им нужно с пониманием отнестись к сыну или дочери при обнаружении у них явного нежелания идти в школу, сопровождаемого страхом и даже ужасом перед учебным заведением. В противном случае у ребенка возникнет чувство беспомощности, незащищенности и отторжения. Очень важно не терять с детьми психологического контакта. Нельзя забывать о юридической ответственности персонала учебно-воспитательных учреждений за жестокое обращение с детьми [3; 5].

Однако прежде чем обращаться к представителям органов власти, родителям необходимо прояснить ситуацию в беседе с классным руководителем, другими учителями, друзьями школьника и администрацией школы.

Таким образом, анализ причин и следствий насилия над детьми позволяет выявить следующие стратегические направления его преодоления: мотивационно-ценностное, ориентированное на повышение педагогической культуры родителей и усиление профилактики девиантных проявлений в семье; социальное, подразумевающее активизацию социально-экономической политики по содействию материальной обеспеченности семьи, создание комплексной системы ее социально-го обслуживания, разработку и внедрение в СМИ программ по предупреждению негативных последствий ущербной социализации личности ребенка; государственно-правовое развитие ювенальной юстиции, института уполномоченного по правам ребенка.

1. Акажанова Т. А. Девиантология: Учеб. пособие. Алматы: Зан адебиеті, 2008. 114 с.
2. Алексеева Н. С. Насилие и психическое здоровье детей // Семья в России. 2006. № 2. С. 73–80.
3. Баева И. А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка // Известия российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2002. Т. 2, № 3. С. 16–23
4. Быковская Е. Ф. Педагогическое насилие: теория и практика // Философия образования. 2006. № 1 (14). С. 221–229.
5. Волкова Е. Н. Система защиты детей и подростков от насилия и жестокого обращения // Социальная педагогика. 2007. № 4. С. 77–79.
6. Волкова Т. Г. Особенности образа «я» личности, считающей себя испытавшей насилие: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул: АлтГУ, 2004. 271 с.
7. Государственная программа развития образования РК на 2011–2020 гг. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.edu.gov.kz/en/strategy/state-program-education-development-republic-kazakhstan-2011–2020> (дата обращения: 04.12.2015).
8. Дусманбетов Г. А., Шерьязданова Х. Т. Психология деструктивных факторов процесса социализации старших подростков. Алматы: Казахский государственный женский педагогический институт, 2003. 110 с.
9. Буллинг — школьное насилие. Форум [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychforum.ru/archive/index.php/t-4302.html> (дата обращения: 04.12.2015).
10. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bullmg.doc> (дата обращения: 04.12.2015).

11. Петросянц В. Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 210 с.
12. Программа предупреждения буллинга Д. Ольвеуса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying.page> (дата обращения: 04.12.2015).
13. Собкин В. С., Смыслова М. М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2, т. 5. С. 71–86.

References

1. Akazhanova A. T. *Deviantologiya: uchebnoye posobiye* [Deviantology: study guide]. Almaty: Zan adebieti Publ., 2008. 114 p. (In Russian).
2. Alekseyeva L. S. Nasiliye i psikhicheskoye zdorovye detey [Violence and mental health of children]. *Semya v Rossii — Family in Russia*, 2006, 2 (2), pp. 73–80 (in Russian).
3. Bayeva I. A. Psichologicheskaya kharakteristika obrazovatelnoy sredy: diagnostika i otsenka [Psychological characteristic of educational environment: diagnostics and evaluation]. *Izvestia: Herzen University Journal f Humanities and Sciences*, 2002, 3 (2), pp. 16–25 (in Russian).
4. Bykovskaya Ye. F. Pedagogicheskoye nasiliye: teoriya i praktika [Psychological violence: theory and practice]. *Philosophy of Education*, 2006, 1 (14), pp. 221–229 (in Russian).
5. Volkova Ye. N. Sistema zashchity detey i podrostkov ot nasiliya i zhestokogo obrashcheniya [The system of protection of children and adolescents from violence and abuse]. *Sotsialnaya pedagogika — Social Pedagogy*, 2007, 4, pp. 77–79 (in Russian).
6. Volkova T. G. *Osobennosti obraza «Ya» lichnosti, shchitayushchey sebya ispytavshchey nasiliye: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features of the «I» image of a personality that considers itself as the one who experienced violence: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Barnaul: Altay State University Publ., 2004. 271 p. (In Russian).
7. *State Programme of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020*. Available at: <http://www.edu.gov.kz/en/strategy/state-program-education-development-republic-kazakhstan-2011-2020> (accessed 04.12.2015).
8. Dusmanbetov G. A., Sheryazanova Kh. T. *Psikhologiya destruktivnykh faktorov protsessu sotsializatsii starshikh podrostkov* [The psychology of destructive factors of the process of socialization of senior adolescents]. Almaty: Kazakh State Women's Teacher Training University Publ., 2003. 110 p. (In Russian).
9. *Forum po psikhologii* [Psychological forum] (in Russian). Available at: <http://www.psychforum.ru/archive/index.php/t-4302.html> (accessed 04.12.2015).
10. Leyn D. A. *Shkolnaya travlya (bullying)* [School-baiting (bullying)] (in Russian). Available at: <http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc> (accessed 04.12.2015).
11. Petrosyants V. R. *Psichologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatelnoy srede, i ikh zhiznestoykost: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological characteristic of high school students — participants of the bullying in educational environment — and their viability: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 2011. 210 p. (In Russian).
12. *Olweus Bullying Prevention Programme*. Available at: <http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying.page> (accessed 04.12.2015).
13. Sobkin V. S., Smyslova M. M. Bulling v stenakh shkoly: vliyaniye sotsiokulturnogo konteksta (po materialam krosskulturnogo issledovaniya) [Bullying at school: the impact of socio-cultural context (based on a crosscultural research)]. *Social Psychology and Society*, 2014, 5 (2), pp. 71–86 (in Russian).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ для журнала «Ученые записки СПбГИПСР»

1. Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях. Объем статьи может составлять от 30 до 40 тыс. знаков с пробелами.

2. Автор представляет в электронном виде по электронному адресу редакции *nic@gipsr.ru*:

- текст статьи, оформленный в соответствии с требованиями;

- форму «описание статьи» (см. www.psycsocwork.ru).

3. Требования к оформлению текста:

• рукопись должна быть представлена в виде файла формата *Word*;

- текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, кеглем (высота букв) 12 pt, междустрочный интервал «полутонкий»;

- поля: слева 2,5 см, справа 1,5 см, сверху 2 см, снизу 2 см;

- все страницы, за исключением титульного листа, должны быть пронумерованы;

- обозначениям единиц измерения различных величин, сокращениям типа «г.» (год) должен предшествовать знак неразрывного пробела (сочетание клавиш «*Ctrl*» + «*Shift*» + «-»). То же самое относится к набору инициалов и фамилий;

- после упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, исследователей и т. д. на русском языке в скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами, если за этим не следует ссылка на работу зарубежного автора;

- при использовании в тексте кавычек применяются так называемые типографские кавычки (« »);

- все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов;

- все цитаты должны быть сверены и снабжены указаниями источника и страницы в квадратных скобках: [3, с. 67], где первая цифра — номер источника в списке литературы;

- информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

4. Каждая статья должна содержать аннотацию размером не менее 600 печатных знаков с пробелами.

Аннотация и ключевые слова (не более 10) идут после названия статьи, до основного текста

5. Рисунки и графики должны быть построены с использованием средств *MS OFFICE*, пронумерованы и озаглавлены. Текст подписи помещается под рисунком. Во избежание деформации рисунков в процессе формирования текста необходимо все части рисунков, выполненных с помощью объектной графики *MS OFFICE*, объединять функцией группировки в единый объект.

6. Таблицы и другие цифровые данные должны быть тщательно проверены и снабжены ссылками на источники. Таблицы приводятся в тексте статьи, номер и название указываются над таблицей.

7. Список литературы должен содержать библиографические сведения о всех публикациях, упоминаемых в статье, и не должен содержать указаний на работы, на которые в тексте нет ссылок.

8. Пронумерованный список литературы (в алфавитном порядке, сначала на русском, затем на иностранных языках) приводится в конце статьи на отдельной странице с обязательным указанием следующих данных:

- для книг — фамилия и инициалы автора (редактора), название книги, место издания (город), год издания, количество страниц;

- для журнальных статей — фамилия и инициалы автора, название статьи, название журнала, год издания, том, номер, выпуск, страницы (первая и последняя);

- при оформлении ссылок на электронные ресурсы необходимо указать автора, название работы, место размещения публикации (сайт), точный адрес Интернет-страницы, а также дату обращения. Требования к оформлению ссылок на интернет-ресурсы содержаться в ГОСТ Р 0.7.5-2008. Пример оформления: Официальные периодические издания: электрон. путеводитель / Рос. нац. б-ка. Центр правовой информации [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

10. Статьи публикуются только при наличии положительной рецензии редакционно-издательского совета Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы
2015 № 2 (24)

Верстка: Радченко Н. Корректура: Баранникова М.

Адрес редакции: 199178, Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13 литер «А», к. 504

Гарнитура Таймс. Печать ризографическая. Формат 60×90 1/8. Печ. л. 17,4. Тираж 500 экз. Зак. №0335

Отпечатано в ООО «Переплетный Центр»
190020, Санкт-Петербург, Рижский пр., д. 23. Тел./факс: (812) 622-01-23
e-mail: 6220123@mail.ru

TERMS & CONDITIONS OF ARTICLE SUBMISSION TO THE SCIENTIFIC NOTES JOURNAL

1. Materials, submitted for publication, must be original, never published before. The volume of the article can constitute 30–40 thousand printed characters with spaces.

2. Following materials must be sent to the Editorial Board by e-mail (nic@gipsr.ru):

- text of the article (complied with the requirements);

- «article description» form (available at: www.psycsocwork.ru in Russian);

3. Text requirements:

- typed in MS Office Word;

- font — Times New Roman, size — 12 pt, interline spacing — 1,5;

- margins: left — 2,5 cm., right — 1,5 cm., top — 2 cm., bottom — 2 cm.

- all pages, except the top page, must be numbered;

- use non-breaking space to prevent text breaks during the printing make-up when inserting units of measurements or abbreviations,. Same rule applies to initials and surnames;

- use double quotes (« »);

- abbreviations must be deciphered at first use, except for conventional abbreviations, mathematical variables and terms;

- all quotations must be verified and supported with source description and page number in square brackets [3, p. 67], where the first digit is a source number in references;

- information about research scholarships and acknowledgements must be given as a footnote at the end of the first page;

4. Each article must contain abstract of no less than 600 printed characters with spaces. Abstract and

keywords (no more than 10) are given after the title of the article, before the main text;

5. Pictures and figures must be constructed by means of MS Office, numbered and titled. Text is placed below the figure. To avoid the deformation of picture during formatting, all parts of pictures drawn using MS Office object graphics must be grouped into a single object.

6. Tables and other digital data must be carefully checked and supplemented with source links. Tables are inserted into the text. Number and title are placed above the table.

7. Reference list must contain bibliographic information about all publications mentioned in the article, and should not contain any works, which are not referenced in the text.

8. Reference list is given at the end of the article on a separate page in alphabetical order with obligatory indication of the following information:

- book — author's (editor's) surname and initials, title of the book, place where published (city), name of the publishing office, year when published, number of pages;

- journal article — author's surname and initials, title of the article, title of the journal, year when published, volume, number, edition, pages referenced (first and last);

- on-line newspaper article — author's surname and initials, title of the article;

9. Publications for Ph.D. students are free of charge.

10. All articles, submitted for publication, are reviewed by the Editorial Board of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work. Only positively reviewed articles are published.

**SCIENTIFIC NOTES JOURNAL
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
2015 №2 (24)**

Page-proof: N. Radchenko. Proofreading: M. Barannikova

Editorial office: 199178 St. Petersburg 12th liniya V.O. 13 A, room 504

Font Times. Risographic printing. Format 60x90 1/8. Print page 17,4. Circulation 500 copies.

Printed by «Perepletnyy Tsentr» (Ltd.)

23 Rizhskiy prospect, 190020, St. Petersburg. Tel./fax: (812) 622-01-23

e-mail: 6220123@mail.ru