



У Ч Ѕ Н Ы Е ЗАПИСКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИНСТИТУТА
ПСИХОЛОГИИ
И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2018 • Выпуск 2 • Том 30

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 Кадыровна — 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), *Лебедев Андрей Андреевич* — д. биолог. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Лэнгле Альфрид* — д. п. н., д. мед. н. (Австрия, г. Вена), *Малкина-Пых Ирина Германовна* — доктор физико-математических наук, профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Панферов Владимир Николаевич* — д. п. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Хамбургер Франц* — д. пед. н., профессор (Германия, г. Майнц), *Шеръязданова Хорлан Тохтамысова* — д. п. н., профессор (Казахстан, г. Алматы), *Эйзман 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.

ISSN 1993-8101

Подписной индекс: 19304

© Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы, 2018

© Авторы публикаций, 2018



SCIENTIFIC NOTES JOURNAL

OF ST. PETERSBURG
STATE INSTITUTE
OF PSYCHOLOGY
AND SOCIAL WORK

2018 • Iss. 2 • Vol. 30

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), *Alfried Längle* — Ph. D. (Psychology), M. D. (Medicine) (Austria, Vienna), *Irina Malkina-Pykh* — D.Sc. (Physics and Mathematics), Professor (St. Petersburg, Russia), *Vladimir Panferov* — 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

Щукина М. А., Яковлева И. В., Тютюнник Е. И., Крайнюков С. В.	
ПАРАМЕТРЫ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ.....	7
Пономарева И. М., Савранский В. О.	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВШИХ РАЗВОД РОДИТЕЛЕЙ	20
Ротова Н. А., Валах Е. В.	
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	27
Снегова Е. В.	
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	33
Кукушкина М. Д.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКА	40
Ковалева В. А.	
ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СИГНАЛОВ ПОДРОСТКАМИ В ПРОЦЕССЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ	46

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Кузьменкова Л. В., Кусков Д. В.	
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПРИ ПРИНЯТИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ: СУЖЕНИЕ ДЕРЕВА РЕШЕНИЙ КОНСУЛЬТАНТА В МОДЕЛИ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА	57
Шамаева И. В.	
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВАЮЩИМИ УТРАТУ, В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА	66

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Лебедева С. С., Безух С. М.	
АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ И УЧЕТ ИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ	71

Арпентьева М. Р.	
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: МОДЕЛИ И ПРОБЛЕМЫ	79
Беляева О. А., Поляков А. В.	
ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЦ БОМЖ	88
Сомова Д. О.	
НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	97

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Баянкулов Р. И.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ПАЦИЕНТАМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЛЕЧЕНИЯ	105
Валеева Г. В.	
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ВОПРОСАМ СУБЪЕКТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЗДОРОВЬЯ	112

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Скуратова К. А., Штарева А. С.	
ПАТТЕРНЫ ГЛАЗОДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНОГО ВИЗУАЛЬНОГО ФОРМАТА	119

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Галушко В. Г.	
СТЕРЕОТИПЫ И СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	126

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

Смолова Л. В.	
СОВЕСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ОРГАН: ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА «СОВЕСТЬ» — ВАЖНЕЙШЕЙ КАТЕГОРИИ ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА	135

CONTENTS

RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY

Shchukina M. A., Yakovleva I. V., Tyutyunnik Ye. I., Kraynyukov S. V.	
PARAMETERS OF PERSONAL MATURITY OF STUDENTS IN THE HELPING PROFESSIONS	7
Ponomareva I. M., Savranskiy V. O.	
FEATURES OF THE EMOTIONAL AND PERSONAL SPHERE OF ADOLESCENTS WHO HAVE EXPERIENCED PARENTAL DIVORCE	20
Rotova N. A., Valakh Ye. V.	
RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE STUDY OF COGNITIVE ACTIVITY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE	27
Snegova Ye. V.	
THE PROBLEM OF PROFESSIONAL CAREER IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING	33
Kukushkina M. D.	
PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE ENVIRONMENT FOR A PRE-SCHOOL CHILD	40
Kovaleva V. A.	
VISUAL PERCEPTION OF SOCIAL SIGNALS 'EMOJI' BY ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF ALTERNATIVE COMMUNICATION	46

RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Kuzmenkova L. V., Kuskov D. V.	
INCREASING THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN ECONOMIC DECISION MAKING: NARROWING CONSULTANT'S DECISION TREE WITHIN THE CONSULTING SPACE MODEL	57
Shamayeva I. V.	
FEATURES OF WORKING WITH ADOLESCENTS WHO HAVE EXPERIENCED THE LOSS IN THE CONDITIONS OF A CLOSED EDUCATIONAL INSTITUTION	66

RESEARCH IN SOCIAL WORK

Lebedeva S. S., Bezukh S. M.	
THE RELEVANCE OF DEVELOPING INDICATORS OF THE QUALITY OF LIFE OF THE ELDERLY AND THEIR ACCOUNTING IN THE ACTIVITIES OF SOCIAL SERVICES	71

Arpentieva M. R.	
PREPARATION OF SOCIAL WORK SPECIALISTS: MODELS AND PROBLEMS	79
Belyayeva O. A., Polyakov A. V.	
CHARACTERISTICS OF SOCIAL COMPETENCE OF HOMELESS PERSONS.....	88
Somova D. O.	
EVALUATION OF SOCIAL PROFESSIONALS IN THE SYSTEM OF THE INDEPENDENT ASSESSMENT OF QUALIFICATIONS	97

RESEARCH IN HEALTH PSYCHOLOGY

Bayankulov R. I.	
PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO ONCOLOGICAL PATIENTS AT DIFFERENT STAGES OF TREATMENT	105
Valeyeva G. V.	
COUNSELING ON THE ISSUES OF A SUBJECTIVE COMPONENT OF HEALTH	112

RESEARCH IN DEFECTOLOGICAL EDUCATION

Skuratova K. A., Shtareva A. S.	
PATTERNS OF OCULOMOTOR ACTIVITY IN STUDENTS WITH DYSLEXIA WHEN READING TEXTS OF VARIOUS VISUAL FORMATS	119

RESEARCH IN HUMANITIES SCIENCE

Galushko V. G.	
STEREOTYPES AND STEREOTYPING AS A PROBLEM OF ETHNOCULTURAL RESEARCH	126

DISCUSSION CLUB

Smolova L. V.	
CONSCIENCE AS A FUNCTIONAL ORGAN: UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF CONSCIENCE AS THE MOST IMPORTANT CATEGORY OF VIKTOR FRANKL'S LOGOTHERAPY	135

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЩУКИНА МАРИЯ АЛЕКСЕЕВНА

доктор психологических наук,

заведующая кафедрой общей, возрастной и дифференциальной психологии

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

corr5@mail.ru

MARIYA A. SHCHUKINA

D.Sc. (Psychology), Head (Professor) at the Department of General, Developmental and Differential Psychology of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

ЯКОВЛЕВА ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, старший научный сотрудник,

iriak@mail.ru

IRINA V. YAKOVLEVA

Cand.Sc. (Psychology), Senior Researcher,

Associate Professor at the Department of General, Developmental and Differential Psychology of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

ТЮТЮННИК ЕВГЕНИЯ ИВАНОВНА

доцент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

evtutunnik@gmail.com

YEVGENIYA I. TYUTYUNNIK

Associate Professor at the Department of General, Developmental and Differential Psychology of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

КРАЙНЮКОВ СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

кандидат психологических наук,

доцент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

sv_krayn@mail.ru

SERGEY V. KRAYNYUKOV

Cand.Sc. (Psychology), Senior Lecturer at the Department of General, Developmental and Differential Psychology of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

ПАРАМЕТРЫ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ¹

PARAMETERS OF PERSONAL MATURITY OF STUDENTS IN THE HELPING PROFESSIONS

1 Исследование выполнено при поддержке гранта Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, проект «Параметры личностной зрелости студентов с различным стилем самопрезентации в виртуальной вузовской среде (на примере учебного портала СПбГИПСР)».

Аннотация. Внимание авторов сосредоточено на значимости личностной зрелости в профессиональном психологическом портрете специалистов помогающих профессий. Зрелость понимается как интегральное личностное образование, характеризующееся социально-психологической адекватностью, развитой субъектностью и самодостаточностью. Изучены проявления зрелости будущих специалистов социогуманитарной сферы: социальных работников, психологов, конфликтологов. Показаны уровневые и структурные особенности параметров зрелости, установлены их различия у студентов разных форм и направлений обучения.

ABSTRACT. Attention is drawn to the importance of personal maturity in the professional psychological portrait of specialists in the helping professions. Maturity is understood as an integral personal education with the main parameters: social and psychological adequacy, developed subjectivity and self-sufficient self-relation. Manifestations of the maturity of future specialists in social and humanitarian spheres: social workers, psychologists, conflict experts ($n = 303$) were studied. The level and structural features of the manifestation of various parameters of maturity are shown. The differences in the parameters of personal maturity among students of different forms and areas of study are established.

Ключевые слова: личностная зрелость, помогающие профессии, студенты, субъектность личности, самоотношение, социальные способности.

KEYWORDS: personal maturity, helping professions, students, subjectivity of personality, self-attitude, social abilities.

В современной психологии профессионального развития подчеркивается необходимость его анализа в единстве с развитием личности, одним из критериев которого является личностная зрелость [3; 5; 8; 9]. Существенное значение степень зрелости личности приобретает в управлеченской, педагогической, медицинской деятельности, т.е. в профессиях типа «человек — человек», где личностное развитие вносит вклад в особенности процесса профессионализации [6]. В таких типах деятельности личностные качества составляют фундамент для ее эффективного осуществления. К этому типу относится и работа специалистов помогающих профессий, оцениваемая обществом не только с точки зрения экономической ценности, сколько с социогуманитарной. Справиться с профессиональными задачами в данной области способен лишь специалист с развитыми личностными компетенциями, интегрированными в структуре личностной зрелости, потому можно утверждать: личностная зрелость — профессионально важное качество современных специалистов помогающих практик. Быть активным без навязчивости, самостоятельным без вседозволенности, чутким без нарушения своих границ и панибратства, критически оценивать и в то же время уважать себя и других, постоянно стремиться к развитию — вот то, что составляет личностный портрет профессионала в социогуманитарной сфере.

Из психологических источников известно, что зрелость личности — результат взросления, усвоения с возрастом моральных норм, принципов межличностного общения, поведения в социуме и т.д. Однако личностная зрелость не является функцией одного лишь возраста, на ее формирование влияют средовые условия и персональные усилия самой личности [13]. Становление зрелости происходит в процессе решения человеком основных жизненных задач и преодоления кризисов, специфических для каждого возрастного периода. Как подчеркивал

А. А. Бодалев, наступление взрослости не предполагает обязательного наступления зрелости, и напротив, человек, еще не достигший периода взрослости, может обладать зрелым отношением к жизни [1]. Потому в большинстве психологических концепций зрелость понимается как качественная характеристика развития, вершина духовных, интеллектуальных и физических возможностей. Зрелость — интегральное качество личности, обуславливающее способ самоосуществления тактики и стратегии жизни, отношение к себе и к другим, а также способность личности к дальнейшему развитию. В исследованиях неоднократно отмечалось, что личностная зрелость человека — феномен общественно-исторический, понимание зрелости в разные эпохи было различным [4; 9; 10; 14]. В последние годы концепт личностной зрелости продуктивно разрабатывается в отечественной психологии. Выстраивается система качеств зрелой личности, обсуждаются возможности их достижения на жизненном пути (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Л. А. Головей, А. Л. Журавлев, С. К. Нартова-Бочавер, А. Н. Поддъяков, А. А. Реан, В. М. Русалов, Е. А. Сергиенко, Н. Н. Толстых, Н. Е. Харламенкова, О. В. Хухлева, И. А. Шляпникова и др.). Указывается, что зрелый человек с развитым самосознанием стремится к самостоятельному выбору условий жизнедеятельности и образа жизни, стать активным субъектом жизни с осознанными жизненными установками и принципами для достижения личностно значимых целей и реализации личностно значимых смыслов [4; 5; 9; 13; 14]. При этом важно, что в число компонентов зрелости включаются социально ориентированные качества, характеризующие человека как субъекта социальных отношений: социальная активность, теплота и сердечность в социальных отношениях, широта связей с миром, социальная ответственность, уважение к другим людям, способность выйти за пределы собственного эгоизма, переживать высокие чувства и др. [4; 8; 13]

Независимо от специфики различных концепций личностной зрелости актуальным для построения стратегий и тактик профессионального обучения и развития «помогающего» специалиста является изучение его личностных качеств для повышения эффективности профессиональной деятельности и предупреждения рисков профессионального выгорания и цинизма, ухода из профессии и пр. Такая профилактика должна быть встроена в процесс вузовской подготовки с учетом личностных особенностей современных студентов, выбирающих социально ориентированные профессии.

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы более четверти века готовит специалистов психолого-социального профиля. Одним из первых в стране освоив подготовку специалистов в области социальной работы, институт последовательно расширял спектр обучения социономическим профессиям, среди которых сейчас представлены психология, клиническая психология, конфликтология и логопедия. С появлением новых профилей подготовки, инновационных форматов обучения, использованием сетевых ресурсов и выходом на индивидуальные образовательные траектории возросла потребность образовательного учреждения в саморефлексии — понимании специфики студенческого контингента, анализе различных направлений и форм обучения для обеспечения совершенствования качества и индивидуальной ориентированности подготовки. В рамках решения данной задачи выполнено представленное исследование, сосредоточенное на изучении одного из системообразующих профессиональных качеств будущих специалистов — зрелости личности. Цель исследования — уровневый, структурный и сравнительный анализ параметров личностной зрелости студентов помогающих профессий разных направлений и форм обучения.

Методика. В исследовании приняли участие 303 студента (52 мужчины и 251 женщина, 17–53 лет, средний возраст — 26 лет, медиана — 23 года, модальный возраст — 22 года) Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (СПбГИПСР), обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры трех направлений профессиональной подготовки: психология (n=218), конфликтология (n=32) и социальная работа (n=93) очной (n=73),очно-заочной (n=53) и заочной (n=137) форм обучения.

Для сбора данных использовались методики, позволяющие зафиксировать различные проявления личностной зрелости.

1. Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха [2], включающий шкалы: «общая оценка личностной зрелости», «мотивация достижений», «Я-концепция», «чувство гражданского долга», «жизненная установка», «способность к психологической близости с другим человеком».

2. Опросник «Уровень развития субъектности личности» М. А. Щукиной [13], диагностирующий выраженность субъектности и ее атрибутов, составляющих шкалы: «активность», «автономность», «целостность», «опосредованность», «кreatивность», «самоценность», «субъектность».

3. Гиссенский личностный опросник Е. А. Голынкина, Г. Л. Исуриной [7], исследующий социальные способности, установки и реакции личности, выраженные в шкалах: «социальная робость», «доминантность», «спонтанность», «эмоциональная устойчивость», «открытость», «социальная зрелость»².

4. Методика исследования самоотношения С. Р. Пантилеева [11], предназначенная для изучения характеристик самосознания личности, представленных шкалами закрытости, самоуверенности, саморуководства, ожидаемого отношения, самоценности, самопринятия, самопривязанности, внутренней конфликтности, самообвинения и объединенными факторами самоуважения, аутосимпатии и внутренней неуверенности.

Все статистические расчеты произведены в программе *SPSS Statistics 23.0*.

Результаты и их обсуждение. Социально-психологические особенности изучаемой выборки в целом представлены первичными статистиками 30 диагностических показателей в таблице 1 и графически на рисунках 1–5. Доминирующая часть диагностических характеристик в общей выборке имеет нормальное распределение. Обращает на себя внимание высокий коэффициент вариации всех характеристик тест-опросника личностной зрелости Ю. З. Гильбуха (параметры № 1–6 в табл. 1), что свидетельствует о значительном разбросе показателей и неоднородности выборки либо высокой изменчивости результатов. Однако такой эффект встречается и в том случае, когда изучаемая переменная на полюсах оценивается противоположными знаками, что и отличает эту методику. Существенная вариативность выявлена также по двум шкалам (внутренней конфликтности и самообвинения) методики С. Р. Пантилеева, что подтверждает возможности использовать эти тестовые показатели при общем снижении индивидуального профиля как индикаторы внутренней дезадаптации или кризисной ситуации.

На рисунке 1 видно, что выраженность показателей личностной зрелости студентов ближе к нижней границе уровня удовлетворительного развития, установленного по методике Ю. З. Гильбуха, а по шкалам «Я-концепция», «жизненная установка» и «способность к психологической близости с другим человеком» — даже ниже нормативного интервала. Первая из названных шкал включает такие характеристики зрелости, как уверенность в своих возможностях, удовлетворенность своими способностями, знаниями и умениями, что объясняет низкие значения этой шкалы у студентов, находящихся на стадии формирования профессиональной идентичности. Шкала «жизненная установка» связана с такими обобщенными качествами личности, как понимание относительности всего сущего, преобладание интеллекта над чувством, эмоциональная уравновешенность,

2 Названия шкал приведены в нашей редакции в соответствии с доминирующими признаками в каждом из показателей.

Табл. 1

Параметры распределений признаков в общей выборке

№	Измеренные параметры	Среднее	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение	Коэффициент. Вариации
1	Личностная зрелость	24,6	-36	69	15,9	64,6
2	Мотивация достижений	10,1	-10	27	7,7	76,7
3	Я-концепция	14,8	-17	42	10,1	68,4
4	Чувство гражданского долга	4,3	-11	17	5,5	126,5
5	Жизненная установка	10,5	-12	30	7,7	73,8
6	Способность к психологической близости	5,2	-12	15	4,8	92,0
7	Активность	32,42	14,00	45,00	5,78	17,8
8	Автономность	33,42	17,70	48,38	6,56	19,6
9	Целостность	34,57	9,78	48,90	6,43	18,6
10	Опосредованность	33,70	19,00	50,00	5,81	17,2
11	Креативность	34,28	14,67	47,27	6,21	18,1
12	Самоценность	34,02	14,16	49,56	6,70	19,7
13	Субъектность	157,22	93,00	213,00	22,71	14,4
14	Социальная робость	28,1	8	42	5,9	21,1
15	Доминантность	21,6	10	32	4,2	19,3
16	Спонтанность	24,4	11	37	4,7	19,1
17	Эмоциональная устойчивость	22,4	8	34	5,1	23,0
18	Открытость	20,7	6	39	5,7	27,4
19	Социальная зрелость	16,9	7	34	4,9	29,2
20	Закрытость для самого себя	6,1	1	11	2,1	33,9
21	Самоуверенность	10,5	2	14	2,6	24,7
22	Саморуководство	7,4	1	12	2,2	29,8
23	Отраженное самоотношение	7,0	1	11	2,2	31,9
24	Самоценность	10,0	1	14	2,6	25,9
25	Самопринятие	8,0	0	12	2,0	24,9
26	Самопривязанность	5,1	0	10	2,4	47,3
27	Внутренняя конфликтность	5,8	0	15	3,6	62,1
28	Самообвинение	4,2	0	10	2,6	60,8
29	Самоуважение	24,9	6	37	5,4	14,6
30	Аутосимпатия	23,1	4	35	5,2	14,8
31	Внутренняя неустойчивость	10,1	0	25	5,6	22,5

рассудительность в противоположность импульсивности. Незначительное снижение результатов по этой шкале отражает недостаточную сформированность у студентов данных качеств. Шкала «способность к психологической близости» включает доброжелательность, эмпатию, умение слушать. Снижение выраженности данных показателей по опрошенной выборке может объясняться двумя факторами: первый связан с когнитивным искажением при самоотчете и обусловлен высокой требовательностью к себе, недооценкой своих эмпатических способностей будущими специалистами

помогающих профессий; второй, если данные действительно говорят о недостаточной способности к близости, может быть следствием формирующейся в ходе обучения психологической защиты от чрезмерного сближения с другими в силу опасения за собственное психологическое благополучие.

Почти 92 % всех студентов показали средний уровень развития *субъектности личности*, остальные 8 % — высокий уровень. Усредненный профиль субъектности личности студентов на рисунке 2 приближается по всем компонентам к верхней нормативной границе. Это говорит о том, что

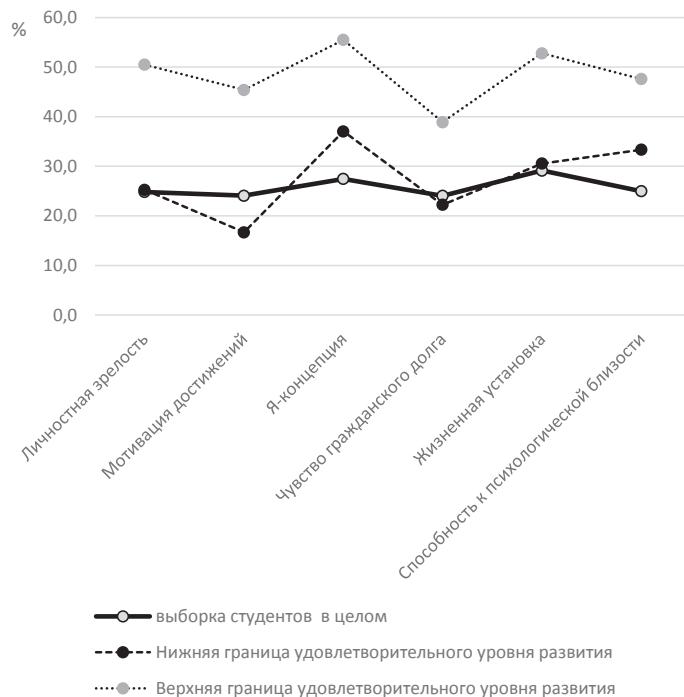


Рис. 1. Уровень развития личностной зрелости и ее компонентов в общей выборке³

респонденты способны к самостоятельному инициированию своей активности, определению целей и изменению обстоятельств под них. Они готовы к самоопределению в межличностных отношениях, интегрированы в социальный контекст при соблюдении субъект-субъектной модели отношений. Студенты понимают законы общественного устройства и умеют регулировать свое поведение с их учетом для достижения своих целей, охотно меняя психологические средства, если того требуют обстоятельства. Они открыты новому опыту, не боятся неопределенности и противоречивости жизненных ситуаций, в самооценке доверяют себе и принимают себя со всеми достоинствами и недостатками. Выраженность характеристик субъектности показывает, что опрошенные студенты готовы в социальном взаимодействии строить субъект-субъектные отношения со своими клиентами, сохраняя свои границы и заботясь о собственном личностном здоровье.

Профиль личности, характеризующий изучаемую выборку в целом, по результатам Гиссенского опросника, представленный на рисунке 3, включен в нормативный интервал и отражает сбалансированность основных *социально-психологических характеристик* у студентов. По шкале «социальная робость» («социальное одобрение» в редакции авторов теста) студенты демонстрируют признаки социальной уверенности в уважении со стороны других людей и их положительной оценке, что побуждает к достаточно высоким социальным притяжаниям и настойчивости в достижении своих целей.

Показатель «доминантность» стремится к нижнему полюсу шкалы, и это говорит об их способности соблюдать социальные нормативы, быть терпеливыми в общении, что важно для осуществления социально ориентированных видов деятельности. Шкала «спонтанность—контроль» показывает в группе опрошенных студентов доминирующие, но на оптимальном уровне, стремления к полюсу контроля, т. е. усердию, правдивости, серьезности и аккуратности в социальном поведении. В эмоциональных чертах респондентов, как показывает шкала «эмоциональная устойчивость», преобладает открытость реакций, редко проявляемые угнетенность, тревога и подавленность. По шкале «открытость — замкнутость» отмечается тяготение к осторожности, недоверчивости в социальных взаимодействиях, что, вероятно, оказалось проявлением охранительного реагирования на столкновение в ходе обучения с проблемными сторонами межличностного общения и расширенного спектра знаний об уязвимости внутреннего мира человека. Социальная зрелость студентов как интегральный показатель общительности, непринужденности, самостоятельности, направленности на творческую активность и близкие межличностные отношения выражена в средней степени, демонстрирует достаточно психологическое благополучие респондентов по названным показателям при наличии некоторого потенциала к развитию данных качеств.

Активность зрелой личности направлена не только на внешний мир, но и на самого себя, проявляется в самоизучении, самоанализе,

3 Поскольку в опроснике Гильбуха все шкалы имеют разную длину, для корректного отражения результатов на одном графике результаты по методике были переведены в проценты.

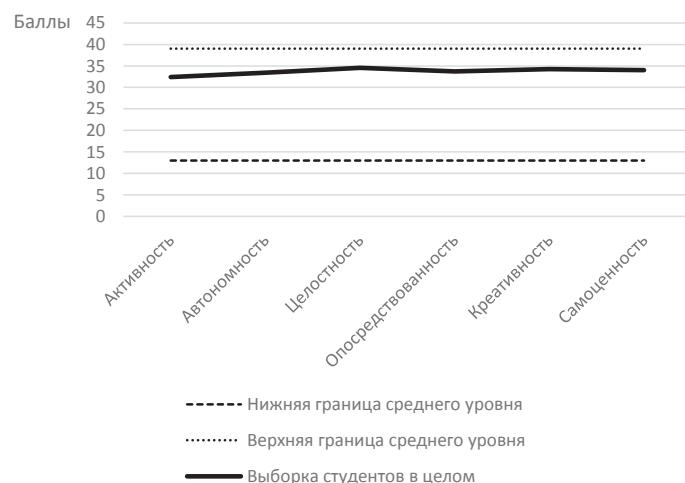


Рис. 2. Уровень развития субъектности личности в общей выборке студентов

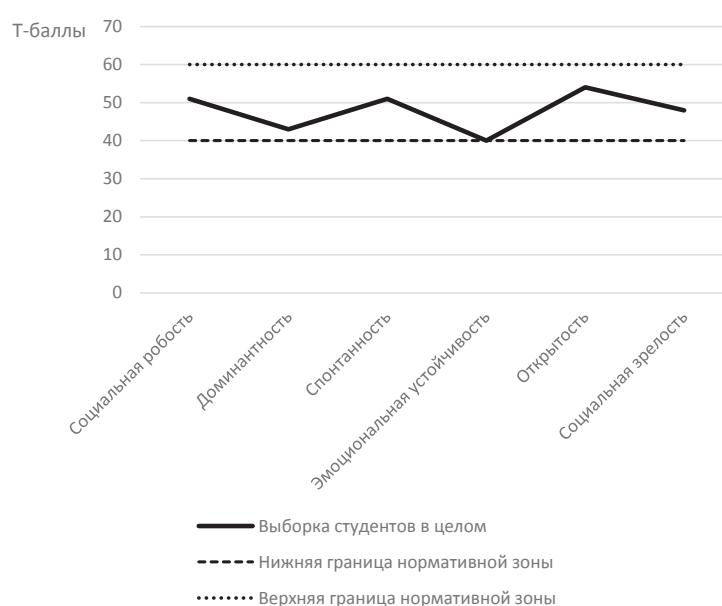


Рис. 3. Уровень выраженности личностных свойств по Гиссенскому опроснику в выборке в целом

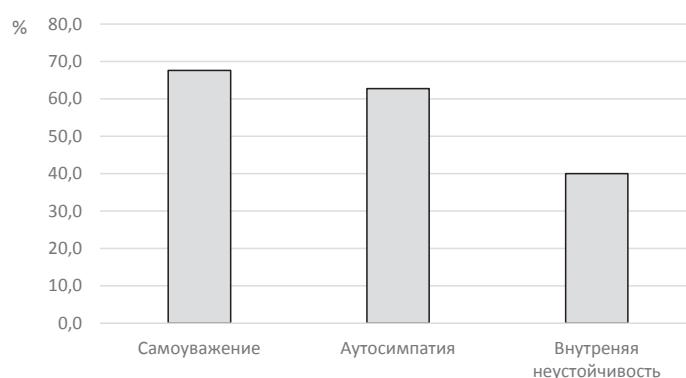


Рис. 4. Выраженность факторов самоотношения по выборке в целом⁴

⁴ Для корректного отражения результатов оценки факторов выражены в процентах.

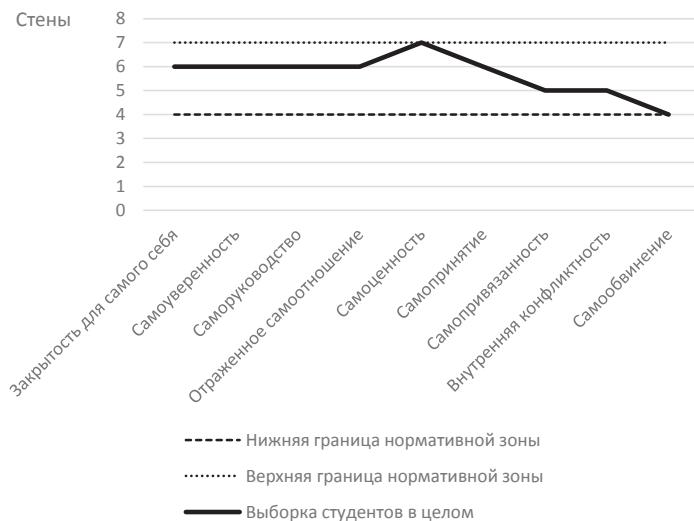


Рис. 5. Выраженность компонентов самоотношения в общей выборке

саморегуляции и самосовершенствовании. Результаты диагностики системы самоотношения личности по методике С. Р. Пантилеева (МИС) (рис. 4–5) выявили преобладание по шкалам опросника позитивных тенденций в самосознании и самоотношении респондентов, высокий уровень факторов самоуважения и аутосимпатии. Однако обнаружено, хотя и в гораздо меньшей мере, наличие фактора внутренней неустойчивости свидетельствует о присутствии у некоторой части студентов внутренних личностных конфликтов и склонности к заниженной оценке своего Я. В то же время умеренный уровень показателя внутренней конфликтности свидетельствует о здоровой самокритичности личности, склонности к самоанализу и развитости рефлексивных способностей, что ценно для осуществления деятельности в помогающих профессиях. На верхней границе нормативной зоны оказался показатель самоценности, отражающий заинтересованность в собственном Я и одновременно предполагаемую ценность своего Я для других. На нижней нормативной границе — шкала «самообвинение», которая, как отмечалось выше, так же, как и «внутренняя конфликтность», имеет большую вариативность индивидуальных показателей, не повлиявшую на среднестатистический профиль выборки студентов в целом.

Для понимания статистической взаимосвязи изучаемых показателей, которая ожидается исходя из включенности измеренных параметров в структуру личностной зрелости, на данных общей выборки студентов был выполнен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена и факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. В результате анализа корреляционной матрицы методом выделения максимального корреляционного пути была построена корреляционная плеяды (рис. 6). В таблице 2 представлены только статистически значимые факторные нагрузки пяти выделенных факторов, объясняющих 61,4% изменчивости показателей в выборке.

Согласно полученным данным, центр плеяды значимых взаимосвязей определяется общим показателем *субъектности личности*, напрямую или через свои составляющие связывающим все изучаемые переменные. Этот результат хорошо вписывается в современные знания о субъектности, представляющей сложное личностное образование, комплекс социальных качеств, определяющих способность личности к самоуправлению в социальном контексте своего бытия. Субъектность раскрывается в активной и гибкой жизненной позиции, социальной автономии и в то же время умении обеспечивать целостность во взаимодействии с другими людьми. Важно, что в составе фактора субъектности установлена включенность интегрального показателя зрелости (по Ю. З. Гильбуху), через который обеспечиваются соединения со всеми шкальными оценками данной методики (рис. 6). В комплексе обнаруженных связей субъектность тесно сопряжена прямой взаимозависимостью с параметрами позитивного самоотношения личности по МИС (самоуверенностью, саморуководством) и обратной — с тенденциями к самообвинению и внутренней конфликтности. Это хорошо согласуется со связанностью с показателем социальной уверенности — антиподом шкалы социальной робости.

Второй фактор включал с высокими отрицательными нагрузками две характеристики Гиссенского личностного опросника, интерпретация которых позволяет назвать его фактором *социальной зрелости*, проявляющейся в открытости перед другими людьми, доверии к людям, социальной силе: активности, общительности, способности к сильным переживаниям и конкурентным отношениям. Эти факты дополняются результатами корреляционного анализа (рис. 6), и в данном случае обращает на себя внимание то, что оценки личности по названному опроснику тесно связаны с показателями субъектности, но опосредованно — через параметры самотношения и Я-концепции личности.

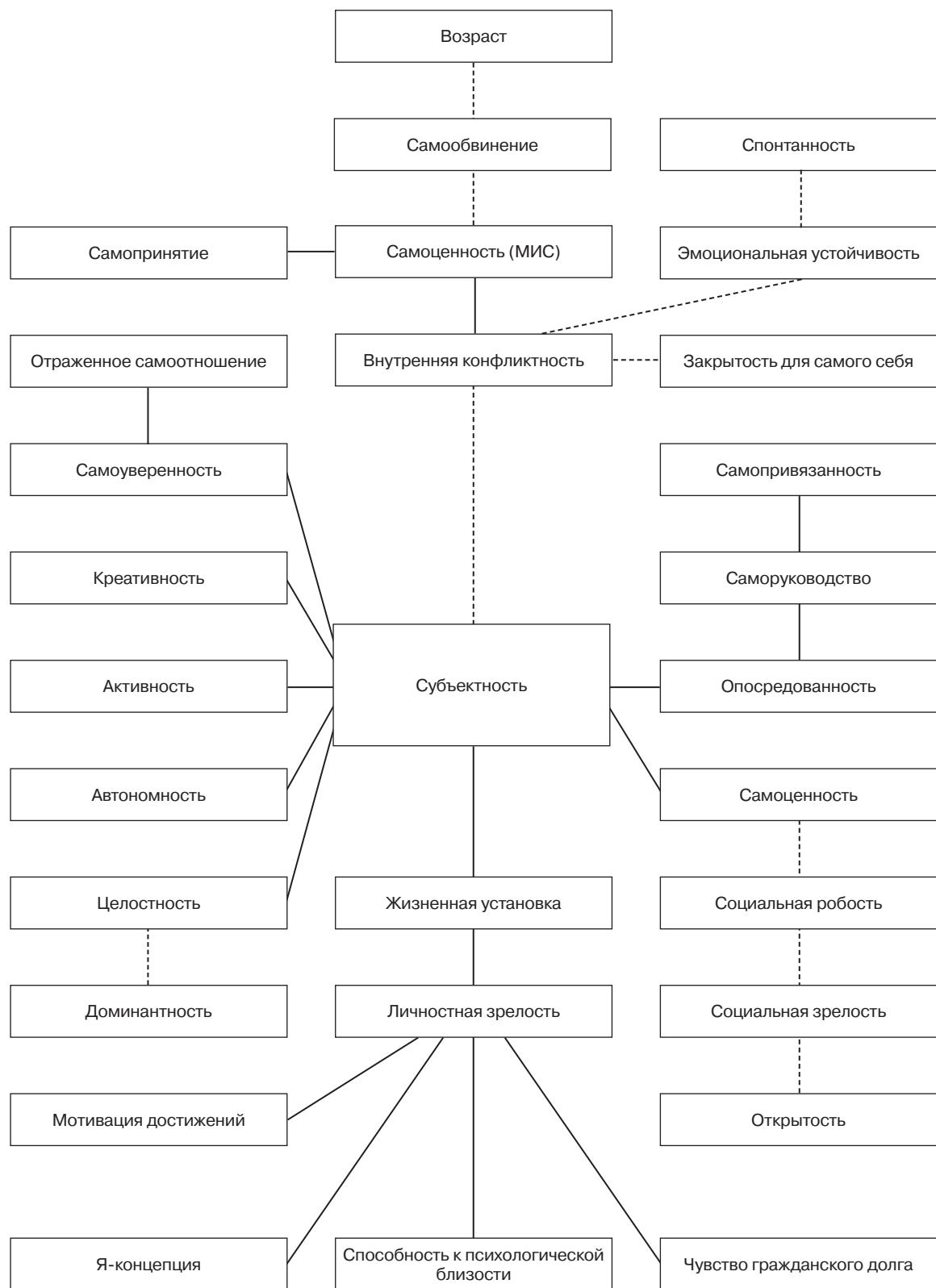


Рис. 6. Взаимосвязи личностных особенностей студентов⁵

5 Прямая линия — положительная корреляция, пунктирная линия — отрицательная корреляция.

Третий фактор — *готовность к изменению*. Такое решение оправдывает то, что данные по шкале «самопривязанность» по выборке стремятся к низким значениям, что демонстрирует желание меняться. На фоне достаточно развитых проявлений саморуководства, говорящих о готовности брать на себя ответственность за свои поступки, и в целом позитивном принятии себя, это свидетельствует о здоровой мере самокритичности и гибкости, возможности «взять свои изменения в свои руки» при сохранении самотождественности.

Шкалы спонтанности, эмоциональной устойчивости и доминантности Гиссенского опросника определили содержание четвертого и пятого факторов, которые могут быть интерпретированы как *способность к саморегуляции и терпеливость*. Значения по названным шкалам свидетельствуют о том, что в содержание факторов вносят вклад такие черты студентов, как умеренное развитие стремления соблюдать все требования и правила профессионального и социального окружения, ответственность, терпеливость, покладистость, неспособность к агрессии. Отметим, что большинство этих качеств являются профессионально важными для специалистов помогающих профессий. Кроме того, обратим внимание, что благодаря корреляционному анализу обнаружена связь между показателями «доминантность» и «целостность личности», что говорит о том, что готовность быть

терпеливым и уступчивым лучше всего сочетается со способностью к близким отношениям на основе взаимного доверия и уважения.

Примечательно, что в содержание факторной модели зрелости личности вошла переменная «возраст», хотя она и находится на периферийном положении и в структуре факторов, и в структуре корреляционных связей. Возраст нельзя назвать определяющим для становления зрелости, что хорошо согласуется с описанными в психологической литературе фактами, но он формирует тенденцию подготовленности к зрелости, которая может с взрослением легче реализоваться при благоприятных социальных условиях и усилиях самой личности.

Фронтальный анализ параметров личностной зрелости по всей изученной выборке студентов помогающих профессий важно дополнить анализом сравнительным. Его результаты позволяют обнаружить дифференциации между студентами различных форм и направлений обучения, что предоставляет возможность более адресного построения обучающих программ с учетом специфики и дефицитарности отдельных показателей зрелости. Итоги сравнения с помощью критерия Стьюдента учащихся различных специальностей, выбравших разные формы обучения, представлены в таблицах 3 и 4 соответственно.

Самая юная выборка — *студенты-конфликтологи* — отличается наиболее высокими, по сравнению с обучающимися социальной работе

Табл. 2

Факторное решение, полученное на общей выборке студентов

Переменные	Factor Loadings (Varimax raw)				
	Extraction: Principal components (Marked loadings are > ,400000)				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Возраст			0,405		0,404
Личностная зрелость	0,614				
Субъектность	0,821				
Социальная робость	0,581	0,453			
Доминантность					0,802
Спонтанность				0,867	
Эмоциональная устойчивость	-0,576			0,480	
Открытость		-0,749			
Социальная зрелость		-0,836			
Самоуверенность	0,760				
Саморуководство	0,456		0,466		
Отраженное самоотношение	0,426				
Самоценность (МИС)	0,541				
Самопринятие			0,670		
Самопривязанность			0,701		
Внутренняя конфликтность	-0,753				
Самообвинение	-0,603				
Expl.Var	4,044	1,771	2,033	1,342	1,247
Prp.Totl	0,238	0,104	0,120	0,079	0,073

и психологии, показателями субъектности личности, личностной и социальной зрелости, способности к психологической близости и образованию целостности с другими людьми. В то же время у них ниже, чем в группах сравнения, уровень самопринятия, а также факторов самоуважения и аутосимпатии в целом, что может приводить к обнаружению внутренней неустойчивости, и, вероятно, объясняется характерным для юности этапом формирования самосознания излишне критичным отношением к себе. Более низкие, по сравнению с другими группами, показатели самопринятия, самопривязанности и внутренней неустойчивости могут быть обусловлены не только возрастной, но и личностной гибкостью — готовностью к изменениям. Чтобы эта тенденция нашла продуктивное воплощение в профессиональном развитии, ее следует поддерживать обучающими и психологическими практиками, направленными на расширение инструментов самопознания и укрепление ресурсов личностного роста.

Самой старшей по возрасту оказалась выборка социальных работников. Однако, несмотря

на более зрелый возраст, они отличаются от студентов других направлений меньшей сформированностью качеств зрелой личности. Отмечается дефицитарность социальной зрелости, в оригинале опросника названной социальной потенциальностью и проявляющейся в общительности, самостоятельности, активности, способности к сильным чувствам. В данной группе ниже также показатели общего уровня личностной зрелости (по Ю.З. Гильбуху) и субъектности личности: активности, автономности, креативности, целостности. При этом настораживают высокие показатели самопринятия, аутосимпатии и самопривязанности, говорящие о неготовности к личностному усилию для самоизменения. Обнаруженный в выборке социальных работников профиль зрелости обращает внимание на возможные риски профессионализации, связанные с недостаточной включенностью в развитие личностных компетенций, необходимых для продуктивного осуществления гуманитарно-ориентированных практик социальной помощи.

Табл. 3

Результаты сравнения студентов разных направлений обучения⁶

№	Измеренные параметры	I гр. Психология	II гр. Конфликтология	III гр. Соц. работа	Результаты сравнения групп по Т-критерию Стьюдента: расчетное значение критерия Т и уровень значимости различий р					
		Среднее	Среднее	Среднее	I и II группы		I и III группы		II и III группы	
					Т	Р	Т	Р	Т	Р
	Возраст	25,4	20,4	31,7	4,340	0,00	-6,022	0,00	-7,052	0,00
1	Личностная зрелость		28,1	21,3					2,000	0,05
6	Способность к психологической близости	5,4	6,4	3,9			2,052	0,04	2,036	0,04
7	Активность	32,8		30,8			2,289	0,02		
8	Автономность	33,8		31,7			1,972	0,05		
9	Целостность	34,4	37,5	33,3	-2,635	0,01			2,819	0,01
11	Креативность	34,6	35,7	32,2			2,456	0,01	2,565	0,01
13	Субъектность	158,5		150,8			2,152	0,03		
16	Спонтанность	24,7		23,2			2,162	0,03		
18	Эмоциональная устойчивость	22,1	24,3		-2,221	0,03				
19	Социальная зрелость	16,9	15,3	18,1	2,104	0,04			-2,630	0,01
25	Самопринятие		7,3	8,4					-2,299	0,02
26	Самопривязанность	5,1	4,4	5,8			-2,053	0,04	-2,471	0,02
28	Самообвинение		5,1	3,9					2,063	0,04
29	Самоуважение	25,0	24,1		2,193	0,03				
30	Аутосимпатия		21,2	24,0					-2,268	0,03
31	Внутренняя неустойчивость	9,8	11,8		2,193	0,03				

6 В таблицах 3 и 4 оставлены только те значения и признаки, между которыми получены статистически значимые различия. Нумерация признаков совпадает с таблицей 1.

Студенты-психологи по показателям личностной зрелости занимают промежуточное положение между представителями вышеописанных направлений подготовки. Однако они отличаются от других самой высокой активностью и самоуважением. Весомый вклад в выстраивание достаточно благополучного профиля личностной зрелости будущих психологов вносит само содержание обучения, ресурсное для самопознания и саморазвития заинтересованных в этом студентов.

При сравнении характеристик студентов, выбравших обучение на дневном, вечернем или заочном отделении института, самыми старшими, как и ожидалось, оказались заочники, а самыми юными — студенты дневной формы обучения. Однако стереотипные ожидания, что у заочников выше окажутся показатели личностной зрелости и субъектности, не подтвердились. Установлено, что

по уровню развития социально-психологических характеристик личности выделяются *студенты очно-заочной формы обучения*. У них значительно выше, по сравнению с остальными, показатели личностной зрелости и целостности, субъектности, мотивации достижений и чувства гражданского долга. Выше также уровни осознанности Я-концепции и жизненных установок, активности и автономности, лучше сформирована опосредованность достижения своих целей, креативность и самоценность. Вечерники оказались более самоуверенными: они сильнее ощущают ценность собственной личности и предполагают ценность своего Я для других. У них выше самоуважение и ниже, чем у двух других групп, внутренняя конфликтность. Именно этот личностный профиль можно назвать близким к оптимальному по параметрам зрелости портретом представителя помогающих профессий.

Табл. 4

Результаты сравнения студентов разных форм обучения

№	Измеренные параметры	I гр. Очная	II гр. Очно- заочная	III гр. Заочная	Результаты сравнения групп по Т-критерию Стьюдента: расчетное значение критерия Т и уровень значимости различий р					
		Среднее	Среднее	Среднее	I и II группы		I и III группы		II и III группы	
					Т	Р	Т	Р	Т	Р
	Возраст	20,2	27,2	29,3	-9,839	0,00	-11,129	0,00	-2,048	0,04
1	Личностная зрелость	24,5	33,1	20,2	-3,728	0,00	2,146	0,03	5,682	0,00
2	Мотивация достижений	10,0	12,6	8,9	-2,221	0,03			3,366	0,00
3	Я-концепция	14,0	19,4	13,0	-3,426	0,00			4,385	0,00
4	Чувство гражданского долга	3,9	5,9	3,8	-2,423	0,02			2,633	0,01
5	Жизненная установка	9,7	13,9	9,3	-3,927	0,00			4,037	0,00
6	Способность к психологической близости		6,7	4,2					3,697	0,00
7	Активность	32,0	34,3	31,8	-2,700	0,01			2,970	0,00
8	Автономность	32,3	35,7	33,0	-3,295	0,00			2,811	0,01
9.	Целостность		36,0	33,8					2,373	0,02
10	Опосредованность	32,9	35,2	33,4	-2,683	0,01			2,070	0,04
11	Креативность		35,9	33,4					2,683	0,01
12	Самоценность (УРСЛ)	32,3	36,1	34,1	-3,527	0,00	-2,127	0,03	1,990	0,05
13	Субъектность	153,5	165,6	155,3	-3,541	0,00			3,065	0,00
18	Открытость	22,2		19,8			3,261	0,00		
20	Закрытость для самого себя	5,9	6,5		-2,002	0,05				
21	Самоуверенность	9,8	11,5	10,4	-4,272	0,00			3,114	0,00
22	Саморуководство	7,0		7,6			-2,286	0,02		
23	Отраженное самоотношение	6,0	7,4	7,4	-4,218	0,00	-4,830	0,00		
24	Самоценность (МИС)	9,3	10,5	10,1	-3,329	0,00	-2,433	0,02		
25	Самопринятие	7,5		8,4			-3,090	0,00		
26	Самопривязанность	4,7	4,6	5,7			-2,997	0,00	-3,011	0,00
27	Внутренняя конфликтность	7,0	4,6	5,7	4,272	0,00	2,739	0,01	-2,229	0,03
28	Самообвинение	5,5	3,4	3,8	5,237	0,00	5,255	0,00		
29	Самоуважение	22,8	26,4	25,4	-4,597	0,00	-3,709	0,00		
30	Аутосимпатия	21,5	23,2	24,2	-2,141	0,03	-3,839	0,00		
31	Внутренняя неустойчивость	12,5	8,0	9,5	5,127	0,00	4,185	0,00	-2,018	0,04

Студенты очно-заочного обучения в полной мере понимают необходимость систематических регулярных занятий, практик и контакта с преподавателями при овладении профессией и готовы на период обучения сделать его приоритетом, жертвуя вечерним временем, часто после работы, даже в ущерб общению с семьей и отдыху.

Наименее благоприятным уровнем развития социально-психологических свойств личности при сравнении трех форм обучения отличаются *студенты заочного отделения*. Несмотря на зрелый возраст, у них существенно ниже, если сравнивать с вечерниками и дневниками, уровень личностной зрелости, мотивации достижений и др. Однако по показателям активности, субъектности, автономности личности, Я-концепции и жизненной установки различия с самыми молодыми по возрасту студентами-дневниками статистически не значимы. Но *студенты дневного отделения* находятся в возрасте активного самоопределения. А выбор студентами заочной формы обучения, вероятно, обусловлен осознанием такого варианта обучения как наименее хлопотного пути получения диплома о высшем образовании с экономией материальных, энергетических и психологических ресурсов. Заочники хорошо представляют, чего хотят, и проявляют субъектную активность, выбирая наиболее удобные для себя пути достижения жизненных целей. Однако этого недостаточно в тех сферах, где профессиональное и личностное развитие неразделимы. Остается констатировать, что такие данные хорошо объясняют наметившуюся несколько лет назад тенденцию отказа многих вузов социально ориентированного профиля от отделений заочного обучения студентов помогающих профессий, что постепенно нашло отражение в образовательных стандартах нового поколения (ФГОС поколения 3++).

Заключение. Проведенное исследование показывает важность учета неотделимости профессионального и личностного развития в становлении специалистов социогуманитарной сферы. Особое значение в личностном портрете профессионалов социальной практики придается личностной зрелости, которая понимается как интегральное личностное образование со следующими основными параметрами: социально-психологическая адекватность, развитая субъектность и самодостаточное отношение к себе. Изучены проявления зрелости будущих специалистов социогуманитарной сферы:

социальных работников, психологов, конфликтологов. В эмпирическом анализе показаны уровневые и структурные особенности проявления параметров зрелости у студентов помогающих профессий. Установлены их различия у студентов разных форм и направлений обучения.

В целом, при сравнении групп по формам обучения, различий в личностных характеристиках выявлено гораздо больше (26 различающихся признаков), чем при сравнительном анализе направлений подготовки (16 признаков). Этот факт подтверждает идеи основателя персонологии В. Штерна о том, что причиной индивидуализации является конвергенция личностных особенностей человека и особенностей средовых условий в процессе развития. Человек активно выбирает те средовые условия, которые в большей степени соответствуют его индивидуальным особенностям. А при взаимодействии с развивающимся субъектом, испытывая его активное воздействие, видоизменяются и средовые условия. Становление зрелости личности можно представить не как единомоментное событие, а как следование избранному личностью способу самосозидания через самостоятельное выстраивание социальной среды развития (Б. Г. Ананьев) и выбор определяющих развитие видов деятельности (А. Г. Асмолов). Движущими силами этого процесса являются активность, рефлексивность и действенное усилие личности, направленные на саморазвитие и жизнетворчество. Создание собственной среды, благоприятной для развития и самореализации, как подчеркивали Е. Ф. Рыбалко и А. А. Реан, является характерным признаком зрелой личности [9].

Полученные в настоящем исследовании результаты, привлекающие внимание к отмечаемому некоторыми исследователями «дефициту личностного фактора» в подготовке специалистов помогающих профессий [3; 5; 9], необходимо учитывать при разработке стратегий и тактик развития образовательных учреждений в подготовке специалистов помогающих профессий. Образовательное учреждение само является той средой, которая изменяется при взаимодействии со студентами, отличающимися, как показало это исследование, высокой субъектной активностью, творческой направленностью и ориентацией на гуманитарные ценности: уважение человека, чуткость к его интересам и терпение к его особенностям.

1. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта-Наука, 2001. 168 с.
2. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости. Киев: НПЦ Психодиагностика и дифференцированное обучение, 1994. 14 с.
3. Гусева А. П. Профессиональное развитие взрослых в связи с характеристиками зрелости личности (на примере социально ориентированных профессий): автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2018. 26 с.
4. Дерманова И. Б., Манукян В. Р. Личностная зрелость: к определению психологического содержания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Социология. 2010. № 4. С. 68–73.
5. Джанерьян С. Т., Рашупкина Ю. В. Особенности личностной зрелости городской учащейся молодежи // Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Сер.: Общественные науки. 2015. № 1. С. 86–94.
6. Дидык Н. М. Личностная зрелость как акме личности психолога-профессионала [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/statyya/3236-osobistisna-zrilist-jak-akme-osobistosti-psihologa-profesionala.html> (дата обращения: 15.04.2017).

7. Карвасарский Б. Д. Гиссенский личностный опросник (использование в психодиагностике для решения дифференциально-диагностических и психотерапевтических задач): метод. пособие. СПб.: ПНИИ им. В. М. Бехтерева, 1993. 22 с.
8. Паттурина Н. П. Проблема зрелости в современной психологии//Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. Т. 7, № 17. С. 113–126.
9. Проблемы общей акмеологии / под ред. А. А. Реана, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: СПбГУ, 2000. 156 с.
10. Русалов В. М. Психологическая зрелость: единая и множественная характеристика?//Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 5. С. 83–97.
11. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Пороховой. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. 671 с.
12. Шкуратова И. П. Самопредъявление личности в общении. Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009. 192 с.
13. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: монография. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015. 348 с.
14. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. № 4. С. 142–149.

References

1. Bodalev A. A. *Vershina v razvitiu vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya* [The peak of development of an adult person: Characteristics and conditions of achievement]. Moscow: Flinta-Nauka Publ., 2001. 168 p. (In Russian).
2. Gilbukh Yu. Z. *Test-oprosnik lichnostnoy zrelosti* [Questionnaire of personal maturity]. Kiev: Scientific and Practical Center «Psychodiagnostics and Differential Learning» Publ., 1994. 14 p. (In Russian).
3. Guseva A. P. *Professionalnoye razvitiye vzroslykh v svyazi s kharakteristikami zrelosti lichnosti (na primere sotsialno oriyentirovannykh professiy): avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Professional development of adults in connection with the characteristics of the maturity of the individual (on the example of socially oriented professions): Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. St. Petersburg, 2018. 26 p. (In Russian).
4. Dermanova I. B., Manukyan V. R. Lichnostnaya zrelost: k opredeleniyu psikhologicheskogo soderzhaniya [Personal maturity: The definition of psychological content]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Sociology*, 2010, (4), pp. 68–73 (in Russian).
5. Dzhaneryan S. T., Rashchupkina Yu. V. Osobennosti lichnostnoy zrelosti gorodskoy uchashcheysha molodezhi [Features of personal maturity of urban studying youth]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Severo-Kavkazskiy region. Obshchestvennye nauki — University News. North-Caucasian Region. Social Sciences Series*, 2015, (1), pp. 86–94 (in Russian).
6. Didyk N. M. *Lichnostnaya zrelost kak akme lichnosti psikhologa-professionala* [Personal maturity as an acme for the personality of a professional psychologist] (in Russian). Available at: <http://www.info-library.com.ua/libs/statty/3236-osobistisna-zrilist-jak-akme-osobistosti-psihologa-profesionala.html> (accessed 15.04.2017).
7. Karvasarskiy B. D. *Gissenskiy lichnostnyy oprosnik (ispolzovaniye v psikhodiagnostike dlya resheniya differentialno-diagnosticheskikh i psikhoterapevtycheskikh zadach)* [Giessen Subjective Complaints List (its usage in psychodiagnostics for solving differential, diagnostic and psychotherapeutic tasks)]. St. Petersburg: Bekhterev Psychoneurological Research Institute Publ., 1993. 22 p. (In Russian).
8. Paturina N. P. Problemy zrelosti v sovremennoy psikhologii [Problems of maturity in modern psychology]. *Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Science*, 2006, 7 (17), pp. 113–126 (in Russian).
9. Rean A. A., Rybalko Ye. F., et al (eds.). *Problemy obshchey akmeologii* [Issues of general acmeology]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2000. 156 p. (In Russian).
10. Rusalov V. M. Psikhologicheskaya zrelost: yedinaya i mnogozhestvennaya kharakteristika? [Psychological maturity: Single or multidimensional characteristic?]. *Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal*, 2006, 27 (5), pp. 83–97 (in Russian).
11. Posokhova S. T. (ed.). *Spravochnik prakticheskogo psikhologa. Psikhodiagnostika* [Handbook of practicing psychologist. Psychodiagnostics]. Moscow: AST Publ., 2005. 671 p. (In Russian).
12. Shkuratova I. P. *Samopredyavleniye lichnosti v obshchenii* [Personal self-presentation in communication]. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., 2009. 192 p. (In Russian).
13. Shchukina M. A. *Psichologiya samorazvitiya lichnosti* [Psychology of personal self-development]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2015. 348 p. (In Russian).
14. Yakobson P. M. Psikhologicheskiye komponenty i kriterii stanovleniya zreloy lichnosti [Psychological components and criteria for the development of a mature personality]. *Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal*, 1981, (4), pp. 142–149 (in Russian).

ПОНОМАРЕВА ИРИНА МИХАЙЛОВНА

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

IRINA M. PONOMAREVA

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

САВРАНСКИЙ ВЛАДИСЛАВ ОЛЕГОВИЧ

психолог Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Колпинского района Санкт-Петербурга,
vlad.savransky@yandex.ru

VLADISLAV O. SAVRANSKIY

Psychologist at the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the Kolpinsky District of St. Petersburg

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВШИХ РАЗВОД РОДИТЕЛЕЙ

FEATURES OF THE EMOTIONAL AND PERSONAL SPHERE OF ADOLESCENTS WHO HAVE EXPERIENCED PARENTAL DIVORCE

Аннотация. Авторами представлены результаты диагностики и сравнительного анализа психического состояния, уровня тревожности, самооценки подростков, переживших развод родителей, и их сверстников из полных семей. Рассматриваются основные цели и задачи программы психологической помощи детям, оказавшимся в травматической ситуации.

ABSTRACT. The article discusses the features of the emotional and personal sphere of adolescents who have experienced a crisis situation of parental divorce. The results of an assessment of the level of anxiety, features of the mental state, self-esteem in adolescents, who have experienced parental divorce, and adolescents from complete families are presented. The results of a comparative analysis of the level of anxiety, features of the mental state, self-esteem in adolescents, are presented in two groups: those, who have experienced parental divorce, and those, who haven't. The main goals and objectives of the program of psychological assistance to adolescents who have experienced parental divorce are considered.

Ключевые слова: кризис, травматический стресс, возрастной кризис, личностный кризис, психическое состояние, кризисная ситуация, тревога, самооценка, личность, психологическая помощь.

KEYWORDS: crisis, traumatic stress, age crisis, personal crisis, mental state, crisis situation, anxiety, self-esteem, personality, psychological assistance.

Кризисный характер развода (даже если он осуществляется с согласия обеих сторон) обусловлен тем, что семья является целостной системой, и когда она прекращает свое существование, это переживается ее участниками как символическая смерть отношений. Поэтому в кризисной психологии развод рассматривается как одна из ситуаций кризиса утраты [9; 10; 11]. Даже спустя длительный период после прекращения отношений могут сохраняться психологические последствия расставания. Специалисты отмечают, что распад семьи воспринимается личностью, особенно в первый

момент, как доказательство ее неполноценности, что приводит к острому переживанию ею собственной несостоятельности, неуверенности в себе, депрессии, самообвинению [3; 7]. Расстающиеся супруги переживают целую гамму чувств, обычно сопровождающих утрату: обиду, страх, беспомощность, вину, стыд, гнев и т. п.

Развод означает изменение привычного уклада жизни, установок и норм, связанных с социальным статусом. Для переживания утраты в данном случае свойственны те же стадии, что и для переживания утраты в связи со смертью близкого человека.

Существуют и характерные особенности этого процесса, выражающиеся в специфике переживаний, чувств и действий на каждой стадии.

О. В. Галустова [3], по аналогии со стадиями умирания, обозначенными Э. Кюблер-Росс (E. Kubler-Ross, 2001), выделяет следующие:

- отрицание, характеризующееся обесцениванием важности произошедшего события по механизму рационализации;
- агрессия, направленная на бывшего супруга, партнера, являющаяся своеобразной защитой от душевной боли, возникшей в результате произошедшего;
- поиск сторонников, которыми часто пытаются сделать детей, переговоры, направленные на восстановление брака, отношений через различные манипуляции: детьми, сексом, беременностью, чувством вины, чувством ответственности и долга;
- депрессия, наступающая в том случае, если предыдущие стадии не принесли желаемых результатов по восстановлению отношений (происходит осознание случившегося и переживание различных чувств и состояний, среди которых могут быть: ощущение пустоты жизни, собственной неполноты и ненужности; снижение уровня самооценки; уход в себя, снижение доверия к людям; трудности в построении новых отношений);

• адаптация к новому положению и изменившимся условиям жизни (умение жить в одиночестве, без поддержки супруга и справляться с возникающими трудностями и проблемами; способность самостоятельно решать проблемы бытового уровня, которые ранее решались супругом; изменение стиля поведения в социуме, принятие своего статуса; формирование новых жизненных целей, смыслов, изменение привычных установок и стереотипов).

Специалисты в области кризисной психологии считают, что ситуация распада семьи переживается детьми не меньше, чем взрослыми [4; 5; 7]. Развод родителей может повлечь за собой серьезные деформации личности ребенка, которые станут явными спустя годы, когда что-либо изменить будет уже нельзя. Но самым серьезным последствием для ребенка, с точки зрения ряда исследователей, является его воспитание в неполной семье [4; 7]. При всех усилиях матери неполная семья не может обеспечить полноценных условий социализации ребенка: процесс вхождения его в социальную среду, приспособление к ней, освоение социальных ролей и функций. Уход из семьи отца как личности, представляющей для сына идентификацию мужской роли, а для дочери — модель комплементарности (взаимного соответствия на основе взаимодополнения), может проявиться в некоторых адаптационных затруднениях в подростковом возрасте, позднее неблагоприятно сказаться на собственном браке, психологическом и сексуальном развитии. Травматичность возрастает еще и в связи с тем, что разрушение семьи происходит отнюдь не вследствие выбора самого ребенка. Он вынужден просто смириться с родительским решением. Распад семьи может представлять для него крушение его мира и вызывать различные протестные и депрессивные реакции.

Чешский ученый С. Кратохвил (C. Kratochvil, 1991) отмечает, что реакция детей на развод во многом определяется их возрастом [7]. Так, наиболее травматичен развод для детей дошкольного и подросткового возраста. В 3,5–6 лет ребенок по-прежнему нуждается в близких эмоциональных отношениях с родителями, в силу психологической незрелости не способен адекватно понять происходящие перемены в семье, отличается эгоцентризмом мышления, вследствие чего нередко обвиняет в случившемся в его семье себя. Это переживается дошкольником как непосильная ноша, ведет к формированию заниженной самооценки и непринятию себя. Особый травматизм ситуации развода родителей исследователи фиксируют в подростковом возрастом [2; 4; 12]. В опыте психотерапии отмечается даже риск возникновения как непатологических, так и патологических реактивных состояний у подростка при разводе родителей. Это связано с тем, что подростковый период, как известно, является одним из наиболее сложных в жизни человека, он отличается специфическими, свойственными лишь данному возрасту кризисными факторами [1; 12; 13].

А. Я. Варга подчеркивает, что независимо от культуры, в которой растет и воспитывается человек, подростковый период носит довольно драматичный характер по причине сильного диссонанса между требованиями «бушующих» гормонов в развивающемся организме, требованиями семьи и внешними требованиями индивидуального личностного и психического развития [2]. Как отмечает В. А. Аверин, в этот период активный рост и физиологические изменения организма, включающие перестройку ряда систем, в том числе эндокринной, в связи со становлением способности к воспроизведству вида, совпадают с кризисом идентичности личности, ставящим перед подростком важные задачи [1]. Среди них: осуществление перехода от детства к взрослости, выстраивание собственной картины мира, подлинной самооценки, программы саморазвития, обретения смысла своей жизни, появление жизненных планов. Кризис, по своей сути, представлен дисбалансом новых требований к взрослеющему человеку и индивидуальной системой поведенческого, а также эмоционального или даже соматоневрологического стиля реагирования (на ситуации, раздражители), которые были характерны для ребенка [13]. И этот кризис идентичности личности необходимо во что бы то ни стало преодолеть. Для этого подростку нужно ответить для себя на определенные экзистенциальные вопросы: «Кто я?», «Куда двигаюсь (иду)?», «Зачем я иду?» и т. д. Это проблемы осмыслиения себя и своих жизненных задач при переходе от детства к зрелости. А. Я. Варга приводит примерный контекст внутренних ответов, которые дают себе подростки: они утверждают, что являются детьми своих родителей. Но этот ответ недостаточен, ведь подросток постепенно готовится к взрослой жизни и неумолимо отделяется от родителей, становясь самостоятельной личностью (естественно, в случае гармоничного развития). Суть преодоления кризиса и заключается в поиске новых моделей жизни.

Как считает А. Я. Варга, ребенку необходимо выйти за пределы своей семьи, но это у него будет успешно получаться в том случае, если его семья образует «надежный тыл» [2]. Тогда соблюдаются требования безопасности: подросток идет — рискует — восстанавливается в семье, семья дает ему эти возможности. И, разумеется, при наличии лишь одного родителя в семье потенциал этого ресурса становится значительно слабее, не говоря уже о разводе или потере родителя по другим причинам. В подростковом возрасте развод родителей может негативно сказаться на решении возрастных задач и затруднить процессы поиска Эго-идентичности и сепарации. Именно в этот период ребенку важна поддержка обоих родителей, особенно отца, играющего важную роль в социальной адаптации подростка. По мнению многих исследователей, развод родителей может стать главным негативным событием в жизни подростка, причиной неуверенности и травмирующих переживаний.

Как показывает опыт специалистов, сопровождающих ребенка в процессе кризисной ситуации развода в семье, первой реакцией у подростка, узнувшего про предстоящий развод, является шок и отказ верить в случившееся. Такая реакция возникает тогда, когда ребенок не осознает всей глубины проблемы и не верит в то, что произошло. Многие подростки реагируют подобным образом из-за того, что зачастую так занятые собой, не придавали серьезного значения проблемам и конфликтам родителей. Для детей — это крушение картины мира, потеря безопасности и любви [5; 7; 12]. Типичные дальнейшие реакции — страх, тревога и неуверенность в будущем. Дети не понимают, как они теперь смогут общаться с тем родителем, который уходит, будут ли они вообще общаться, будет ли он их любить и проводить с ними время. У подростка нередко возникает глубокий страх одиночества. Кроме того, ребенок может испытывать гнев и враждебность по отношению к тому из родителей, на которого возлагается вина за развод, или по отношению к обоим. Подросток начинает обвинять отца или мать в том, что они бросили семью, заявлять, что он их ненавидит, никогда не простит, и т. п.

Если после развода один из родителей пытается завести другую семью, то у подростков зачастую появляется реакция ревности. Ребенок становится обидчивым, так как вынужден делить свою любовь. Ему кажется, что его будут любить меньше, что он чужой в этой семье. Нередко подросткам в подобных ситуациях просто обидно (в его семье ничего не получилось, а вот в новой все получится). К тому же надо приспособливаться к новым людям — мачехе или отчиму, новым братьям и сестрам. Подростку, у которого итак произошло неприятное событие — развод родителей, очень тяжело воспринимать это новое, подо что-то подстраиваться, подчиняться кому-то [3; 7; 11].

Развод оказывает как кратковременный, так и долговременный эффект на развитие подростка, может повлиять на будущее поведение в его собственной семье. По результатам исследований, подростки, чьи родители развелись, впоследствии разводятся гораздо чаще тех, кто воспитывался

в полной и крепкой семье. Это во многом объясняется тем, что в подростковом возрасте формируются семейные ценности, а из-за развода они в глазах подростка претерпевают серьезные изменения. У подростков из неполных семей может быть снижено чувство ответственности по отношению к семье, к семейным обязанностям. Кроме того, они получают опыт родительского сценария брака. Известно, что дети, которые имеют опыт развода родителей, часто вступают в ранний брак, желая компенсировать недостаток тепла, им хочется крепкой семьи, обрести счастье, однако это не всегда удается [4; 5; 12; 13].

Развод родителей может повлиять на формирование системы ценностных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте. Как показало исследование М. Г. Ивашкиной [5], иерархия жизненных ценностей 18–19-летних студентов из разведенных семей имела признаки компенсаторности: наблюдалось большее предпочтение эмоциональной близости, любви, счастливой семейной жизни. У студентов из полных семей важнейшей ценностью, наряду с перечисленными, является максимальное использование своих возможностей, способностей, т. е. ценности саморазвития, самореализации. Вместе с тем, по данным ряда исследований, определяющим оказывается не сам по себе факт развода, а характер складывающихся в семье отношений [5; 12].

Необходимо в то же время отметить, что развод может иметь и позитивные стороны. Это относится к случаям семейного насилия, аддиктивного поведения одного из родителей. Тогда развод является для подростка меньшим злом, чем пример систематического деструктивного поведения родителей.

Все вышеизложенное показывает, что нужна психологическая помощь и взрослым, и детям в процессе переживания данной кризисной ситуации. В частности, речь идет о необходимости психологического консультирования и психокоррекции.

На первом, остром этапе кризисной работы основными задачами психологического консультирования являются реализация помощи клиенту в «отреагировании» гаммы чувств, обычно сопровождающих утрату: обиды, страха, беспомощности, вины, стыда, гнева, а также формирование доступа клиента к своим ресурсам для нормализации эмоционального состояния. И только на последующей стадии — коррекции — можно работать с утратой в когнитивном плане, дать человеку возможность проанализировать ситуацию более или менее отстраненно, что нередко становится для него значимым осознанием и позволяет скорректировать свои отношение и поведение. За этим следует стадия реабилитации, на которой стоит задача выявления значимых сторон жизни и поиск ресурсов для осуществления планов, происходит переосмысление своей позиции в жизни.

Специфика данной кризисной ситуации такова, что человеку необходима среда для общения, а ему может казаться, что он вообще никому не нужен после того, как стал ненужным одному из самых близких и любимых людей. Как отмечают специалисты,

у человека в состоянии кризиса после развода изменяется отношение к себе, а притязания могут стать либо завышенными, либо заниженными. В обоих случаях, хоть и по разным причинам, такие люди не могут впоследствии найти себе человека для близких отношений, и это говорит только о том, что важно скорректировать самооценку и уровень притязаний клиента [13]. В.Ю. Меновщиков считает, что важнейшую роль для человека, переживающего кризис развода, играет возможность создания для него комфортных зон общения и деятельности. Это могут быть реализация интересов человека, хобби, общение с близкими и пр. [10].

К одному из основных направлений психологической коррекции эмоционально-личностной сферы детей и подростков в ситуации развода родителей можно отнести игровую терапию — метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе таких методик лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снижает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий [8]. В процессе игровой терапии у ребенка появляется возможность продемонстрировать свои негативные установки. Выразить свой страх и гнев по отношению к родителям, братьям, сестрам и другим значимым людям. В каждом из элементов терапии психолог поощряет ребенка обращаться к самому себе, заново постигать и принимать свои чувства. Свобода говорить, выражать свои мысли и чувства, принимать решения, признавать и принимать самого себя и все прочие процессы позволяют ребенку вновь обрести адекватную самооценку и восстановить жизненные силы. Характерная особенность игры — ее двуплановость, присущая также драматическому искусству: играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач. Ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами. Психокоррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корректирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами.

Наряду с игровой терапией, в психологической коррекции эмоционально-личностной сферы детей и подростков, переживающих развод родителей, широко используется арт-терапия. Как показывает опыт, методы арт-терапии являются чрезвычайно эффективными для коррекции сознательных и бессознательных сторон человеческой психики. Смысл выбора арт-терапии в качестве инструмента психологической помощи заключается в следующих

преимуществах направления: простоте, естественности, действенности. В ходе арт-терапии создается безопасное пространство для клиента и его творческой деятельности, именно комфорт и безопасность творческого процесса позволяют снять с психики человека мощные механизмы психологической защиты, довериться самому себе и окружающей обстановке. Техника активного воображения открывает подростку безграничные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества при активном познании своего Я. С позиции специалистов, терапевтическое воздействие на психику связано с тем, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать травмирующую ситуацию и найти ее разрешение посредством творческих способностей клиента [6].

К одному из действенных методов психологической коррекции эмоционально-личностной сферы подростка относят также когнитивно-поведенческую терапию. Выше уже отмечалось, что ситуация развода в семье может оказывать негативное влияние на представления подростка о семейных ценностях и ролях, половую идентификацию, снижать самооценку, вызывать формирование негативного образа Я. Когнитивно-поведенческая терапия строится на понимании происхождения различных реакций человека, его отрицательных эмоций, негативного переживания и неконструктивного поведения. Эта терапия рассматривает реакции человека как результат воздействия убеждений и болезненных установок, полученных вследствие конкретного негативного опыта, но распространяется на другие сферы жизни и отношения. Многие из таких когниций находятся на подсознательном уровне, поэтому самостоятельно человеку очень тяжело с ними справиться, тем более поменять их на положительные, жизнеутверждающие. Анализ убеждений и болезненных установок помогает определить первоначальный источник сложившейся ситуации, угнетенности и переживаний пациента, а затем и разрешить проблему. Человеку становится доступным навык изменения своего негативного поведения и стереотипа мышления, что положительно влияет и на его физическое, и эмоциональное состояние. Это позволяет гармонизировать свои эмоции и создает условия для повышения самооценки и формирования позитивного образа Я.

Довольно часто для гармонизации эмоционального состояния лиц, переживших кризисную ситуацию, используется релаксация. Один из видных представителей поведенческой терапии Д. Вольпе (D. Wolpe, 1990) рассматривал в своих работах такие методы релаксации, как дыхательная, прогрессивная мышечная и ментальная (обычно связанная с визуальным представлением ресурсных образов, например, «безопасное место» и пр.). В нашей практике коррекции тревожности эти методы показали свою эффективность.

В связи с актуальностью обозначенной проблемы нами было предпринято эмпирическое исследование, целью которого было изучение особенностей эмоционально-личностной сферы подростков, переживших ситуацию развода родителей, для разработки программы оказания им психологической

помощи. Данная цель определила постановку следующих задач:

1. Проведение диагностики уровня тревожности, особенностей психического состояния личности, самооценки у подростков, переживших ситуацию развода, и подростков из полных семей.

2. Проведение сравнительного анализа исследуемых показателей и выявление уровня достоверности различий между ними в группах подростков, переживших и не переживших кризисную ситуацию развода родителей.

3. Формулирование основных выводов эмпирического исследования для разработки программы психологической помощи подросткам, пережившим ситуацию развода родителей.

Объект исследования: школьники-подростки в возрасте 13–15 лет, 50 человек. Группа 1 — пережившие развод родителей (20 человек, из них девять человек мужского пола и 11 — женского), группа 2 — живущие в полной семье (30 человек, из них 17 мужского пола и 13 — женского).

Предмет исследования: эмоционально-личностная сфера подростков.

Гипотеза исследования: предполагается, что подростки, которые пережили кризисную ситуацию развода в семье, проявляют более высокую тенденцию к повышенной тревожности, более склонны к фрустрации, агрессивности, являются более ригидными, а также имеют более низкую самооценку, чем их сверстники, живущие в полной семье.

Методы исследования.

Диагностические:

- авторская анкета;
- Опросник Спилбергера — Ханина для выявления ситуативной и личностной тревожности;
- Опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка;
- Шкала самооценки Т. В. Дембо — С. Рубинштейн.

Математико-статистические:

- Подсчет первичных статистик;
- Подсчет U-критерия Манна — Уитни для выявления уровня значимых различий исследуемых показателей.

База исследования: ГБОУ гимназия № 402 Колпинского района Санкт-Петербурга.

Остановимся на полученных результатах.

На основании данных авторской анкеты респонденты были разделены на две группы: группа 1 — пережившие развод родителей (20 человек), группа 2 — живущие в полной семье (30 человек).

Как показали результаты анкетирования, период после развода родителей составил от 8 месяцев до 1,5 лет. В группу 1 вошли подростки, отметившие, что развод родителей вызывает у них сильные негативные переживания.

Средние значения исследуемых показателей и математико-статистический анализ результатов по всем методикам представлены в таблице 1.

Как видно из сравнительного анализа средних значений показателей ситуативной и личностной тревожности в двух группах (табл. 1), первая группа существенно превосходит вторую по обоим показателям. Если оба результата группы 2 находятся в пределах нормы — 32,77 балла и 32,63 балла соответственно, то оба результата группы 1 иллюстрируют повышенный уровень тревожности респондентов — 51,05 балла и 54,55 балла.

В целях проверки гипотезы исследования был подсчитан U-критерий Манна — Уитни для выявления уровня достоверности различий показателей тревожности в группах 1 и 2 (переживших и не переживших ситуацию развода родителей). Математико-статистический анализ по U-критерию Манна — Уитни свидетельствует, что подростки, пережившие ситуацию развода родителей, имеют достоверно более высокие показатели как ситуативной, так и личностной тревожности, нежели их ровесники из полных семей. Эти результаты заслуживают серьезного внимания, поскольку повышенная личностная тревожность выражается в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают. Для детей с подобным уровнем тревожности может быть характерно состояние эмоционального напряжения (ожидание неприятностей, нарастающая, с трудом

Табл. 1

Среднее значение исследуемых показателей (в баллах) и математико-статистический анализ результатов

Шкалы	Группа 1 Пережившие развод	Группа 2 Подростки из полных семей	U	p
	M	M σ		
<i>Опросник тревожности Спилбергера — Ханина</i>				
Ситуативная тревожность	51,05	32,77	Uэмп (14)	p≤0,01
Личностная тревожность	54,55	32,63	Uэмп (7)	p≤0,01
<i>Методика самооценки психических состояний Г. Айзенка</i>				
Фрустрация	10,95	4,3	Uэм (78)	p≤0,01
Агрессивность	11,05	7,03	Uэмп (108)	p≤0,01
Ригидность	12,05	8,17	Uэмп (55)	p≤0,01
<i>Методика Дембо — Рубинштейн</i>				
Самооценка	42,85	59,97	Uэмп (161)	p≤0,01

сдерживаемая раздражительность, эмоциональная неустойчивость).

Высокий уровень ситуативной тревожности говорит о том, что ситуация, в которой находится подросток, чрезвычайно важна для него. Она затрагивает актуальные на данный момент потребности, подросток воспринимает ее как возможную угрозу его состоянию, престижу, авторитету в группе или собственной оценке самого себя. Эти результаты показывают, что в программу психологической помощи подросткам, пережившим ситуацию развода родителей, необходимо включить раздел по коррекции уровня тревожности.

Теперь остановимся на анализе результатов по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка. Совершенно очевидно (табл. 1), что группа 1 имеет более высокие значения по данным показателям, нежели группа 2. Следует отметить, что, если судить именно по среднему арифметическому значению, то показатели фрустрации, агрессивности и ригидности у группы 1 не выходят за рамки нормы (8–14 баллов), однако они явно стремятся к границе с повышенным уровнем (14–20 баллов), уже не являющимся нормой.

Был подсчитан У-критерий Манна—Уитни для выявления уровня достоверности различий показателей фрустрации, агрессивности и ригидности в экспериментальных группах 1 и 2 (переживших и не переживших ситуацию развода родителей). Как свидетельствуют результаты (табл. 1), респонденты группы 1 (подростки, пережившие ситуацию развода родителей) имеют достоверно более высокие показатели фрустрации, агрессивности и ригидности, нежели их ровесники из полных семей. В то же время — это уже отмечалось ранее — средние арифметические значения показателей фрустрации, агрессивности и ригидности у группы 1 находятся в пределах нормы (8–14 баллов), что не позволяет сделать вывод о повышенном уровне данных показателей у подростков, переживших развод родителей.

Итоги исследования самооценки также представлены в таблице 1. В данном тесте (Дембо и Рубинштейн) норма отражается отрезком 45–74 балла (как у группы 2). Соответственно, результаты ниже 45 баллов иллюстрируют заниженную самооценку, а выше 74 баллов являются знаком завышенной самооценки. Таким образом, у респондентов группы 1 (переживших развод родителей) самооценка занижена, а у группы 2 (подростки из полных семей) самооценка адекватная.

Был также подсчитан У-критерий Манна—Уитни для выявления уровня достоверности различий показателей самооценки в группах 1 и 2.

Математико-статистический анализ демонстрирует, что уровень самооценки у группы 1 (подростки, пережившие развод родителей) достоверно ниже, чем у их сверстников из полных семей (группа 2), и различия не случайны.

В этой связи надо сказать, что заниженная самооценка у детей и подростков негативно отражается на их самоотношении, является причиной неуверенности в себе, отсутствия самоуважения, напряженности и застенчивости. Все это может

негативно влиять на развитие личности подростка, его адаптацию в социуме, стать причиной конфликтов в семье и школе. Исследователи считают типичным проявлением заниженной самооценки повышенную тревожность. Взаимосвязь неадекватной заниженной самооценки и повышенного уровня личностной тревожности обнаружилась и в результатах нашего исследования: так, в группе подростков, переживших ситуацию развода родителей, нами были зафиксированы высокий уровень личностной и ситуативной тревожности и заниженный уровень самооценки, в то время как у респондентов из полных семей показатель и личностной, и ситуативной тревожности находится в пределах нормы, а самооценка адекватна. Можно сделать вывод, что в программу психологической помощи подросткам, пережившим ситуацию развода родителей, необходимо включить раздел по коррекции самооценки.

На основе проведенного теоретического анализа литературы по проблеме последствий кризисной ситуации развода для эмоционально-личностной сферы подростка, а также результатов проведенного эмпирического исследования нами были намечены цели и задачи программы психологической помощи таким детям.

Цель программы — гармонизация эмоционально-личностной сферы подростков, переживших развод родителей, в том числе снижение уровня тревожности и повышение уровня самооценки.

Основные задачи программы:

1. «Отреагирование» и переработка основных негативных переживаний, возникших в связи с ситуацией развода родителей.

2. Содействие в принятии произошедшей ситуации, осознании ее реальности.

3. Обучение подростков методам саморегуляции эмоционального состояния.

4. Формирование позитивного образа Я.

Используемые методы:

Индивидуальное консультирование.

Групповая работа с применением методов психологической коррекции: игровой терапии, арттерапии, когнитивно-поведенческой терапии.

Данная программа психологической помощи находится в настоящее время в стадии корректировки, после чего предполагается ее использование и проверка эффективности.

В целом, проведенное исследование позволяет сделать следующие общие выводы:

1. У группы подростков, переживших развод родителей, были выявлены повышенный уровень тревожности (как личностной, так и ситуативной) и заниженная самооценка.

2. У группы подростков из полных семей показатели личностной и ситуативной тревожности находятся в пределах нормы, а самооценка адекватна.

3. Была выдвинута гипотеза исследования, что подростки, которые пережили кризисную ситуацию развода в семье, проявляют более высокую тенденцию к повышенной тревожности, более склонны к фрустрации, агрессивности, более ригидны, их самооценка ниже, чем у сверстников, живущих в полной семье. Все это полностью подтвердилось.

4. Проведенное эмпирическое исследование отчетливо показало необходимость оказания психологической помощи детям, пережившим кризисную ситуацию развода в семье. Это предполагает

как активизацию работы центров психологической помощи, так и возвращение в обязательную практику функционирования общеобразовательных учреждений психологической службы.

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. 379 с.
2. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Введение в системную семейную психотерапию // Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2014. 144 с.
3. Галустова О. В. Психологическое консультирование. М.: А-Феникс, 2012. 345 с.
4. Дементьева И. Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социологические исследования. 2001. № 11. С. 108–113.
5. Ивашкина М. Г. Психологические проблемы детей и подростков // Помоги себе сам. 2000. № 5. С. 6.
6. Киселева М. В., Кулганов В. А. Арт-терапия в психологическом консультировании: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2014. 64 с.
7. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. М.: Медицина, 1991. 101 с.
8. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / предисл. А. Я. Варга. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 368 с.
9. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2010. 928 с.
10. Меновщикова В. Ю. Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями. М.: Смысл, 2013. 191 с.
11. Пономарева И. М. Работа психолога в кризисных службах. СПб.: СПбГИПСР, 2016. 199 с.
12. Райс Ф., Долджен К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2012. 237 с.
13. Сухачева Н. И., Жигинас Н. В. Кризис развивающейся личности в современных условиях: постановка проблемы [Электронный ресурс] // «Научно-педагогическое обозрение. PedagogicalReview». 2016. № 2 (12). С. 25–30. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-razvivayuscheysya-lichnosti-v-sovremennyh-usloviyah-postanovka-problemy>.

References

1. Averin V.A. *Psikhologiya detey i podrostkov* [Child and adolescent psychology]. St. Petersburg: Mikhaylova V.A. Publ., 1998. 379 p. (In Russian).
2. Varga A. Ya. *Vvedeniye v sistemnyu semeynyu psikhoterapiyu* [Introduction to systemic family psychotherapy]. In: Varga A. Ya., Drabkina T. S. *Sistemnaya semeynaya psikhoterapiya* [Systemic family psychotherapy]. St. Petersburg: Rech Publ., 2014. 144 p. (In Russian).
3. Galustova O. V. *Psikhologicheskoye konsultirovaniye* [Psychological counseling]. Moscow: A-Feniks Publ., 2012. 345 p. (In Russian).
4. Dementyeva I. F. *Negativnyye faktory vospitaniya detey v nepolnoy semye* [Negative factors of raising children in single-parent families]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya — Sociological Studies*, 2001, (11), pp. 108–113 (in Russian).
5. Ivashkina M. G. *Psikhologicheskiye problemy detey i podrostkov* [Psychological problems of children and adolescents]. *Pomogi sebe sam — Help Yourself*, 2000, (5), p. 6 (in Russian).
6. Kiseleva M. V., Kulganov V. A. *Art-terapiya v psikhologicheskem konsultirovaniy* [Art therapy in psychological counseling]. St. Petersburg: Rech Publ., 2014. 64 p. (In Russian).
7. Kratochvil S. *Psikhoterapiya semeyno-seksualnykh disgarmoni* [Psychotherapy of family and sexual disharmonies]. Moscow: Meditsina Publ., 1991. 101 p. (In Russian).
8. Landreth G. *Play therapy: The art of the relationship*. Muncie: Accelerated Development, 1991. 382 p. (Rus. ed.: Landreth G. *Igrovaya terapiya: iskusstvo otnosheniy*. Moscow: International Pedagogical Academy Publ., 1994. 368 p.).
9. Malkina-Pykh I. G. *Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh* [Psychological assistance in crisis situations]. Moscow: Eksmo Publ., 2010. 928 p. (In Russian).
10. Menovshchikov V. Yu. *Psikhologicheskoye konsultirovaniye. Rabota s krizisnymi i problemnymi situatsiyami* [Psychological counseling. Working with crisis and problem situations]. Moscow: Smysl Publ., 2013. 191 p. (In Russian).
11. Ponomareva I. M. *Rabota psichologa v krizisnykh sluzhbakh* [The work of a psychologist in crisis services]. St. Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2016. 199 p. (In Russian).
12. Rice F. Ph., Dolgin K. *The adolescent: Development, relationships, and culture*. Boston: Allyn and Bacon, 1975. 460 p. (Rus. ed.: Rice F. Ph., Dolgin K. *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta*. St. Petersburg: Piter Publ., 2012. 237 p.).
13. Sukhacheva N. I., Zhiginas N. V. *Krizis razvivayushcheyysya lichnosti v sovremennykh usloviyah: postanovka problemy* [Crisis of a developing person in modern conditions: Formulation of the problem]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye — Pedagogical Review*, 2016, 2 (12), pp. 25–30 (in Russian).

РОТОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета,
rotowa.n@yandex.ru

NATALYA A. ROTOVA

Cand.Sc. (Pedagogy), Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Pre-School and Primary Education of Surgut State Pedagogical University

ВАЛАХ ЕКАТЕРИНА ВАЛЕНТИНОВНА

учитель начальных классов, заместитель директора по УВР Сургутской школы с профессиональной подготовкой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья,
s22031986268789@yandex.ru

YEKATERINA V. VALAKH

Teacher at Surgut Vocational School for Students with Disabilities

УДК 371.322

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE STUDY OF COGNITIVE ACTIVITY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация. Статью открывает подробный теоретический анализ сущности и структуры понятия «познавательная активность детей младшего школьного возраста». Далее представлены результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, иллюстрирующие важность активной деятельности педагогов начальных классов по формированию познавательной активности ребенка. Выделены необходимые для этого педагогические условия (понимание учителем структуры учебной деятельности и создание возможностей ее успешного осуществления, готовность педагога, базирующаяся на осознании сущности процесса обучения, и т. п.).

ABSTRACT. The article discusses the nature and structure of the concept of «cognitive activity of children of primary school age». The results of the ascertaining stage of experimental work are presented, illustrating the need for organizing work on the formation of cognitive activity by primary school teachers. On the basis of the examined structure of the concept, the necessary pedagogical conditions for its formation are highlighted: understanding the structure of educational activity and creating conditions for its successful implementation, the readiness of a primary school teacher to form cognitive activity of younger schoolchildren on the basis of understanding the essence of the learning process.

Ключевые слова: познавательная активность, дети младшего школьного возраста, педагог начального общего образования, мультимедийные программы.

KEYWORDS: cognitive activity, children of primary school age, primary education teacher, multimedia programs.

В психологии активность личности, во-первых, рассматривается как личностное образование индивида, а, во-вторых — как необходимое условие ее развития при осуществлении деятельности [1, с. 25]. А. К. Маркова уточняет, что активность — психическое состояние познающего субъекта, формирующее его отношение к процессу познания, приобретение ребенком личностного смысла и значимости в этом процессе [3, с. 34]. Соответственно, говоря о познавательной активности детей младшего школьного возраста, учитывают разные виды

познавательных мотивов. Ключевыми характеристиками активной личности с точки зрения философского подхода является ее направленность на осуществление умения действовать и собственные изменения субъекта в ходе этой деятельности. Поскольку активность — неотъемлемое качество личности в процессе познания, именно на этой основе возможно формирование учащегося начальной школы как субъекта учебной деятельности.

По мнению К. Д. Ушинского, важной задачей учителя является «приюхотить» ученика

к учению, а не «приневолить» [7]. Другой исследователь — Н. В. Метельский под познавательной активностью школьника понимает активную направленность, связанную с наличием положительного эмоционально окрашенного отношения к изучению предмета, радостью познания, преодолением трудностей, достижением успеха, наличием возможности самовыражения развивающейся личности [4, с. 12].

Т.И. Шамова, М.Н. Скаткин, раскрывая сущность познавательной активности, рассматривают ее в качестве цели деятельности, средства ее достижения и результата. Проявлением познавательной активности младших школьников можно считать устойчивое стремление к качественному овладению знаниями через осознанное направление собственных волевых усилий для достижения познавательных целей [10, с. 152]. Разделяя эту точку зрения, М. А. Чучуева дополняет ее, определяя познавательную активность младшего школьника как личностное свойство, приобретаемое им самостоятельно, которое развивается благодаря организованному педагогом процессу познания и характеризуется осознанностью учения, ориентированностью на развитие самостоятельности при решении учебных задач [9, с. 156].

С позиции педагогической науки познавательная активность младшего школьника — это качество, проявляющееся в его умении самоорганизоваться для осуществления процесса самопознания и самореализации, и в то же время это результат организации педагогом познавательной деятельности обучающегося.

В научно-педагогической литературе структура понятия познавательной активности применительно к детям младшего школьного возраста представлена рядом взаимообусловленных компонентов. В первую очередь, это объект познания, существенные характеристики которого оцениваются педагогом особым образом с учетом возрастных особенностей обучающихся; затем мотив как движущая сила ученика в познании объекта; владение способами действия, необходимыми для изучения объекта; методические средства педагога для создания ситуации, когда обучающийся осознанно, сначала с помощью учителя, а потом и самостоятельно овладевает способами действия и совершает свое маленькое открытие; и собственно результат — а это может быть и «открытый» учеником способ действия, и существенные характеристики объекта, необходимые для дальнейших преобразований в общественно-полезной деятельности. Мы будем придерживаться выводов А.М. Матюшкина, Г.И. Щукиной [9, с. 156], выделяющих следующие компоненты познавательной активности: эмоциональный, волевой, мотивационный, содержательно-операциональный. Кратко рассмотрим сущность каждого.

Эмоциональный компонент представлен особенностями эмоционального содержания познавательного опыта личности на основе ее индивидуальных особенностей. Это проявление эмоционального настроя перед выполнением работы, момент, когда задается старт личности к действию и его направление. Исследователи утверждают, что

у ребенка можно наблюдать такие качества, как любознательность, решительность, уверенность в своих силах.

Ключевым в понимании *волевого компонента* является понятие воли, рассматриваемой в психологии как способность человека сознательно направить свои действия к поставленной цели, а также преодолевать как внешние, так и внутренние препятствия. Волевые усилия предполагают создание дополнительной мотивации для осознания цели, результата, способа его достижения. Именно волевые усилия помогают ребенку через трудности добиться цели.

Содержание мотивационного компонента относится с понятиями потребности и мотива. В психологии потребность — это состояние активности личности по отношению к выполнению действия. Мотив выступает как конкретное проявление потребности, это внутреннее состояние личности, обусловленное причинами, характеристиками того действия или предмета, на который направлена активность личности.

Содержательно-операциональный компонент представлен практической подготовленностью обучающихся на основе знаний, умений и навыков, а также готовностью к их реализации посредством выбранного способа действия. Важным для обучающихся становится овладение соответствующими способами действий, которые необходимы для осуществления преобразующей, поисковой деятельности сначала совместно с педагогом, затем и самостоятельно.

Учитывая, что ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становится учебная, особое значение, как считает Г.А. Цукерман, имеет появление у младших школьников устойчивых учебно-познавательных мотивов, когда познавательная деятельность ребенка в начальной школе под руководством педагога ориентирована не на результат решения задачи, а на нахождение общего способа его получения. В свою очередь, осознанное самостоятельное осуществление учебной деятельности обучающимся будет свидетельствовать о формировании познавательной деятельности [8, с. 69]. На результативность этого процесса у младшеклассников будет влиять то, насколько сам обучающийся внутренне принимает на себя позицию ученика, заинтересован в познании; каков его уровень владения способами действия, контроля и самоконтроля. Для развития познавательной активности детей педагогу начального общего образования необходимо соблюдение определенных педагогических условий: понимание структуры учебной деятельности и создание возможностей ее успешного осуществления, готовность учителя к формированию такой активности у школьников на основе осознания сущности процесса учения.

В связи с этим нами была проведена экспериментальная работа по изучению познавательной активности детей младшего школьного возраста на базе МОУ СОШ № 45 Сургута. На первом этапе на основе анализа психолого-педагогической литературы нами были определены уровни познавательной активности учащихся (табл. 1).

В эксперименте участвовали ученики третьих классов, 52 человека.

На констатирующем этапе было установлено, что 22 из всех испытуемых (42%) имеют низкий уровень сформированности познавательной активности. Эти обучающиеся не стремятся к выполнению трудных заданий и приобретению знаний, не способны перейти от одного вида деятельности к другому без особых усилий, выбирают один и тот же путь для поиска нужной информации, редко задают вопросы учителю по ходу изложения нового материала, предпочитают играть в простые и знакомые им игры, не просматривают школьный материал, который еще не проходили, не пытаются критически оценивать свою работу, редко или почти никогда не используют справочную литературу, не хотят оценивать ответы других обучающихся.

Средний уровень познавательной активности показали 24 обучающихся (46%). Эти дети редко самостоятельно берутся за выполнение трудных заданий, эпизодически проявляют интерес к приобретению знаний, способны переходить от одного вида деятельности к другому без особых усилий в зависимости от задания, используют два или три пути для поиска нужной информации, не часто, но задают вопросы учителю по ходу изложения нового материала, предпочитают простые игры, однако могут поиграть и в сложную игру,

просматривают школьный материал, который еще не проходили, иногда критически оценивают свою работу, не особо пользуются справочной литературой, делятся с окружающими по поводу полученной информации, стремятся оценивать ответы других обучающихся.

Лишь 6 обучающихся (12%) имеют высокий уровень сформированности познавательной активности. В случае затруднений такие ученики пытаются самостоятельно решить задания, тянутся к приобретению знаний, способны переходить с одного вида деятельности на другой без особых усилий, используют альтернативные пути для поиска нужной информации, задают вопросы учителю по ходу изложения нового материала, предпочитают играть в сложные игры, где нужно много думать, просматривают школьный материал, который еще не проходили, стараются критически оценивать свою работу, активно пользуются справочной литературой, делятся с окружающими по поводу полученной информации, стремятся оценивать ответы других обучающихся.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства учеников низкий и средний уровень познавательной активности, что говорит о необходимости ее развития.

Рассматривая пути формирования познавательной активности детей младшего школьного

Табл. 1

Уровни познавательной активности учащихся

Уровень	Основание для классификации		
	Методический подход (по Г.И. Щукиной)	Стадии познавательного процесса (по Т.И. Шамовой)	Степень включенности учащегося в процесс обучения
Нулевой уровень			Нулевая активность. Учащийся пассивен, слабо реагирует на требования учителя, не проявляет желания к самостоятельной работе, предпочитает режим давления со стороны педагога
Низкий уровень	Репродуктивно-подражательная активность. Опыт учебной деятельности накапливается через усвоение образцов, при этом уровень собственной активности личности недостаточен	Воспроизводящая активность. Ученик должен понять, запомнить и воспроизвести знание, овладеть способами его применения по образцу	Ситуативная активность. Активность учащегося проявляется лишь в определенных учебных ситуациях (интересное содержание урока, приемы обучения и пр.); определяется в основном эмоциональным восприятием
Средний уровень	Поисково-исполнительская деятельность. Ученик не просто воспринимает задачу, но сам находит средства ее выполнения (имеет место большая степень самостоятельности)	Интерпретирующая активность. Выявление смысла проникновения в сущность явления, стремление познать связи между явлениями, овладеть способами применения знаний в новых условиях	Исполнительная активность. Позиция учащегося обусловлена не только эмоциональной готовностью, но и наработанными приемами учебных действий, что обеспечивает быстрое восприятие учебной задачи и самостоятельность в ходе ее решения
Высокий уровень	Творческая активность. Сама задача может ставиться школьником, путем ее решения избираются новые, нестандартные	Творческая активность. Не просто проникновение в сущность явлений, а попытка найти и для этой цели новый способ	Творческая активность. Позиция учащегося характеризуется готовностью включиться в нестандартную учебную ситуацию, поиском новых средств для ее решения

возраста, мы в первую очередь обратили внимание на средства предметной области «Искусство», а именно мультимедийные программы, которые оживляют уроки, включают обучающихся в творческую деятельность, повышают мотивацию учения. Мультимедийные программы, содержащие четко структурированную информацию, обладают разным потенциалом для развития познавательной активности детей. В частности, такие программы могут иметь готовый вывод по теме или не иметь его и предусматривать взаимодействие с человеком, которому отводится роль субъекта при работе с информацией. Обучающемуся предоставляются на выбор возможности работать с информацией по образцу или шаблону, что особенно актуально для детей младшего школьного возраста, либо стать создателем новой информации с опорой на уже изученные способы действия. В последнем случае можно говорить об интерактивном характере мультимедийных программ. В силу возрастных особенностей младших школьников для развития их познавательного интереса эффективны разного рода мультимедийные программы. Широкое использование педагогом начального общего образования мультимедийных программ в предметной области «Искусство» позволит оказать положительное влияние на мотивационный компонент познавательной активности учеников.

Исходя из структуры познавательной активности, можно утверждать, что организующие действия педагога начального общего образования являются связующим звеном, одним из ее ключевых компонентов. Соответственно есть необходимость в проведении исследования для определения готовности учителей начальных классов к использованию мультимедийных программ для развития познавательной активности младших школьников. Понятие готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности рассмотрено в трудах В. А. Сластенина [6] и представлено двумя главными составляющими: теоретической и практической готовностью. Теоретическая готовность раскрывается как обобщенное умение педагога мыслить на основе теоретических понятий, ставить цель, планировать, анализировать, оценивать собственную деятельность. Практическая готовность учителя предполагает наличие определенных навыков, в первую очередь коммуникативных, чтобы организовать продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса для достижения поставленной цели.

Уточняя понятие готовности к осуществлению профессиональной деятельности, обратимся к исследованиям. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Р. Д. Санжаева [5, с. 2] выделяют следующие компоненты готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности:

- мотивационно-ценностный, в основе которого лежит личное осознание педагогами категории ценности в обществе;
- когнитивный, подразумевающий наличие у учителей психолого-педагогических знаний по организации процесса формирования познавательной активности младших школьников;

• деятельностный компонент, предполагающий владение умениями и навыками, необходимыми педагогу начального общего образования для организации процесса формирования познавательной активности младших школьников, в том числе для грамотного выстраивания коммуникации между участниками образовательных отношений;

• рефлексивный компонент, связанный с оценкой учителями эффективности собственной педагогической деятельности по формированию познавательной активности младших школьников и рефлексии в отношении способов организации данного процесса.

Нами была проведена экспериментальная работа с учителями начальных классов школы №45 Сургута. В исследовании приняли участие семь человек. Им была предложена анкета с целью выявления уровня владения знаниями и умениями по использованию мультимедийных программ на уроках изобразительного искусства в начальной школе для развития познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Задачи анкетирования — выявить понимание педагогами начального общего образования следующего:

- понятия «познавательная активность детей младшего школьного возраста»;
- роли учителя в создании условий для развития познавательной активности учеников;
- целей и задач урока изобразительного искусства в начальной школе;
- значения мультимедийных программ, целесообразности их использования на уроках изобразительного искусства в начальной школе для формирования познавательной активности младших школьников.

После проведения анкетирования было выявлено, что двое из всех испытуемых (29 %) имеют низкий уровень владения знаниями и умениями по использованию мультимедийных программ на уроках изобразительного искусства. Эти учителя выделяют цель, одну или три задачи таких уроков; нечетко характеризуют понятие «познавательная активность детей младшего школьного возраста»; не могут назвать условий ее развития; не используют мультимедийные программы на уроках.

Три учителя (42 %) показали средний уровень. Они выделяют цель и задачи уроков изобразительного искусства; частично характеризуют понятие «познавательная активность детей младшего школьного возраста» с научной точки зрения; частично определяют условия развития познавательной активности; знают не все виды мультимедийных программ; не особо используют мультимедийные программы на уроках изобразительного искусства.

Двое учителей (29 %) имеют высокий уровень владения знаниями и умениями по использованию мультимедийных программ на уроках изобразительного искусства, они четко выделяют цели и задачи уроков; характеризуют понятие «познавательная активность детей младшего школьного возраста»; анализируют условия развития познавательной активности; знают виды мультимедийных

Табл. 2

Роль учителя и ученика в процессе учения

Название теории	Роль обучающегося, его деятельность	Роль учителя, его деятельность
Теория бихевиоризма (теория научения, Б. Ф. Скиннер)	Роль — пассивная, реакция на внешний стимул. Деятельность — выполнение заданных конкретных операций	Роль — организатор конкретных операций. Деятельность — представление яркого внешнего стимула к обучению
Теория гештальтпсихологии (В. Келер, Л. Левин)	Роль — не пассивная. Деятельность — выполнение заданий, которые направлены на изучение внутренней структуры рассматриваемых явлений	Роль — организатор, задает условия и ситуации, представляет структуру и сущность рассматриваемых явлений. Деятельность — создание условий либо конкретных практико-ориентированных ситуаций для того, чтобы обучающийся обратился к сущности, структуре явлений, устанавливая причинно-следственные связи, делая выводы
Деятельностная теория (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов)	Роль — преобразующая. Деятельность — самостоятельное осознанное выполнение социально-значимых действий (способов действия) в соответствии с культурообразующими нормами для преобразования окружающего материального мира	Роль — организатор. Деятельность — создание условий, конкретных практических ситуаций для того, чтобы обучающийся осознанно, целенаправленно (в начальной школе совместно с педагогом) включился в деятельность по изучению способов действия для преобразования окружающего материального мира. Важно, что преобразования, которые осуществляют ученики, должны быть социально значимы для него. Для детей младшего школьного возраста выполняемые ими действия должны быть, во-первых, социально значимы, во-вторых, выполнение их должно осуществляться коллективно

программ; используют их на уроках изобразительного искусства.

Как показали результаты анкетирования, для развития познавательной активности детей средствами предметной области «Искусство» учителя начальных классов не всегда используют мультимедийные программы.

При более подробном рассмотрении понимания учителями начальных классов понятия «познавательная активность младших школьников» была выявлена проблема подмены педагогами его сущности. Они не всегда осознавали свою роль в формировании познавательной активности детей младшего школьного возраста. Обобщая положения некоторых психологических теорий, касающихся процесса учения, выделим роль учителя и ученика (табл. 2).

В итоге проведенной экспериментальной работы по исследованию познавательной активности у детей младшего школьного возраста были сделаны следующие выводы:

- уточнена сущность понятия познавательной активности детей младшего школьного возраста, рассматриваемой как качество школьника, проявляющееся в его умении самоорганизоваться

для осуществления процесса самопознания и самореализации, и в то же время как результат организации педагогом познавательной деятельности обучающегося;

- полученные данные констатирующего этапа экспериментальной работы позволили сделать вывод, что у большинства обучающихся начальных классов низкий и средний уровень познавательной активности, что говорит о необходимости ее развития;

- для формирования познавательной активности у детей младшего школьного возраста педагогу начального общего образования необходимо соблюдение определенных педагогических условий: понимание структуры учебной деятельности и создание возможностей ее успешного осуществления; готовность к такой работе на основе осознания сущности процесса учения;

- одним из путей формирования познавательной активности младших школьников является использование педагогом начального общего образования мультимедийных программ в предметной области «Искусство», что позволит оказать положительное влияние на мотивационный компонент познавательной активности младших школьников.

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интроверт, 1996. 544 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
4. Метельский Н. В. Дидактика математики: общая методика и ее проблемы. 2-е изд., перераб. Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1982. 256 с.
5. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис. ... д. психол. наук. Новосибирск, 1997. 40 с.

6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
7. Ушинский К. Д. [Сборник] / вступ. ст., сост. и comment. С. Ф. Егорова. М.: Образование, 1994. 205 с.
8. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998, № 5. С. 68–81.
9. Чучуева М. А. Сущностно-содержательная характеристика развития познавательной активности младших школьников // Транспортное дело России. 2011. Вып. 10 (95). С. 156–157.
10. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1983. 208 с.

References

1. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of the developing learning]. Moscow: Intor Publ., 1996. 544 p. (In Russian).
2. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psikhologicheskiye problemy gotovnosti k deyatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: Belarusian State University Publ., 1976, 176 p. (In Russian).
3. Markova A. K. *Formirovaniye motivatsii ucheniya v shkolnom vozraste* [Formation of learning motivation at school age]. Moscow: Prosvetshcheniye Publ., 1983. 96 p. (In Russian).
4. Metelskiy N. V. *Didaktika matematiki: obshchaya metodika i eye problemy* [Mathematics didactics: General methodology and its problems]. Minsk: Belarusian State University named after V. I. Lenin Publ., 1982. 256 p. (In Russian).
5. Sanzhayeva R. D. *Psikhologicheskiye mekhanizmy formirovaniya gotovnosti cheloveka k deyatelnosti: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Psychological mechanisms of formation of human readiness for activity: D.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Novosibirsk, 1997. 40 p. (In Russian).
6. Slastenin V. A., Isayev I. F., Shiyano N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ., 2013. 576 p. (In Russian).
7. Ushinskiy K. D. *Sbornik* [Collection of works]. Moscow: Obrazovaniye Publ., 1994. 205 p. (In Russian).
8. Tsukerman G. A. Chto razvivayet i chego ne razvivayet uchebnaya deyatelnost mladshikh shkolnikov [What develops and what does not develop the educational activities of younger students?]. *Voprosy psychologii*, 1998, (5), pp. 68–81 (in Russian).
9. Chuchuyeva M. A. Sushchnostno-soderzhatelnaya kharakteristika razvitiya poznavatelnoy aktivnosti mladshikh shkolnikov [Peculiarities of developing cognitive activity of students in the elementary school]. *Transportnoye delo Rossii — Transport Business in Russia*, 2011, 95 (10), pp. 156–157 (In Russian).
10. Shamova T. I. *Aktivizatsiya ucheniya shkolnikov* [Activating school students learning]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 208 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 V. SNEGOVA

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

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL CAREER IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Аннотация. В статье делается попытка систематизации научных изысканий и практических разработок в сфере психологического консультирования по вопросам профессиональной карьеры. Описаны этапы развития этой области психологии. Представлены результаты теоретического анализа подходов к содержательным характеристикам процесса карьерного консультирования. Перечислены его принципы и задачи. Рассмотрены основные проблемы и виды психологического консультирования по аспектам профессиональной карьеры.

ABSTRACT. The article is a theoretical analysis and an attempt to systematize the main scientific research and practical developments in the field of psychological counseling on a professional career. The main historical stages of career counseling development are described. The results of the theoretical analysis of approaches to the content characteristics of the process of psychological counseling on professional career are presented. Principles and objectives of career counseling, main problems of psychological counseling on professional career, and types of career counseling are described.

Ключевые слова: психологическое консультирование по вопросам профессиональной карьеры, профессиональное консультирование, карьерное консультирование, профессиональная карьера, профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, планирование профессиональной карьеры, кризисы профессиональной карьеры.

KEYWORDS: *psychological counseling on professional career, professional counseling, career counseling, psychological counseling on career, professional career, professional self-determination, professional adaptation, planning of professional career, crises of professional career.*

Современная рыночная экономика, с одной стороны, определяет расширение пространства и многогранность свободного профессионального выбора, а с другой стороны, обуславливает негарантированный характер занятости, наличие динаминости и неопределенности структурной занятости, существование социального неравенства в обществе, ограничивающего возможности и перспективы профессиональной карьеры, образования, работы. Все это усложняет процесс самореализации в сфере профессионально-трудовой деятельности, что, в свою очередь, формирует необходимость всестороннего изучения теоретических исследований и практики в области оказания психологической помощи по вопросам профессиональной карьеры.

В связи с этим целью нашей статьи являются теоретический анализ и систематизация основных научных изысканий и практических разработок в сфере психологического консультирования по вопросам

профессиональной карьеры (карьерного консультирования, профессионального консультирования).

При этом под профессиональной карьерой мы понимаем «жизненный путь личности как субъекта труда, связанный с профессиональным выбором, обучением, развитием, достижениями в профессиональной деятельности и обстоятельствами жизни» [13, с. 39].

За рубежом и в нашей стране к современным консультационным услугам по вопросам профессиональной карьеры принято относить: профессионально-карьерную психодиагностику, персональное и групповое карьерное консультирование (разработка индивидуальных планов карьеры, помочь клиентам в совмещении профессиональных и личностных социальных ролей, обучение умению принимать решения, связанные с развитием карьеры), а также психологическую поддержку клиентов, переживающих карьерный кризис или испытывающих

профессиональный стресс, стресс из-за потери работы, ее смены, и т. д.

Многообразие направлений карьерного консультирования обуславливает и большое количество различных подходов к представлению о содержательных характеристиках процесса психологического консультирования по вопросам профессиональной карьеры.

Так, Национальная ассоциация развития карьеры США определяет карьерное консультирование как «отношения клиента и консультанта “один-на-один” или в составе группы, имеющие целью помочь клиенту (клиентам) интегрировать и применить понимание своих возможностей и объективных обстоятельств для принятия наиболее подходящего решения при выборе карьеры и при продвижении по службе» [3, с. 436].

Более емкое определение предлагают американские специалисты Д. Браун и Л. Брукс, считающие, что «карьерное консультирование — это межличностный процесс, имеющий целью помочь индивидам в решении проблем развития карьеры» [3, с. 436].

В отечественной научной литературе до сих пор нет единого мнения относительно названия обсуждаемого вида психологического консультирования. Чаще всего в научных источниках используются термины: профессиональное консультирование, карьерное консультирование, психологическое консультирование по вопросам профессиональной карьеры и психологическое консультирование по карьере.

Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко, выражая свою точку зрения, говорят о том, профессиональная консультация направлена «на развитие активной позиции самоопределения подопечных, формирование полноценной ориентировки в ценностно-смысловой, операциональной и других сторонах профессиональной деятельности, построение профессиональной и жизненной перспективы» [1, с. 510].

Э. Ф. Зеер под профессиональной консультацией понимает «метод психологической помощи людям в профессиональном самоопределении, планирования карьеры, а также преодоления трудностей профессиональной жизни» [4, с. 285].

В. К. Шаповалов и О. В. Минкина, используя термин «консультирование по карьере», определяют этот процесс как «деятельность, направленную на оказание непосредственной социальной и психологической помощи людям в связи с выбором, планированием и реализацией карьеры, осуществляемую посредством советов и рекомендаций» [16, с. 258].

В нашей работе, с учетом вышеизложенного, под психологическим консультированием по вопросам профессиональной карьеры (карьерным консультированием) мы будем понимать процесс оказания психологической помощи людям, имеющим проблемы в сферах профессионального самоопределения, планирования и развития карьеры.

Как и все виды психологического консультирования, карьерное консультирование базируется на принципах, определяющих практическую деятельность специалистов в этой области. К принципам психологического консультирования по вопросам профессиональной карьеры относятся:

1. Принцип добровольности участия в карьерном консультировании. Консультируемый должен самостоятельно инициировать участие в процессе психологического консультирования.

2. Принцип активности клиента карьерного консультирования. Данный принцип реализуется при выполнении двух основных требований: во-первых, консультируемый должен иметь потребность в получении помощи от психолога-консультанта; во-вторых, консультируемый должен активно, самостоятельно принимать решения по конструктивному преодолению трудностей, при этом консультант помогает ему осознать свои проблемы и выработать сценарий дальнейшего карьерного развития.

3. Принцип совместной деятельности клиента и консультанта по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса карьерного консультирования.

4. Принцип опоры на жизненный, в том числе социальный и профессиональный, опыт клиента, используемый в качестве одного из основных источников карьерного консультирования.

5. Принцип индивидуального подхода. Психолог-консультант должен всегда исходить из интересов клиента, не навязывая ему своих суждений и оценок, а содействуя осознанию им собственных склонностей, направленности, способностей, своих личностных возможностей [4; 16].

В процессе реализации карьерного консультирования решаются следующие основные задачи данного вида психологической помощи:

- осознание сути и причин проблемы, связанной с развитием карьеры;
- анализ личностного профессионально-карьерного потенциала;
- анализ внешних и внутренних факторов, обуславливающих поиск решения проблемы, связанной с развитием карьеры;
- принятие решения относительно конструктивного для клиента выхода из проблемной ситуации;
- определение способов реализации принятого клиентом решения;
- формирование и укрепление у клиента осознанной положительной профессиональной Я-концепции, а также уверенности по преодолению трудностей, связанных с развитием карьеры.

В свою очередь, реализация психологической помощи в карьерном консультировании осуществляется с использованием двух основных способов психологического консультирования: индивидуального консультирования и группового консультирования.

Процесс индивидуального консультирования по вопросам карьеры реализуется с учетом следующих этапов психологической консультации:

1. Этап знакомства, целью которого является собственно знакомство и заключение контракта.

2. Этап установления rapporta — формирования конструктивных отношений между консультантом и клиентом.

3. Этап исповеди клиента, т. е. изложение клиентом проблемы или проблемной ситуации, связанной с развитием карьеры.

4. Этап установления истинной проблемы карьерного развития.

5. Этап принятия совместного решения. Данный этап включает в себя: выявление неэффективных способов решения возникшей проблемы, используемых клиентом, а также генерацию, отбор возможных вариантов решения и обсуждение путей реализации выбранного варианта.

6. Этап мотивирования клиента. Консультант должен поднять самооценку клиента, убедить в необходимости действовать, определить план этих действий.

7. Этап завершения, целью которого является прощание психолога-консультанта с клиентом.

При необходимости процесс индивидуального консультирования по вопросам карьеры может включать, в зависимости от специфики решаемых задач, этапы психоанализа, информирования, а также обучения каким-либо навыкам, позволяющим клиенту в дальнейшем самостоятельно преодолевать проблемы, связанные с развитием карьеры.

Процесс группового консультирования по карьере обычно представляет собой тренинг, направленный на решение какой-либо проблемы карьерного развития. При этом тренинг как вид и метод группового психологического консультирования используется в целях обучения и развития.

В сфере группового карьерного консультирования наиболее популярными являются следующие тренинговые программы: тренинг профессионального самоопределения; тренинг построения карьеры, тренинг развития карьеры или тренинг карьерного роста.

Кроме того, программы современных тренингов в групповом карьерном консультировании должны учитывать личностные особенности клиентов и быть направлены в первую очередь на регуляцию их активности, повышение уровня их адаптивности, формирование позитивного самоотношения, уверенности в себе. Также в рамках этих тренингов необходимо осуществлять обучение навыкам конкурентоспособного поведения, формирование готовности к изменениям, развитие умений принимать решения и нести ответственность за свой выбор, формирование способности видеть альтернативы собственного профессионально-карьерного роста.

К психологу-консультанту, специализирующемуся в области карьерного консультирования, обращаются клиенты с разнообразными проблемами, определяемыми прежде всего трудностями профессионально-карьерного развития. Подробно обсудим основные из них.

1. Проблемы, связанные с профессиональным самоопределением, выбором карьеры.

Достаточно часто встречающийся тип вопросов, которые решаются в рамках карьерного консультирования. Связано это прежде всего с тем, что процесс профессионального самоопределения является одним из самых значимых и в то же время сложных в жизни любого человека.

Профессиональное самоопределение представляет собой «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» [12, с. 41].

В рамках современного подхода к профессиональному самоопределению как к динамическому процессу, занимающему весь период трудовой деятельности, можно выделить три крупных этапа, включающих в себя две или более стадий, объединенных общей первостепенной задачей [12].

Так, для первого, или начального, этапа профессионального самоопределения основной задачей является выбор профессии. Он включает в себя три стадии: 1) стадию предварительных намерений выбора профессии, от 12 (15) до 17 лет; 2) стадию первичной коррекции профессиональных ожиданий, в соответствии с полученными в ходе обучения реальными представлениями о будущей профессии, с возможным повторным выбором профессии и переориентировкой на другую профессиональную сферу деятельности, от 18 лет до 23 (25) лет; 3) стадию вторичной коррекции представлений о желаемой и подходящей сфере деятельности, в соответствии с реальным профессиональным опытом, с возможным выбором новой профессии, от 24 лет до 30 лет.

Основной задачей второго, или основного, этапа профессионального самоопределения является самореализация в профессиональной деятельности. На втором этапе выделяют три стадии: 1) стадию формирования стремлений по обеспечению в найденном профессиональном поле устойчивой личностной позиции и уточнение критерии оценки себя как профессионала, 31–40 лет; 2) стадию мастерства, изменения профессионального мировоззрения, 41–50 лет; 3) стадию творчества и передачи опыта, коррекции уровня профессиональных притязаний 51–55 лет.

Для третьего, завершающего, этапа профессионального самоопределения главными задачами являются подготовка и уход на пенсию, реализуемые на двух стадиях: 1) стадии приготовления к уходу на пенсию (обдумывание перспектив возможного прекращения профессиональных занятий), от 56 до 60 лет; 2) стадии ухода из профессиональной деятельности (анализ профессионального опыта и осуществление выбора вида внепрофессиональной деятельности), от 61 до 75 лет [12, с. 42].

Следует отметить, что границы этапов и стадий можно обозначить только приблизительно. Они зависят от особенностей реализации жизненного пути человека, и иногда возможны даже повторения циклов осуществления профессионального самоопределения.

В связи с этим основной задачей психологической помощи в сфере проблем, связанных с профессиональным самоопределением, является в первую очередь конструктивное преодоление неуверенности и психической напряженности клиента, а также рациональное и осознанное осуществление им профессионально-карьерного выбора.

Кроме того, важно также подчеркнуть, что психологическое консультирование по проблемам профессионального самоопределения или профориентация (возможно, и переориентации) обязательно включает в себя психоаналитический этап. Комплекс диагностических методов, подбираемых специалистом-психологом, определяется

особенностями стадии развития карьеры, на которой находится клиент, и спецификой его проблем в сфере профессионального самоопределения.

2. Проблемы, связанные с планированием карьеры.

Своеобразие развития карьеры в первую очередь определяется умением субъекта планировать свой жизненный путь, связанный с профессионально-трудовой деятельностью. Причем процесс планирования карьеры состоит в определении целей развития субъекта деятельности и путей, ведущих к их достижению [11].

При этом цели карьеры — это устремления личности в карьерном развитии [7].

Одной из задач психолога-консультанта, решающего проблемы, связанные с планированием карьеры, является помочь в постановке целей. Как полагают А. К. Клюев, Е. А. Князев, М. Семенихина, при формировании целей карьеры необходимо учесть следующие требования:

- Конкретность или ясность цели. Она должна быть осознаваема и четко сформулирована.
- Измеримость цели. Должна быть определена мера карьерного успеха при достижении конкретной цели.

- Достижимость цели. Необходимо сформировать осознанные представления о желаемом результате в случае достижения определенной цели.

- Реалистичность цели. Цель карьеры должна отражать реальные возможности личности, а также специфику рынка труда в конкретный момент времени.

- Заданность во времени. Цель карьеры не может быть бессрочной, она должна иметь четко обозначенный временной промежуток ее достижения.

- Мотивированность. Цель должна быть привлекательной, т. е. обладать позитивным смыслом для личности, ее формирующей.

- Наличие здоровой амбициозности. Цель карьеры должна соответствовать адекватно высокому уровню притязаний личности, устанавливающей ее.

- Ответственность. За достижение цели ответственность несет сам человек, ее определивший.

- «Экологичность» цели карьеры. При формировании цели необходимо учесть все последствия, которые она может принести самой личности, а также ее социальному окружению [7].

Наряду с оказанием помощи клиенту в постановке целей карьеры, психолог-консультант помогает определиться с этапами планирования карьеры. Как правило, выделяется три основных этапа:

1. Этап сбора и систематизации информации:

- личного характера, о себе (возможности, потребности, ценности, образ жизни, индивидуальный стиль деятельности и т. д.);
- о профессии и карьере (особенности профессии, возможные статус, доход и т. д.);
- о рынке труда и образовательных услуг (при необходимости).

2. Этап построения плана карьеры на основе собранной информации:

- определение приоритетных карьерных целей;
- выработка технологии достижения целей (средства, препятствия, контроль и т. д.);

- анализ плана карьеры с учетом его реалистичности, непротиворечивости, рациональности, привлекательности.

3. Этап реализации плана карьеры на практике:

- разработка непосредственных поочередных действий;
- при необходимости дополнительная коррекция плана в соответствии с реальным опытом его реализации [16].

3. Проблема профессиональной адаптации.

В процессе освоения новой профессиональной роли и новой системы профессиональных отношений у субъекта деятельности могут возникнуть трудности с профессиональной адаптацией, т. е. с приспособляемостью к определенным условиям профессиональной среды. При этом человек может испытывать эмоциональный дискомфорт и психическую напряженность, чувствовать неуверенность в себе.

Основные задачи психолога-консультанта в данном случае: выявление причин такого состояния, снятие у клиента симптомов эмоционального дискомфорта, инициируемых профессиональной дезадаптацией, повышение уровня адаптивности и стрессоустойчивости, содействие в актуализации личностного потенциала.

4. Проблема потери работы.

В современных условиях рыночной экономики достаточно актуальной и чрезвычайно болезненной для любого человека является проблема потери работы. Причин множество, к основным можно отнести следующие: закрытие предприятия, сокращение, конфликт и т. д.

Необходимо отметить, что ситуация потери работы относится к основным стрессогенным событиям в жизни человека. Поэтому одна из главных задач консультирования по данной проблеме — конструктивное преодоление стресса, инициируемого потерей работы, с целью формирования спокойного, уверенного, позитивного отношения к своему профессиональному будущему для нахождения адекватного выхода из создавшегося положения.

В зависимости от специфики частной ситуации клиента определяются мероприятия по ее преодолению.

Так, в случае поиска работы по той же профессии производится согласование уровней карьерных притязаний консультируемого с возможностями и требованиями рынка труда, а затем с помощью консультанта формируется новый план карьеры.

При необходимости смены специальности психолог использует основные методы профориентации (переориентации) для осуществления профессионального самоопределения и выбора курсов переподготовки. По окончанию учебного периода психологом-консультантом оказывается также помочь в составлении нового плана карьерного развития.

5. Проблемы, обусловленные кризисами профессиональной карьеры.

Кризисы профессиональной карьеры — одни из самых сложных вопросов, решаемых в рамках карьерного консультирования. Поэтому рассмотрим эту проблему наиболее подробно.

Развитие профессиональной карьеры практически всегда сопровождается разнообразными

трудностями, связанными с теми или иными противоречиями внутренней и социальной жизни человека, которые в определенных условиях приводят к возникновению кризисов.

Так, кризисы профессиональной карьеры могут возникать, по мнению А. К. Марковой, при переходе на новую должность, внутри профессии, при необходимости переквалифицироваться. Они возникают, когда старое в профессиональном труде уже не удовлетворяет, а новое еще не найдено [6].

На неравномерность профессионального развития также обращает внимание Н. С. Пряжников, отмечая при этом, что одним из основных признаков такого положения дел являются кризисы. Рассматривая кризисы с позиций профессионального становления, авторы утверждают, что особая группа психологических кризисов, которые возникают на различных этапах профессионального пути личности, отражают его специфические закономерности и не сводятся только к закономерностям жизненного пути [10].

Схожим образом анализируют данную проблему Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Базируясь на теории развития и концепции профессионального становления, они предполагают, что переход от одной стадии к другой в процессе профессионального становления сопровождается кризисами, представляющими собой непролongительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки личности, изменения вектора ее профессионального развития [5].

На взаимосвязь основных кризисов профессиональной жизни с кризисными периодами возрастного развития указывает Г. С. Никифоров, утверждая, что нормативные кризисы взрослой жизни неразрывно связаны с профессиональным развитием [8].

Зарубежные исследователи, как правило, считают эмоциональные специфические переживания, связанные с трудностями самореализации в сфере профессиональной деятельности и противоречиями в «Я-концепции», стержневыми в понимании кризиса карьеры.

М. Хатри определяет кризис профессиональной карьеры как процесс острого, чрезвычайного эмоционального переживания, обусловленного беспокойством, связанным с работой и чувством карьерного тупика [3].

Мы под кризисом карьеры понимаем «пространственно-временную, когнитивную, эмоциональную и конативную, внутренне или внешне обусловленную дезинтеграцию личности, вызванную противоречиями в ситуации ее профессионального самоопределения и развития» [13, с. 40].

Для феноменологического содержания кризиса карьеры характерны как общие с другими психологическими кризисами черты, так и специфические.

К общим свойствам в первую очередь относятся такие типичные признаки кризиса, как временная дезорганизация личности, функционально ослабленное эмоциональное состояние, формирующее чувство беспомощности, тревоги и неспособности эффективноправляться с проблемами обычными методами [2].

Что касается специфичных проявлений кризисного состояния, связанных с проблемами карьеры,

то единого мнения относительно их психологического содержания нет.

М. Хатри и М. Линдеман, размышляя о своеобразии проявлений данного состояния, отмечают, что кризис карьеры нельзя ни в коем случае путать с неудовлетворенностью работой, затрагивающей только определенные стороны жизни личности, в отличие от кризиса, который овладевает всем человеком. Кроме того, эти исследователи полагают, что нельзя отождествлять карьерный кризис с эмоциональным истощением или выгоранием, связанными с профессиональной деятельностью. Они могут быть лишь одними из составляющих элементов кризиса профессиональной карьеры [3].

Д. Холл, анализируя проблематику кризисных этапов развития карьеры, выделил следующие содержательные характеристики кризиса карьеры: наличие неопределенности и неоднозначности представлений по поводу своей будущей карьерной роли; осознание затруднений в дальнейшем карьерном развитии; ощущение отсутствия каких-либо перемен; нарушение психологического цикла успеха; потребность нарушить устоявшийся уклад жизни и обратиться к поискам чего-то нового; смещение баланса ролей — от профессиональных к личностным; возрастающая взаимосвязь переходных карьерных процессов, событий, перемен в жизни [3].

Э. Ф. Зеер выделяет три уровня психологических особенностей кризиса профессионального развития. К ним относятся: мотивационный, обусловленный потерей интереса к учебе, работе, утратой перспектив профессионального роста, дезинтеграцией профессиональных ориентаций, установок, позиций; когнитивно-деятельностный, детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной или профессиональной деятельности; поведенческий, обусловленный противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в группе, уровнем зарплаты [4].

Итак, кризис профессиональной карьеры имеет общие содержательные характеристики с любыми другими психологическими кризисами. И включает в себя такие показатели, как переживания острого эмоционального дискомфорта, связанного в первую очередь с трудностями в выборе жизненного пути, экзистенциальными переживаниями (раздумья о смысле жизни, раскаяния по поводу прошлых решений), острым чувством одиночества. Данный кризис также сопровождается переживаниями страха, отчаяния, безнадежности, тревоги, неопределенности относительно своего профессионального будущего, дезинтеграцией профессиональных ориентаций, установок, позиций.

Многие отечественные специалисты по данному вопросу (Э. Ф. Зеер, 2003; Э. Э. Сыманюк, 2004; О. Н. Дунаев, Ф. С. Исмагилова, 2001), базируясь на концепции Л. С. Выготского, выделяют три фазы развития кризиса, связанного с профессиональной карьерой:

- предкритическую фазу, обнаруживающуюся в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, содержанием деятельности,

способами ее реализации, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в эмоциональном дискомфорте;

- критическую фазу, отличающуюся осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией;

- посткритическую фазу, обусловливающую конструктивный или деструктивный выход из кризиса. Способы его преодоления, обеспечивающие конструктивный выход, следующие: повышение профессиональной квалификации, поиск новых форм деятельности, изменение профессионального статуса, смена места работы, переквалификация и т. д. Нейтральное отношение к кризисам приводит к профессиональной стагнации, равнодушию и пассивности. Личность старается себя реализовать вне профессии. Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, профессиональной апатии, пьянстве, иждивенчестве, безделье [4].

Учитывая сложность, многоплановость и много variативность развития профессиональной карьеры, специалистами изучаются различные типы кризисов данной сферы.

Так, Э.Э. Сыманюк выделяет два вида кризисов, связанных с профессиональной деятельностью: нормативные, инициируемые трудностями становления личности в профессиональной сфере, и ненормативные, вызванные случайными событиями в профессиональной или в других сферах жизни, влияющих на профессиональную деятельность [15].

В.А. Лабунская делит кризисы профессиональной карьеры на пять основных видов: возрастные кризисы, переживаемые в карьере; нормативные кризисы профессионального становления; биографические карьерные кризисы; ненормативные кризисы в профессиональной сфере, связанные с не контролируемыми личностью жизненными событиями; ненормативные кризисы в профессиональной сфере как следствие особой активности личности (кризис дискредитации всей системы ценностей в связи с индивидуально-личностной формой становления) [14].

Ю.П. Поваренков полагает, что кризисы профессиональной сферы напрямую не связаны с хронологическим возрастом человека, а определяются периодом профессионального развития, временным показателем, с которым соотносится кризис. В связи с этим автор, в зависимости от этапов профессионального развития, выделяет кризисы поиска и выбора профессии, кризисы профессионального обучения, кризисы самостоятельной профессиональной деятельности [9].

Аналогичным образом проводят разделение кризисов, устанавливая их типы в соответствии с задачами профессионального самоопределения,

Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, выделяя семь нормативных кризисов, возникающих при переходе от одной стадии профессионального становления к другой: кризис учебно-профессиональной ориентации (старшие классы школы); кризис ревизии и коррекции профессионального выбора (стадия профессионального образования); кризис профессиональной экспекции (стадия первичной профессиональной адаптации); кризис профессионального роста (закончение стадии первичной профессиональной адаптации); кризис профессиональной карьеры (стадия вторичной адаптации); кризис социально-профессиональной самоактуализации; кризис утраты профессии [5].

Д.Б. Волосевич на основе анализа различных подходов к природе, этапам и особенностям аспектов развития определил критические этапы профессиональной карьеры, которые характеризуются возможностью возникновения карьерного кризиса: этап профессионального выбора (14–25 лет), этап реального начала профессиональной карьеры (25–30 лет), переходный этап середины жизни (35–50 лет) [2].

Специфика кризисов профессиональной карьеры обуславливает необходимость использования на начальном этапе консультирования мероприятий, позволяющих определять основные причины и степень интенсивности переживаний, инициируемых проблемами в сфере профессионально-трудовой деятельности, с последующим выбором стратегии и технологий оказания психологической помощи по преодолению кризисного состояния в конкретной ситуации.

Также для выявления карьерного кризиса используются комплексы разнообразных психологических методов, позволяющих диагностировать как осознаваемую, так и неосознаваемую фазы развития данного состояния. Это необходимо для организации адекватной фазе развития кризисного состояния адресной психологической помощи по конструктивному преодолению тех или иных кризисов профессиональной карьеры.

Подведем итог. Очевидно, что одной из важнейших задач в рамках развития психологического консультирования является разработка новых программ, способствующих формированию комплексного и системного психологического консультирования по вопросам профессиональной карьеры. В эти программы должны быть включены новейшие развивающие психотехнологии, отвечающие требованиям современных социально-экономических и культурно-исторических условий, создающие благоприятные возможности для реализации задач, связанных с ведущей сферой самореализации человека, его свободного профессионального самоопределения, карьерного развития и успешной адаптации к постоянно меняющейся ситуации рыночной экономики.

1. Большой психологический словарь. 4-е изд. / под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
2. Волосевич Д.Б. Кризисные явления на разных этапах карьеры государственных служащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Российской академии государственной службы при Президенте РФ. М., 2001. 21 с.
3. Глэддинг С. Психологическое консультирование. СПб.: Питер, 2002. 736 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 35–44.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
7. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
8. Никифоров Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. 152 с.
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
10. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда. М.: Академия, 2001. 480 с
11. Психология менеджмента / под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 572 с.
12. 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.
13. Снегова Е. В. Психологическое исследование особенностей и факторов возникновения стартового кризиса профессиональной карьеры // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Вып. 2, т. 24. С. 39–44.
14. Социальная психология личности в вопросах и ответах / под ред. В. А. Лабунской. М.: Гардарика, 1999. 397 с.
15. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М.: Изд-во Московского психологического ин-та, 2004. 320 с.
16. Шаповалов В. К., Минкина О. В. Консультирование по карьере: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2008. 282 с.

References

1. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. (eds.). *Bolshoy psikhologicheskiy slovar* [Large psychological dictionary]. St. Petersburg: Praym-Evroznak Publ., 2009. 811 p. (In Russian).
2. Volosevich D. B. *Krizisnyye yavleniya na raznykh etapakh karyery gosudarstvennykh sluzhashchikh: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Crisis phenomena at different stages in the career of civil servants: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Moscow, 2001. 21 p. (In Russian).
3. Gladding S. T. *Counseling: A comprehensive profession*. 3rd Ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1996. 643 p. (Rus. ed.: Gladding S. *Psikhologicheskoye konsultirovaniye*. St. Petersburg: Piter Publ., 2002. 736 p.).
4. Zeyer E. F. *Psikhologiya professiy: uchebnoye posobiye* [Psychology of professions: Study guide]. Moscow: Akademicheskiy proyekt Publ., 2003. 336 p. (In Russian).
5. Zeyer E. F., Symanyuk E. E. *Krizisy professionalnogo stanovleniya lichnosti* [Crises of professional personality formation]. *Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal*, 1997, (6), pp. 35–44 (in Russian).
6. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Znaniye Publ., 1996. 308 p. (In Russian).
7. Mogilevkin Ye. A. *Karyernyy rost: diagnostika, tekhnologii, trening* [Career growth: Diagnostics, technologies, trainings]. St. Petersburg: Rech Publ., 2007. 336 p. (In Russian).
8. Nikiforov G. S. *Psikhologicheskoye obespecheniye* [Psychological support]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 1991. 152 p. (In Russian).
9. Povarenkov Yu. P. *Psikhologicheskoye soderzhanie professionalnogo stanovleniya cheloveka* [Psychological content of human professional development]. Moscow: URAO Publ., 2002. 159 p. (In Russian).
10. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova Ye. Yu. *Psikhologiya truda* [Psychology of labor]. Moscow: Akademiya Publ., 2001. 480 p. (In Russian).
11. Nikiforova G. S. (ed). *Psikhologiya menedzhmenta* [Psychology of management]. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2000. 572 p. (In Russian).
12. Snegova Ye. V. *Osobennosti professionalnogo samoopredeleniya molodezhi* [Features of professional self-determination of youth]. *Uchenyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2007, 8 (2), pp. 41–44 (in Russian).
13. Snegova Ye. V. *Psikhologicheskoye issledovaniye osobennostey i faktorov vozniknoveniya startovogo krizisa professionalnoy karyery* [Psychological research of features and factors of emergence of starting crisis of professional career]. *Uchenyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2015, 24 (2), pp. 39–44 (in Russian).
14. Labunskiy V. A. (ed.). *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti v voprosakh i otvetakh* [Social psychology of personality in questions and answers]. Moscow: Gardariki Publ., 1999. 397 p. (In Russian).
15. Symanyuk E. E. *Psikhologiya professionalno obuslovlennykh krizisov* [Psychology of professionally defined crises]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2004. 320 p. (In Russian).
16. Shapovalov V. K., Minkina O. V. *Konsultirovaniye po kareyere* [Career counseling]. Moscow: Akademicheskiy proyekt Publ., 2008. 282 p. (In Russian).

КУКУШКИНА МАРИЯ ДМИТРИЕВНА

педагог-психолог, Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 143 Невского района Санкт-Петербурга»,
msamuilova@mail.ru

MARIYA D. KUKUSHKINA

Teacher-Psychologist at the Kindergarten No. 143 of the Nevsky District of St. Petersburg

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКА
PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE ENVIRONMENT FOR A PRE-SCHOOL CHILD

Аннотация. Психологическая безопасность предполагает развитие и самовыражение ребенка без страха быть униженным или отвергнутым. В статье представлены основные причины и формы психологического насилия над детьми дошкольного возраста. Приведены случаи из практики, анализ которых иллюстрирует роль среды в последствиях детских психотравм и формировании негативных установок на их основе.

ABSTRACT. The article is dedicated to the psychological safety of the environment for pre-school children. Psychological safety involves the development and self-expression of a child without the fear of being humiliated or rejected. The article outlines the main causes and forms of psychological violence against pre-school children. The article describes two cases from practice, the analysis of which illustrates the role of the environment in the consequences of childhood psychotrauma and the formation of negative attitudes based on them.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психотравма, психологическое насилие.

Keywords: psychological safety, psychological trauma, psychological violence.

В период от трех до семи лет у детей закладывается «ядро личности» и самосознание. Именно в этом возрасте ребенок учится оценивать себя с разных позиций, с каждым годом расширяется и палитра его эмоций, он развивается, изучает окружающий мир и самого себя. Основываясь на отношении к себе окружающих и на информации о себе, полученной от них вербально или невербально, дети делают выводы о себе и об окружающем мире, формируются соответствующие установки на будущее. Безусловно, в этом возрасте роль семьи и окружения огромна. Количество значимых взрослых растет с приходом ребенка в детский сад, и от их поведения зависит, каким он вырастет. В дошкольном возрасте ребенок как никогда нуждается в принятии и поощрении особенностей его личности, которые только начинают проявляться. Нужно понимать, что выбор методов воспитания окружающими его взрослыми влияет на будущее маленького человека.

О роли среды в формировании и развитии личности ребенка говорится в работах многих ученых (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. А. Леонтьев и др.). По мнению Э. Эрикссона, каждой стадии развития присущи ожидания общества, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эта идея Э. Эрикссона легла в основу выделения им ступеней, стадий жизненного пути. Л. С. Выготский, в свою очередь, отмечает в развитии поведения две сплетенные линии: естественное

«созревание» и культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления. Существуют разные точки зрения на то, какие факторы являются первостепенными в развитии личности — биологические или социальные. В данной работе мы не ставим целью решение этой научной проблемы. Нами будет рассмотрено влияние среды — социальной и домашней — на психологическое состояние и развитие ребенка. Социальная среда — совокупность общественных отношений, складывающихся в обществе (уклад жизни, традиции, окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий), доминирующие в нем идеи и ценности. Благоприятной социальной средой является та, в которой это все направлено на развитие творческой, инициативной личности. Домашняя среда — окружение близких людей, материальные условия; целый мир, воплощенный в игрушках и играх, своя жизненная территория. Развитие ребенка обеспечивается дружбой и любовью родителей, в отношениях с близкими. Общение с родителями и взрослыми имеет особое значение в обогащении знаниями и жизненным опытом, у ребенка формируется потребность взаимодействия с окружающими, что становится важнейшим источником его разностороннего развития. Большинство работ, посвященных психологической безопасности образовательного процесса, касаются школьного и высшего образования. В настоящей работе исследуется

психологическая безопасность дошкольника в общении со взрослыми как в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), так и дома. К семи годам у дошкольника происходит развитие высших чувств, складывается самооценка посредством оценки окружающих, ребенок начинает в полной мере осознавать свои переживания, и именно психологическая безопасность среды, в которой ребенок находится большую часть времени, играет ключевую роль в успешном формировании этих возрастных новообразований.

И. А. Баева определяет категорию психологической безопасности в трех аспектах:

1) как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье и социальное благополучие включенных в нее участников;

2) как система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтности среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеупомянутых угроз);

3) как система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [1, с. 97].

Таким образом, от психологической безопасности среды зависит возможность поддержания психологического здоровья ребенка. Психологическое здоровье — это динамическая гармония человека внутренняя (физического тела, его мыслей и чувств) и внешняя (между человеком и окружающими его людьми, природой, космосом). Психологическое здоровье — оптимальное функционирование всех психических структур, необходимых для текущей жизнедеятельности. Это не только душевное, но еще и личностное здоровье, состояние, когда душевное здоровье сочетается с личностным. Основная функция психологического здоровья — поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой.

В качестве критериев психологического здоровья можно выделить:

- адекватный возрасту уровень эмоционально-волевой и познавательной сфер личности;
- способность планирования своей деятельности;
- позитивный образ «я»-концепции;
- возможность саморегуляции психических состояний;
- самокритичность;
- самостоятельность;
- способность к рефлексии, эмпатии;
- сформированность навыков общения.

Результатом психологического здоровья детей является здоровая личность [1, с. 150].

В работах ученых, занимающихся вопросами моделирования и проектирования психологически безопасной образовательной среды (И. А. Баева, О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязова, В. В. Коврова),

психологическое насилие рассматривается в качестве одной из основных угроз психическому здоровью ребенка как субъекта образовательной среды. Термин «психологическое насилие» обозначает периодическое или постоянное оскорбление ребенка какими-нибудь неприятными словами, унижение его человеческого достоинства, высказывание угроз. Эмоциональное насилие над ребенком — это любое действие, которое вызывает у него состояние эмоционального напряжения, что подвергает опасности нормальное развитие его эмоциональной жизни. Наиболее часто встречающиеся виды психологического насилия над дошкольниками: публичное унижение, высмеивание, оскорбление, угрозы, обидное обзвывание, принуждение сделать что-то против желания, неуважительное отношение, игнорирование, запугивание, шантаж, изоляция (т. е. отчуждение ребенка от нормального социального общения), угрюмость, отказ от обсуждения проблем, «травля запретами», терроризирование (неоднократное оскорбление ребенка словами и формирование стабильного чувства страха), поддержание постоянного напряжения, издевки, моральное разложение (коррумпирование), привлечение и принуждение ребенка к действиям, которые противоречат общественным нормам и наносят ущерб ребенку (принуждение к совершению краж, употреблению алкоголя или наркотиков).

В книге И. Г. Малкиной-Пых «Экстремальные ситуации» описаны признаки, по которым можно предположить наличие эмоционального или психологического насилия над детьми. Скорее всего, оно имеет место, если ребенок:

- эмоционально невосприимчив, равнодушен;
- грустен, субдепрессивен или у него выраженная депрессия;
- сосет пальцы, монотонно раскачивается (аутэротические действия);
- замкнут в себе, задумчив или, наоборот, агрессивен;
- «приклеивается» к любому взрослому в поисках внимания и тепла;
- испытывает ночные приступы страха, плохо спит;
- не выказывает интереса к играм.

Физиологические реакции ребенка также могут свидетельствовать о том, что он является жертвой эмоционального или психологического насилия. Сюда относятся:

- ночной и дневной энурез (недержание мочи);
- психосоматические жалобы: головная боль, боли в животе и области сердца, жалобы на плохое самочувствие и т. д.;
- замедленное физическое и общее развитие ребенка [3].

Понимание мотивов и причин психологического и эмоционального насилия важно для того, чтобы разработать ряд профилактических мер, направленных на то, чтобы избежать их появления.

А. Миллер среди родительских мотивов выделяет следующие:

- бессознательная потребность перенести на другого унижение, которому они сами когда-то подвергались;

- потребность дать выход подавленным чувствам;
- потребность обладать живым объектом для манипулирования, иметь его в собственном распоряжении;
- самозащита, в том числе потребность идеализировать собственное детство и собственных родителей посредством догматического приложения (переноса) родительских педагогических принципов на своего ребенка;
- страх проявлений, которые у них самих когда-то были подавлены, проявлений, которые они видят в собственных детях, тех, что должны быть уничтожены в самом зародыше;
- желание взять реванш за боль, которую родитель когда-то пережил [3, с 132].

По результатам наблюдения и анонимного опроса родителей, воспитателей и помощников воспитателя ДОУ можно выделить основные причины психологического насилия:

1. Собственный негативный опыт и детские психотравмы. Несмотря на то, что люди, пережившие в детстве психологическое насилие со стороны родителей, воспитателей или учителей, зачастую помнят, насколько сильно они были травмированы, и сторонятся подобных методов воспитания, бывает и наоборот. Многое зависит от того, какие механизмы психологической защиты сформировались на фоне детских психотравм. Известны случаи, когда у взрослых людей «включается» механизм регрессии и такие действия, как обидное обзвывание, насмешки, угрозы, они объясняют тем, что «он первый начал». Механизм рационализации может «помочь» найти логические (или кажущиеся таковыми) доводы в пользу применения психологического насилия: «меня так воспитывали и вот какой/какая я вырос (ла)», «он/она мне за это еще "спасибо" скажет». Достаточно часто встречаются механизмы проекции, отрицания, замещения, сублимации и др.

2. Недостаток осознанности и логики в собственных действиях и решениях, действие «по накатанной». Этот пункт тесно связан с предыдущим, поскольку причиной применения психологического насилия является отказ отойти от знакомого, привычного «шаблона» поведения, заложенного еще в детстве. Взрослый человек сам не осознает причин того или иного запрета или правила. К таким запретам относятся: запрет на проявление эмоций («не плачь, не кричи, не топай ногами»), запрет на собственное мнение («не спрашивай, почему что-то нельзя»), запрет на какие-либо действия, не несущие никакого вреда ни ребенку, ни окружающим («не шатай ногой», «сиди ровно», «не строй рожи»). Зачастую родители и воспитатели сами не отдают себе отчет в том, почему они запрещают подобные действия, когда ребенок находится в состоянии свободной игры. Психологическое насилие в таких ситуациях обычно проявляется в принуждении ребенка к действиям, которые он делать не хочет (и нет никакой объективной причины на то, чтобы он их делал). К этому же пункту относится пищевое насилие. Несмотря на все статьи и телепередачи о вреде пищевого насилия, многие родители

(а также бабушки и дедушки) до сих пор принуждают детей к еде.

3. Подавляемая агрессия. Неумение выражать собственные эмоции, в частности агрессию, приводит к ее проявлению в «завуалированной» форме психологического насилия. Так, мама, которую раздражает игра сына на игрушечном барабане, вместо того, чтобы напрямую сказать о том, что устала и хотела бы посидеть в тишине, и попросить об этом, воспользуется насмешкой («ну тебе медведь на ухо наступил», «по голове себе постучи») или угрозой («не перестанешь стучать — выкину твой барабан в окно»).

4. Неумение достигнуть цели другими методами, чувство беспомощности. Одной из главных причин применения психологического насилия является то, что это старинный, зарекомендовавший себя и эффективный метод воздействия на ребенка с целью добиться от него желаемого поведения. Порой только «побочные эффекты» этого метода в форме повышенной тревожности, неврозов и психосоматических расстройств заставляют родителей и воспитателей обратиться к поиску более «экологичных» методов воспитания.

Наряду с психотравмой, в когнитивной психологии часто используются понятия энграмм и установки. Энgramma — термин, введенный в оборот немецким зоологом и биологом Рихардом Земоном в начале XX века. В теории мнемизма энграмма — это физическая привычка или след памяти на протоплазме организма, оставленный повторным воздействием раздражителя. Таким образом, на основе детской психотравмирующей ситуации у человека может сформироваться определенная программа действий, смысл которой он не будет осознавать, пока психотерапия не «поднимет» ее на сознательный уровень. В когнитивном подходе часто используется понятие «установка» — неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации. Установка предваряет и определяет развертывание любой формы психической деятельности. Она выступает как состояние мобилизованности, готовности к последующему действию, обусловлена соответствующей потребностью субъекта и необходимостью ее удовлетворения. Наличие у человека установки позволяет ему реагировать конкретным способом на то или иное политическое или социальное событие или явление. Ведущие ученые, занимавшиеся данной проблемой (Л. С. Рубинштейн, Д. Н. Узладзе и его школа), относят феномен установки к категории бессознательного, однако не отождествляют установку и бессознательное психическое, считая их отдельными, но взаимосвязанными реалиями. При этом установка, по мнению А. Е. Шерозия, выполняет функцию связи между: (а) психическим и транспсихическим, (б) отдельными сознательными психическими актами и (в) сознательными и бессознательными психическими процессами [4, с. 239].

Приведем пример из практики, иллюстрирующий роль среды в формировании энграмм

и негативных установок на фоне психотравмирующих ситуаций детства.

Мать (клиентка А) и сын (клиент Б) (7 лет) пережили схожие психотравмирующие ситуации в возрасте шести-семи лет.

Клиентка А — 34 года, замужем, есть сын. Взаимоотношения с мужем и сыном очень теплые, душевые, ребенок растет в атмосфере любви и взаимопонимания. В темпераменте Клиентки А ярко выражены флегматические черты, схожие черты прослеживаются у ее сына: спокойствие, неторопливость и т. п.

Клиентка А воспитывалась в строгости авторитарной и педантичной материю, отец придерживался более либеральных взглядов на воспитание, но, как правило, выбирал нейтральную позицию или вставал на сторону жены. В анамнезе семьи есть случаи неврозов по линии отца (бабушка, отец). Основными методами воздействия на ребенка были ирония, сарказм, насмешки, в случае непослушания — игнорирование и запугивание («мне не нужна дочь неряха, сдам тебя в детдом»). В возрасте семи лет по дороге из школы домой у Клиентки А случилась непроизвольная дефекация, свидетелями которой стали учитель и несколько одноклассников. Клиентка не помнит реакцию учителя или одноклассников, но предполагает, что она была негативной, так как мысли об этом инциденте долгое время вызывали чувство вины. Клиентка А в деталях запомнила реакцию матери, когда пришла домой и возникла необходимость постирать испачканные вещи. Мать была очень недовольна, обвинила ее в произошедшем, жаловалась на то, что теперь должна стирать за ней, а затем была дана установка «если бы ты сходила в туалет перед выходом, этого бы не случилось». Эта установка превратилась в одержимость туалетом. Женщина, перед тем как выйти из дома, проводила в туалете как минимум полчаса в попытках вызвать дефекацию. Интересно, что мать все равно была недовольна. Теперь ее раздражало, что дочь проводит слишком много времени в туалете, и свое раздражение мать выражала в виде сарказма и насмешек. Таким образом, боязнь потерять любовь матери, стать «плохой и ненужной» оказалась причиной невроза, проявлявшегося в возвращении симптомов, схожих с симптомами расстройства пищеварительной системы, при возникновении любой угрозы потерять расположение матери и разочаровать ее. Состояние ухудшалось при нахождении Клиентки А в общественных местах. Какое-то время она даже старалась избегать поездок в общественном транспорте и нахождения там, где рядом нет туалета. Наиболее запоминающийся рецидив произошел в подростковом возрасте, когда ситуация практически повторилась: произошла непроизвольная дефекация, из-за чего Клиентка А опозорила на встречу с матерью и тем самым «подвела» ее и вызвала негативную реакцию. Невроз стал трансформироваться в социофобию и начал влиять на качество жизни Клиентки А, а также ее общение с окружающими. Значительное улучшение случилось после замужества, переезда от матери и десяти месяцев когнитивно-поведенческой терапии

в комбинации с арт-терапией в возрасте 30 лет. Все это помогло снизить интенсивность страха, избавиться от симптомов и завершить психологическую сепарацию с матерью. В настоящий момент симптомы возвращаются в очень легкой форме, когда Клиентка А приезжает в гости к матери.

Клиент Б, сын Клиентки А, пережил похожую ситуацию в возрасте шести лет. Непроизвольная дефекация произошла в группе детского сада. Воспитатели адекватно отреагировали на произошедшее и сделали все возможное, чтобы не привлекать всеобщее внимание к инциденту. Клиентка А принесла сыну чистые вещи в детский сад, обняла и успокоила его, предложила пойти вместе домой. Идти домой он отказался, поскольку не видел причин уходить из садика. На консультации Клиент Б отметил, что когда это произошло, он больше всего боялся негативной реакции воспитателя и матери, но они нормально к этому отнеслись, и ему стало легче. Он ощущал себя в безопасности, понял: что бы ни случилось, это не изменит отношения значимых взрослых к нему. Установка, сформировавшаяся после данной психотравмы и произнесенная ребенком в ходе психологического консультирования: «Я думал, меня будут ругать и смеяться надо мной, а все закончилось хорошо. Не всегда то, чего боишься, случается и правда». Ситуация была отреагирована в этот же день на приеме у психолога при помощи методов гештальт- и арт-терапии. С тех пор в течение года не наблюдалось никаких проявлений повышенной тревожности или других симптомов влияния этой психотравмы на жизнь и поведение ребенка.

В рамках консультирования нами было обращено особое внимание на факт повторения ситуации из жизни матери практически в том же возрасте у ее сына. Опыт работы психолога с этой семьей показывает несколько случаев проявления подобных «семейных сценариев», когда получая недостаточно любви, внимания и принятия, член семьи «уходит» в невроз, близкие становятся мягче, внимательнее, удовлетворяя таким образом потребность в любви и принятии хотя бы временно. Наступает состояние ремиссии, после чего при возвращении привычного стиля семейного общения и психотравмирующих ситуаций симптомы возвращаются с новой силой, и все повторяется. Для Клиентки А проблема сына стала возможностью «проиграть» психотравмирующую ситуацию из детства, только в другой роли: сделать все «правильно» (так, как она хотела бы, чтобы поступили с ней) и таким образом выйти из сценария. Для нас эта ситуация наглядно показывает роль среды в формировании позитивных и негативных установок, которые в дальнейшем влияют на жизнь ребенка. Наиболее важной переменной было отношение значимых взрослых к произошедшему. По нашему мнению, именно этим обусловлена такая разница в сделанных выводах и сформировавшихся установках у Клиентки А и Клиента Б.

В книге «Невротическая личность нашего времени» К. Хорни пишет об отсутствии подлинной теплоты и привязанности между ребенком и родителями, в чем она видит главное зло. Основная

причина того, почему ребенок не получает достаточно любви, заключается в неспособности родителей давать ее вследствие их собственных неврозов. По мнению К. Хорни, реальное отсутствие теплоты чаще маскируется, чем проявляется открыто, и родители утверждают, что учитывают в первую очередь интересы ребенка [5, с. 154]. Приверженность воспитательным теориям, гиперопека или самопожертвование со стороны «идеальной» матери являются факторами, создающими атмосферу, более всего способную заложить основу для чувства огромной незащищенности в будущем. К. Хорни также анализирует такие действия родителей, которые не могут не вызывать в ребенке враждебности: предпочтение других детей, несправедливые упреки, непредсказуемые колебания между чрезмерной снисходительностью и презрительным отвержением, невыполненные обещания, отношение к потребностям ребенка, проходящее через все градации — от временной невнимательности до постоянного вмешательства и ущемления самых насущных и законных желаний. Например, попытки разстроить его дружбу с кем-либо, высмеять проявление независимого мышления, игнорирование его интересов. В целом такое поведение взрослых — даже если это делается неумышленно — означает ломку воли ребенка и попадает под определение психологического насилия [5, с.213].

В заключение стоит отметить, что сейчас в системе дошкольного образования особое внимание уделяется поддержанию психологической безопасности в ДОУ. Оценка уровня психологической безопасности входит в обязанности служб психолого-педагогического сопровождения в ДОУ, которые сейчас создаются в детских садах и развивающих центрах на основании инструктивно-методического письма Комитета по образованию Санкт-Петербурга «Об организации деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи обучающимся в образовательных учреждениях, находящихся в ведении Комитета по образованию и администраций районов Санкт-Петербурга» № 03–28–1500/18–0–0 от 07.03.2018. На данный момент нет единых критериев психологической безопасности, но работа над этим ведется методистами и педагогами-психологами. Сейчас оценка психологической безопасности среды, как правило, сводится к посещению педагогом-психологом занятий в группах детских садов и подсчетам количества негативных и позитивных посланий воспитателей детям за определенное количество времени. По нашему мнению, этим все ограничиваться не должно. Формирование психологически безопасной среды — многоаспектный, многоуровневый процесс, включающий в себя как минимум четыре этапа:

1. Разработка критериев оценки психологической безопасности среды для дошкольника.

2. Диагностика уровня психологической безопасности образовательной среды с использованием методики И. А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды», адаптированной к образовательной среде ДОУ.

3. Регулярное психологическое просвещение и психопрофилактика психологического насилия.

Необходимо, чтобы и родители, и сотрудники ДОУ, и администрация придерживались одной позиции по поводу психологического насилия. В рамках психопрофилактики, с учетом основных причин психологического насилия, о которых говорилось выше, можно провести серию тренингов для персонала и родителей по работе со стрессом и внутренней агрессией, а также познакомить их с эффективными психологически безопасными методами воспитания.

4. В работах автора монографии «Психологическая безопасность в образовании» И. А. Баевой обоснована важность создания «Паспорта психологической безопасности образовательного учреждения», а также системы психологической экспертизы в образовании [1]. Нам представляется, что это необходимый шаг как для школьного, так и для дошкольного образования.

Нужно понимать, что обеспечение психологической безопасности образовательной среды в идеале должно проходить параллельно с обеспечением психологической безопасности домашней среды воспитанников ДОУ. Сейчас это кажется сверхзадачей, достижение которой невозможно без необходимого объема эффективной просветительской работы, проводимой психологами в родительских группах.

Английский психолог Алиса Миллер в 1980 году в книге «Для твоего собственного блага» сформулировала «отравляющую педагогику» — комплекс воспитательных воздействий, которые ведут к развитию травмированной личности:

- Родители — хозяева (не слуги!) зависимого от них ребенка. Они определяют, что хорошо и что плохо.
- Ребенок несет ответственность за их гнев. Если они сердятся — виноват он.
- Родители всегда должны быть защищены.
- Детское самоутверждение в жизни создает угрозу авторитарному родителю.
- Ребенка надо сломить, и чем раньше — тем лучше [3].

Что касается нашей страны, то одним из факторов, «тормозящих» позитивные изменения, является ориентация некоторых семей на исчерпавшие себя и признанные неэффективными и опасными методы воспитания. Это позиция, которую можно резюмировать при помощи расхожей во времена Советского Союза фразы «Я — последняя буква в алфавите». Это может быть связано с тем, что в нашей стране зачастую воспитанием детей занимаются бабушки и дедушки, выросшие в другое время с другими ценностями и установками. Сейчас мы понимаем, что родительские предписания вроде «будь как все, постоянно сравнивай себя с другими», «взрослый всегда прав, ты хороший если слушаешься», «делать то, что хочешь, плохо», будучи понятыми буквально, могут быть очень опасны для психики ребенка. Давайте вспомним казавшийся когда-то забавным и логичным рассказ Н. Н. Носова «Огурцы», на котором выросли поколения. Узнав о плохом поступке сына, мать заставляет его одного ночью идти к стражу с ружьем. На испуганное: «Не пойду я! У дедушки ружье. Он выстрелит и убьет меня» — она отвечает: «И пусть убьет! Пусть лучше у меня совсем

не будет сына, чем будет сын вор». Затем говорит: «Или неси огурцы, или совсем уходи из дома, ты мне не сын!». Сейчас мы понимаем, что наряду с выводом, что воровать плохо, ребенок после таких слов мог подумать, что не нужен матери. Она принимает его, если он «хороший», и при любой его ошибке готова от него отречься и даже желать его смерти. Из практики психологического консультирования родителей дошкольников известно, что многие родители, перечитав этот знакомый с детства рассказ, шокированы его жестокостью. Меняются времена, а, следовательно, и подходы к воспитанию. Задачей родителей, воспитателей и психологов сейчас является вынести из прошлого позитивный опыт, эффективные и безопасные методы воспитания, чтобы обеспечить психологически безопасную среду для ребенка.

Итак, формирование психологически безопасной среды для дошкольников возможно при соблюдении следующих условий:

1. Активное взаимодействие и совместная работа администрации, психолога, сотрудников ДОУ и родителей воспитанников, нацеленная на организацию и поддержание психологически безопасной среды для дошкольников.

2. Увеличение объема психологического пропагандирования и психопрофилактики в дошкольных учреждениях для знакомства людей с понятием и принципами психологической безопасности.

3. Своевременное предотвращение, выявление и пресечение любого психологического насилия над дошкольниками.

В мире произошло множество позитивных, на наш взгляд, изменений в подходах к воспитанию и образованию детей. И если физическое насилие над ребенком, считавшееся когда-то адекватной воспитательной мерой, к счастью, встречается все реже в связи с другим отношением общества к нему и осознанием родителями уголовной ответственности за подобные воспитательные меры, то с психологическим насилием все обстоит иначе. Многие не рассматривают его как насилие. Когда мы говорим о безопасности среды, ключевым фактором является степень осознания угроз обществом. По аналогии с противопожарной безопасностью, общество должно понимать серьезность угрозы и ее возможные последствия. Шаги в этом направлении уже сделаны — в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена разработана и функционирует единственная в нашей стране программа магистерской подготовки «Психологическая безопасность в образовании и социальном взаимодействии». Представляется, что при условии эффективной работы служб сопровождения и готовности родителей и специалистов к изменениям в методах воспитания каждое следующее поколение будет иметь все меньше психотравм, омрачающих детство.

-
1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
 2. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баевой. М.: Нестор-история, 2011. 272 с.
 3. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. М.: Эксмо, 2005. 960 с.
 4. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки. Тбилиси, Мецниереба, 1977. 591 с.
 5. Хорни К. Собрание сочинений. Т. 1: Психология женщины. Невротическая личность нашего времени. М.: Смысл, 1997. 496 с.
 6. Хорни К. Собрание сочинений. Т. 3: Наши внутренние конфликты. Невроз и развитие личности. М.: Смысл, 1997. 696 с.

References

1. Bayeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost v obrazovanii* [Psychological safety in education]. St. Petersburg: Soyuz Publ., 2002. 271 p. (In Russian).
2. Bayeva I.A., Volkova Ye.N., Laktionova Ye.B. *Psikhologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoy sredy: razvitiye lichnosti* [Psychological safety of the educational environment: Personal development]. Moscow: Nestor-istoriya Publ., 2011. 272 p. (In Russian).
3. Malkina-Pykh I. G. *Ekstremalnyye situatsii* [Extreme situations]. Moscow: Eksmo Publ., 2005. 960 p. (In Russian).
4. Uznadze D. N. *Osnovnyye polozheniya teorii ustanovki* [Main provisions of set theory]. Tbilisi: Metsniyereba Publ., 1977. 591 p. (In Russian).
5. Horney K. *Feminine psychology*. New York: W. W. Norton and Co., 1993. 272 p. (Rus. ed.: Horney K. *Psikhologiya zhenshchiny*. Moscow: Smysl Publ., 1997. 496 p.).
6. Horney K. *Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis*. New York: W. W. Norton and Co., 1945. 250 p. (Rus. ed.: Horney K. *Nashi vnutrenniye konflikty. Nevroz i razvitiye lichnosti*. Moscow: Smysl Publ., 1997. 696 p.).

КОВАЛЕВА ВАЛЕРИЯ АЛЕКСЕЕВНА

магистрант факультета психологии

Санкт-Петербургского государственного университета,

valeria.kovaleva9419@gmail.com

VALERIYA A. KOVALEVA

Master's Degree Student at St. Petersburg State University

УДК 316.776

ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СИГНАЛОВ ПОДРОСТКАМИ В ПРОЦЕССЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

VISUAL PERCEPTION OF SOCIAL SIGNALS 'EMOJI' BY ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF ALTERNATIVE COMMUNICATION

Аннотация. Исследование, о котором идет речь в статье, было направлено на изучение специфики зрительного восприятия социальных сигналов в процессе альтернативной коммуникации у подростков. Под социальными сигналами в данном случае понимаются эмоции, передающиеся с помощью эмоджи (способ альтернативной коммуникации в социальных сетях Интернета) и фотоизображений. Был проведен сопоставительный анализ особенностей восприятия эмоджи и реальных лиц на фотографиях.

ABSTRACT. The research described in this article is aimed at studying the specifics of the visual perception of social signals in the process of alternative communication among adolescents. Social signals in the framework of this study are emotions that are transmitted using 'emoji' (a method of alternative communication on the social networks) and photographs of people. A comparative analysis of the features of visual perception of 'emoji' and real people (from photographs) reflecting basic emotions was carried out by registering eye movement on the eye tracker (indicators of viewing time, number of views and number of eye fixations were recorded).

Ключевые слова: эмоджи, альтернативная коммуникация, подростки, зрительное восприятие.

KEYWORDS: emoji, alternative communication, adolescents, visual perception.

Современное состояние проблемы

За последние десятилетия произошла глобальная интеграция общения и социальных сетей, об этом свидетельствуют многие исследования. По данным медиамониторинга, проведенного компанией «Медиаскоп» (*Mediascope/TNS Russia*) [15] в сентябре 2018 года, россияне в возрасте от 12 до 64 лет больше всего используют следующие интернет-платформы: *Youtube.com* (72,6%); *Google (ru+com)* (71,5%); Яндекс//Результат поиска (74,4%); Яндекс//Главная страница (69,4%); Яндекс//Картинки (51,3%); *Vk.com* (70,2%) и *Mail.ru//Почта*, внутренние страницы (53,4%). Что касается подростков («12–17 лет» — выборка, предлагаемая компанией), то результаты получены такие: *Youtube.com* (74,3%); *Google (ru+com)* (65%); Яндекс//Результат поиска (78,8%); Яндекс//Главная страница (65,4%); Яндекс//Картинки (62,4%); *Mail.ru//Ответы* (62,2%); *Vk.com* (87,6%) и Яндекс//Видео (51,8%).

Как видно из представленной выше статистики, подростковая аудитория большее количество времени проводит именно в социальных сетях, и, следует отметить, что именно подростки составляют наибольший процент пользователей социальной сети *Vk.com*.

В связи с актуальностью общения в социальных сетях произошли определенные изменения и в специфике альтернативной коммуникации, главным образом из-за использования и развития различных альтернативных способов общения. В настоящем исследовании под «альтернативной коммуникацией» понимается опосредованное общение через различные коммуникаторы: компьютер, смартфон, ноутбук и т. д. Дефицит информации об эмоциональном компоненте (социальные сигналы, которые мы получаем в процессе коммуникации) в альтернативной коммуникации был восполнен знаковой заменой невербальных проявлений: эмотиконы (смайлики), эмоджи, стикеры, *gif*.

Теоретической базой для данного исследования послужили:

• «Теория обработки социальной информации», которая подтверждает важность эмоционального компонента на всех этапах коммуникации. Личность в ходе коммуникации проходит шесть последовательных этапов: (1) восприятие социальных сигналов, оценка характеристик намерений, постановка цели, поиск сценариев поведения в памяти, (2) принятие решения и (3) осуществление принятого решения посредством поведенческой реакции. Последний этап напрямую зависит

от эмоционального компонента на каждой из других стадий [3].

• «Лингвистическая теория эмоций», отмечающая значимость эмотивного компонента в письменной речи. Согласно лингвистической теории эмоций, эмотивность не тождественна эмоциональности, это скорее параллельный эмоциональный конструкт. Объясняя специфику эмотивности, В. И. Шаховский определяет ее как высказывание, имеющее интенцию воздействовать на адресата с помощью различных эмотивных средств (интонация, синтаксис и специальная лексика) [5].

Лицо как источник информации может выступать и в качестве системы, подающей различные типы сигналов — цвет кожи, расположение морщин, возрастные изменения мышечного тонуса лица, и в качестве системы, передающей типы сообщений (быстрые сигналы, выражющиеся с помощью сокращений мимических мышц). Каждая из двух систем играет в межличностном общении большую роль: определенные внешние характеристики (сигналы) могут иметь своеобразное и индивидуальное влияние на изменение лица в процессе передачи той или иной эмоции, также каждая эмоция сопровождается быстрыми изменениями сокращений лицевой мускулатуры, что приводит к трансформации частей лица (брови, нос, губы и глаза) и влияет на распознавание эмоционального сигнала (идентификацию отдельных эмоций). Несомненно, на выявление информации, которая несет отдельная эмоция, оказывает влияние множество факторов, и зачастую характеризовать эмоциональные проявления собеседника сложно. Помимо этого существует кросс-этническая проблема оценки эмоций. К примеру, ту же самую стимул-фотографию представители различных культур оценивают по-разному: эмоцию страха определили как таковую 85% исследуемых из США, 67% из Бразилии, 60% из Чили, 54% из Аргентины и 65% из Японии; а эмоцию гнева — 67% исследуемых из США, 90% из Бразилии, 94% из Чили, 90% Аргентины и 90% из Японии [6, с. 47]. В связи с этим исследователями были выявлены базовые эмоции (общие для всех), которые одинаково проявляются и оцениваются представителями разных культур. В каждой из авторских теорий базовых эмоций (К. Изард, М. Арнольд, П. Экман, С. Томкинс, Р. Плучик, У. Джеймс, У. Мацдауэлл, О. Морер, К. Отли, П. Джонсон-Лэрд, Дж. Панксепп, Н. Фрижда, Дж. Уатсон, Б. Уэйнер и др.) имеется различное число эмоций и критерии их классификации [11, с. 316].

В настоящем исследовании были использованы две теории базовых эмоций: К. Е. Изарда (1971) (он выделил десять эмоций: гнев, презрение, отвращение, печаль, страх, вина, интерес, радость, стыд и удивление) и П. Экмана (1972) (семь базовых эмоций: удивление, страх, отвращение, презрение, гнев, радость и печаль) [6; 9; 10].

В зарубежных и отечественных работах последних лет изучается вопрос о восприятии лиц и эмоций, которые они выражают. В основном эти исследования проводятся с помощью фотографий или видеороликов. Один из первых, кто использовал в эксперименте по регистрации движений глаз

фотографии, был А. Л. Ярбус. Он отметил, что при восприятии фотографии фиксации взгляда сосредоточены на частях лица, передающих личностные и индивидуальные особенности человека: возраст, пол, темперамент, эмоциональное состояние, характер, а также выявил, что число саккад и фиксаций в левом поле зрения наблюдателя (т. е. на правой части лица наблюдаемого) больше, чем в правом, а зрительный анализ изображения происходит преимущественно сверху вниз [7]. Последующие изыскания подтвердили эти выводы. Таким образом, существует гипотеза «о доминантности или универсальной значимости сторон лица, которые в широком диапазоне условий больше привлекают к себе внимание, чаще и дольше фиксируются наблюдателями, играя особую роль в межличностном восприятии. В теоретическом плане это предположение тесно связано с представлениями о социокультурной детерминации перцептивного процесса [1, с. 33]». Правая сторона лица несет в себе социальную значимую нагрузку, а левая отражает индивидуальные черты лица; также часто отмечается преувеличивающая активность левой части над правой [2].

«Было выделено два способа восприятия и организации глазодвигательной активности.

Охватывающий. Точки фиксации скапливаются в области носа и переносицы, т. е. в геометрическом центре тяжести поверхности лица. Поскольку сам по себе нос не несет экспрессивных признаков (за исключением паттерна отвращения), его фиксация указывает на использование наблюдателем широкого функционального поля зрения.

Сканирующий. Использование узкого функционального поля зрения, последовательное рассматривание элементов лица и их соотнесение. В разных сочетаниях точки фиксации располагаются в области губ (как правило, верхних), правого и левого глаза. При этом маршруты обзора носят регулярный циклический характер. Смысль сканирования заключается в поиске локальных проявлений выражения лица, позволяющих отнести его к одному из основных паттернов экспрессий» [1, с. 51–52].

Чаще всего сложность при идентификации эмоций возникает из-за отсутствия их целостного проявления, которое охватывает сразу три зоны лица (область лба и бровей, область глаз и нижняя область лица). Вместе с тем для каждой эмоции существует определенная ведущая зона экспрессии, к примеру, мимика радости, страха, удивления, горя и сомнения преимущественно локализуется в нижней части лица. Количество фиксаций и их время в верхней части лица больше, чем в нижней [4].

Вопрос, который волнует сегодня исследователей, — это связь альтернативных социальных сигналов (смайлики, эмоджи и др.) с реальными эмоциями.

M. Yuasa, S. Keiichi, M. Naoki (2007), занимаясь данной проблемой, обнаружили, что при добавлении смайлика в предложение левая и правая лобные извилины, отвечающие за переработку невербальной и вербальной информации, активизируются сильнее, чем при предъявлении обычного текста. Также была отмечена активность вблизи левой нижней лобной извилины (зона Брука, отвечающая за понимание

текста и синтаксис (переработка, языковое произношение порядка слов)), вблизи правой нижней лобной извилины (в заданиях по различению эмоций), которая отвечает за обработку эмоциональных коммуникативных сигналов, в левой боковой премоторной коре (отвечает за обработку синтаксиса) и вблизи передней зубчатой извилины. Вместе с тем ученые предположили, что смайлики не имеют четкого семантического значения и существуют определенные отличия их восприятия от эмоциональной речи и выражений лица (не было обнаружено значительной активности в веретенообразной извилине и задней целостной извилине) [12].

M. Yuasa, K. Saito, N. Mukawa (2011) в дальнейших исследованиях отметили активацию правой нижней лобной извилины в ответ на предъявление фотографий, смайликов и предложений со смайликами (зона понимания эмоций); также была зафиксирована активация правой средней лобной извилины. Этими же учеными было описано еще одно исследование: для продажи товаров через Интернет использовали анимированные изображения лица, и было выявлено, что мимика оказывает серьезное влияние на принятие решения потребителем (клиент склонен соглашаться на покупку, когда лицо предполагаемого «продавца» радостное, и отказываться, когда сердитое) [13].

Ya-Yun Chen, Gary C.-W. Shyi в своих экспериментах отметили, что точность узнавания эмоций нарисованных лиц статистически достоверно ниже, чем реальных; быстрее визуально обрабатываются нарисованные лица, нежели реальные. Также более целостное восприятие было обнаружено при просмотре фотографий (реальные лица), чем рисунков (такой стимул обрабатывается либо по частям, либо менее целостно). Более точно в рамках описанного исследования испытуемыми оценивалась эмоция радости и нейтральная, а хуже всего — грусть [8].

Надо сказать, что изучение специфики восприятия эмотивного компонента альтернативной коммуникации сегодня весьма актуально, поскольку остается множество открытых вопросов, касающихся сопоставления его с эмоциональным компонентом реальной коммуникации, кроме того, год от года растет интерес к альтернативной коммуникации.

Методы исследования

Цель исследования. Исследовалась специфика зрительного восприятия эмотивного компонента альтернативной коммуникации подростками. В частности, был сделан сопоставительный анализ зрительного восприятия базовых эмоций по фотографиям (реальные лица) и по эмоджи (нарисованные лица), а также выявлялась разница в восприятии фотографий и эмоджи; особое внимание было уделено таким зонам интереса, как рот и глаза, являющимся главными источниками эмоциональной (эмотивной) передачи информации.

Выборка. В исследовании приняли участие 28 учащихся (подростков) седьмого класса средней общеобразовательной школы Петродворцового района. Возраст — 13–14 лет, 11 девочек и 17 мальчиков. Все участники исследования имели нормальное или скорректированное к норме зрение.

Стимульный материал и процедура. В настоящем исследовании использовался следующий стимульный материал: авторские тесты (три теста), направленные на анализ специфики восприятия эмотивной передачи неверbalной информации в процессе альтернативной коммуникации подростками. Десять базовых эмоций по К. Изарду — гнев, презрение, отвращение, печаль, страх, вина, интерес, радость, стыд и удивление — были переведены на эмотивный язык альтернативной коммуникации (эмоджи) с помощью библиотеки эмоджи [14]. Источником эмоджи в тестах 1, 2 и 3 послужили интернет-платформы *apple* и *vk.com*.

Также было использовано два авторских теста (тест 4, 5) для проведения сравнительного анализа восприятия реальных лиц и нарисованных (эмоджи). Сюда вошли семь фотографий П. Экмана, отражающих базовые эмоции: удивление, страх, отвращение, презрение, гнев, радость и печаль.

Стимульные материалы для исследования эмоджи:

- Тест 1 «Комикс»: выбор правильной интерпретации ряда эмоджи. Тест состоял из четырех заданий, в каждом из которых подростку предъявлялось пять-шесть изображений (эмоджи), представлявших собой логический ряд; далее нужно было выбрать один из трех вариантов ответа, который больше соответствовал предложенному ряду. Тест был направлен на исследование особенностей восприятия бессловесного ряда (невербальной информации в виде эмоджи, отражающих эмоции, и эмоджи-предметов), оценивалось также умение сопоставлять текст с изображениями.

- Тест 2 «Назови слово»: замена эмоджи слова в тексте. Тест состоял из семи заданий, и в каждом из них в тексте (все тексты были бытового характера, одинаковы по объему, имели равное количество предложений) слово, обозначающее эмоцию, заменили на эмоджи. От подростка требовалось как можно быстрее назвать эмоцию вслух. Ответы записывались исследователем. Оценивались способности к дифференциации эмотивной информации, передаваемой эмоджи, также анализировались специфика зрительного восприятия эмоджи по отношению к тексту и восприятие эмоджи и зон интереса.

- Тест 3 «Угадай эмоцию»: поиск эмоджи для передачи значения слова. Этот тест состоял из семи заданий, в каждом из которых подростку показывали на экране слово (одна из базовых эмоций), а далее шел слайд с эмоджи — четыре варианта, и нужно было как можно быстрее определить и назвать вариант эмоджи, соответствующий слову. Ответы записывались исследователем. Тест проверял способность подростков дифференцировать значения эмоджи, кроме того, изучалось восприятие эмоджи и различных эмоций, которые они отражают.

Стимульные материалы для исследования реальных лиц (фотографии):

- Тест 4 «Назови слово»: замена фотографией слова в тексте, обозначающего эмоцию. Данный тест состоял из семи заданий, в каждом из которых подростку предъявлялся текст (все тексты были бытового характера, одинаковы по объему, имели равное количество предложений); слово-эмоцию

в тексте заменили на фотографию, требовалось как можно быстрее назвать это слово вслух. Ответы записывались исследователем. Тест анализировал способность к дифференциации эмоциональной информации, передаваемой фотографией (реальным лицом), специфику зрительного восприятия реальных лиц по отношению к тексту, восприятие фотографий (реальных лиц) и зон интереса.

• Тест 5 «Угадай эмоцию»: поиск фотографии, подходящей по значению к слову. Тест состоял из семи заданий, в каждом из которых подростку сначала показывали на экране слово (одна из базовых эмоций), а далее шел слайд с четырьмя вариантами фотографий, и нужно было как можно быстрее определить и назвать соответствующую слову. Ответы записывались исследователем. Тест проверял способности подростков дифференцировать эмоции, передаваемые реальными лицами на фото, а также был направлен на общий анализ восприятия фотографий.

Все тесты (стимульные материалы) выводились на экран ноутбука, были представлены в формате *jpeg* и имели размер 1366x768, использовался шрифт *Arial Narrow* (26 пт, цвет — черный). Регистрация движений глаз выполнялась на айтрекере *VT3 mini* с частотой дискретизации 60 Гц, программным обеспечением *MangoldVision* (ноутбук с диагональю экрана 17 дюймов).

Результаты исследования и их обсуждение

Оценивалась успешность выполнения заданий каждого из пяти тестов (рис. 1). С тестом «Комикс» подростки справились лучше всего, а хуже всего — с заданиями «Назови слово» в блоке исследования эмоджи. Наблюдается более высокая успешность выполнения заданий в тестах из блока исследования фотографий по сравнению с эмоджи. Отмечена более высокая точность узнавания эмоций по фотографиям, чем по эмоджи в идентичных заданиях.

Далее был осуществлен анализ особенностей зрительного восприятия по каждому из описанных в методах исследования тестов. Оценивалось: время просмотров, измеряемое в секундах; количество

просмотров (сколько раз участник исследования возвращался взглядом к объекту) и количество фиксаций (сколько фиксаций взгляда было сделано подростком при рассмотрении объекта). Анализ различий осуществлялся с помощью описательной статистики, критерия Стьюдента для зависимых выборок. В таблицах фиксировались среднее значение, стандартное отклонение, Т-критерий и уровень достоверности различий.

По результатам теста «Комикс» была произведена оценка разницы в особенностях зрительного восприятия эмоджи, отражающего эмоцию (эмоджи-эмоция), с другими эмоджи из логического ряда задания теста (табл. 1).

Были получены статистически достоверные различия между восприятием эмоджи, отражающими эмоции, и остальными эмоджи. Обнаружено, что показатели времени просмотров (рис. 2), количества просмотров (рис. 3) и фиксаций (рис. 4) статистически значимо выше ($p<0,01$) у эмоджи, отражающих эмоции, чем в случае остальных эмоджи. Это может быть связано с тем, что при интерпретации логического ряда эмоджи подростки в большей степени ориентируются на эмотивный компонент.

По результатам теста «Назови слово» в блоке анализа эмоджи и блоке фотографий (тесты 2 и 4) оценивалась разница в особенностях зрительного восприятия эмоджи и реальных лиц на фотографиях в ситуации идентификации эмоций: гнев, презрение, отвращение, печаль и страх (табл. 2).

Было обнаружено, что время просмотров фотографий статистически достоверно больше, чем эмоджи ($p<0,05$), то же можно сказать и о количестве фиксаций взгляда — статистически значимо больше на фото, чем на эмоджи ($p<0,05$). Статистически достоверной разницы в количестве просмотров выявлено не было ($p>0,1$), по средним значениям количество просмотров в тестах с эмоджи превышало этот показатель с фото.

Исходя из данных, представленных в таблице, видно, что результаты по времени (рис. 5, 6), количеству просмотров (рис. 7, 8) и фиксаций (рис. 9, 10) на большинстве эмоций статистически

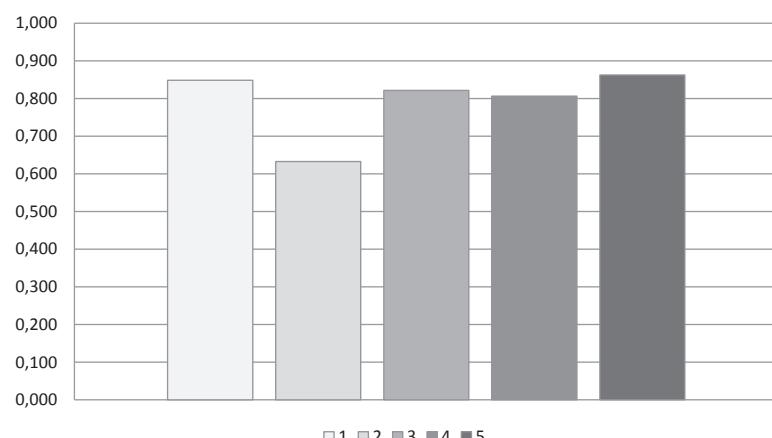


Рис. 1. Успешность выполнения тестов

1 — тест «Комикс» (эмоджи), 2 — тест «Назови слово» (эмоджи), 3 — тест «Угадай эмоцию» (эмоджи),
4 — тест «Назови слово» (фото), 5 — тест «Угадай эмоцию» (фото)

Табл. 1

Результаты по тестовому заданию «Комикс»

Параметры зрительного восприятия	Эмоджи-эмоция (ср.±ст. откл.)	Эмоджи (ср.±ст. откл.)	T	P
Время просмотров (в секундах)	0,535±0,372	0,360±0,298	3,363	0,002
Количество просмотров	1,536±1,036	0,976±0,634	4,161	0,000
Количество фиксаций	1,714±1,222	1,145±0,801	3,470	0,002

Табл. 2

Результаты по тестовым заданиям «Назови слово»
(разница в зрительном восприятии эмоций эмоджи и фотографии по каждой из эмоций)

Эмоция	Объект	Время просмотров (в секундах)			
		Ср.	Ст. откл.	T	P
Гнев	Фото	2,061	1,482	-3,652	0,001
	Эмоджи	0,918	0,719		
Презрение	Фото	7,181	9,833	-1,817	0,08
	Эмоджи	4,126	4,641		
Отвращение	Фото	5,807	5,986	-3,191	0,004
	Эмоджи	2,163	2,041		
Печаль	Фото	1,096	0,809	-0,025	0,977
	Эмоджи	1,089	1,084		
Страх	Фото	2,814	2,592	-1,955	0,056
	Эмоджи	1,64	1,647		
Эмоция	Объект	Количество просмотров			
		Ср.	Ст. откл.	T	P
Гнев	Фото	3	1,656	-2,289	0,022
	Эмоджи	2,143	1,407		
Презрение	Фото	7,214	7,824	-0,2	0,841
	Эмоджи	6,321	5,969		
Отвращение	Фото	5,5	4,647	-2,215	0,027
	Эмоджи	3,571	2,808		
Печаль	Фото	2	1,247	-1,433	0,152
	Эмоджи	1,607	1,37		
Страх	Фото	3,75	2,429	-1,487	0,137
	Эмоджи	2,893	1,95		
Эмоция	Объект	Количество фиксаций			
		Ср.	Ст. откл.	T	P
Гнев	Фото	5,25	3,362	-3,722	0,001
	Эмоджи	2,678	1,982		
Презрение	Фото	14,393	16,587	-1,145	0,262
	Эмоджи	10,607	9,777		
Отвращение	Фото	12,321	11,106	-3,136	0,004
	Эмоджи	5,571	4,702		
Печаль	Фото	3,214	2,315	-1,499	0,146
	Эмоджи	2,5	2,028		
Страх	Фото	7,679	5,976	-2,629	0,014
	Эмоджи	4,107	3,047		

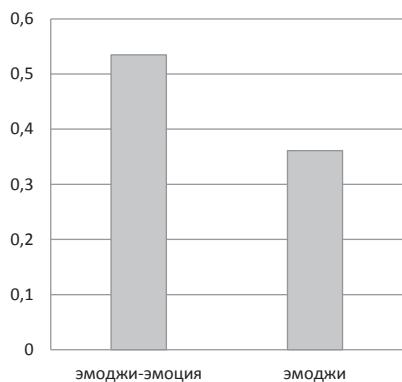


Рис. 2. Время просмотров (с)
(1—тест «Комикс» (эмоджи)) ($p<0,01$)

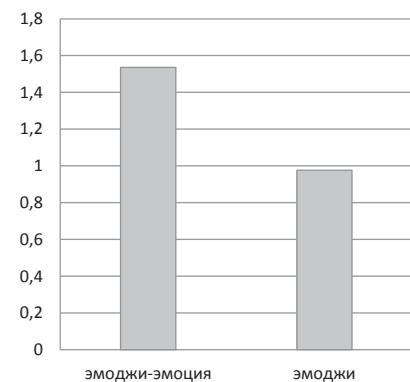


Рис. 3. Количество просмотров
(1—тест «Комикс» (эмоджи)) ($p<0,01$)

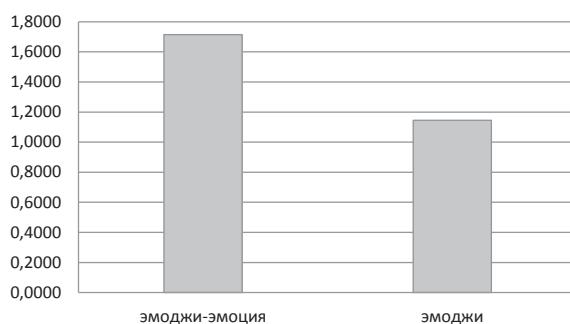


Рис. 4. Количество фиксаций (1—тест «Комикс» (эмоджи)) ($p<0,01$)

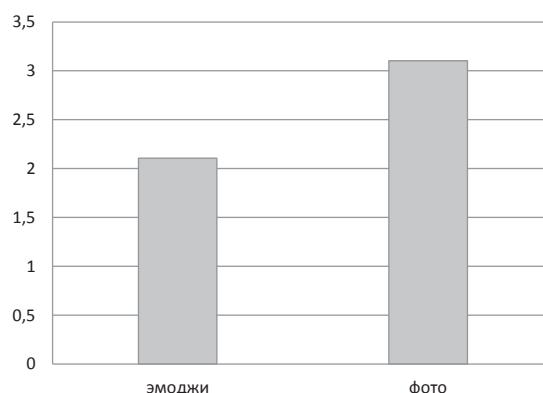


Рис. 5. Время просмотров (с) (2 и 4 — тест «Назови слово») ($p<0,05$)

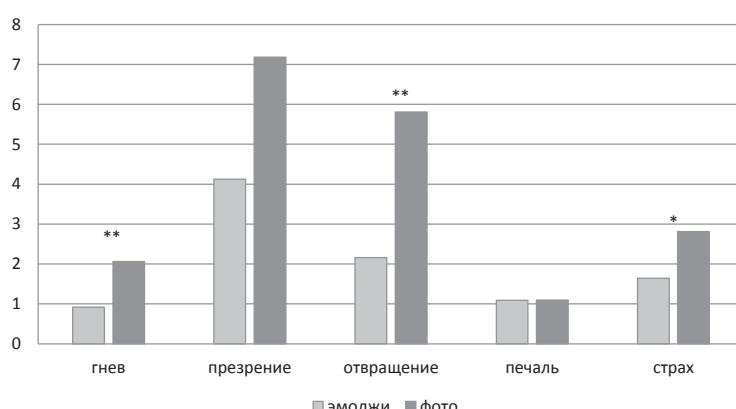


Рис. 6. Время просмотров (с) (2 и 4 — тест «Назови слово») (* $p<0,05$; ** $p<0,01$)

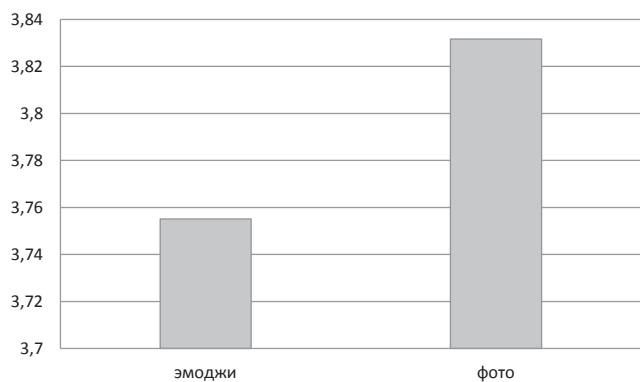


Рис. 7. Количество просмотров (2 и 4 — тест «Назови слово») ($p>0,1$)

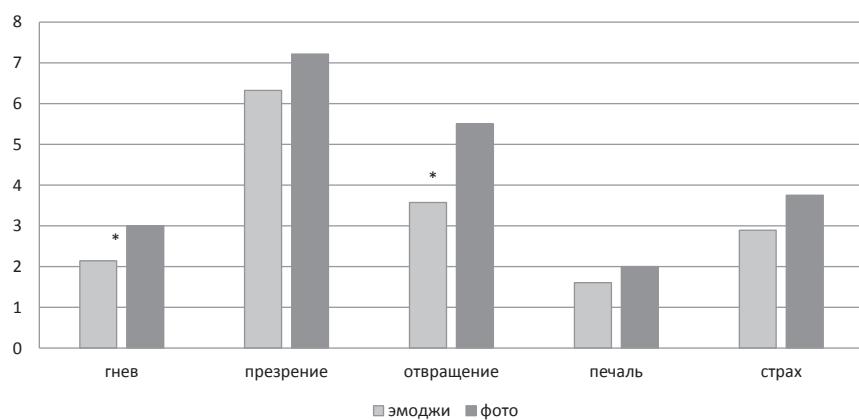


Рис. 8. Количество просмотров (2 и 4 — тест «Назови слово») (* $p<0,05$; ** $p<0,01$)

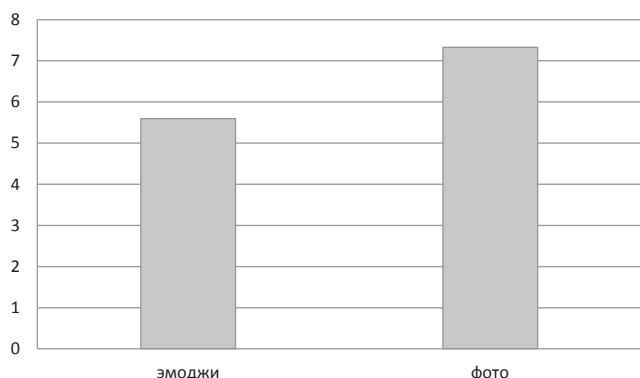


Рис. 9. Количество фиксаций (2 и 4 — тест «Назови слово») ($p<0,05$)

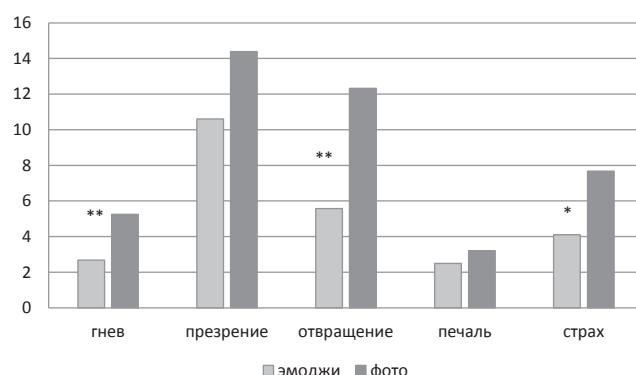


Рис. 10. Количество фиксаций (2 и 4 — тест «Назови слово») (* $p<0,05$; ** $p<0,01$)

значимо выше при оценке восприятия фотографии, чем эмоджи ($p<0,05$; $p<0,01$). Также по показателям средних значений эмоций презрения и отвращения отмечается наибольшее время просмотров, количество просмотров и количество фиксаций, по сравнению с другими. Это может быть связано со сложностью восприятия таких эмоций и их различием. По данным анализа времени просмотров статистически достоверную разницу имели эмоции: гнев ($p<0,01$), отвращение ($p<0,01$) и страх ($p<0,05$); по количеству просмотров: гнев ($p<0,05$) и отвращение ($p<0,05$); по количеству фиксаций:

гнев ($p<0,01$), отвращение ($p<0,01$) и страх ($p<0,05$). По другим эмоциям статистически значимых различий в специфике восприятия эмоджи и фото обнаружено не было.

По результаты теста «Угадай эмоцию» в блоке анализа эмоджи и блоке анализа фотографий (тест 3 и 5) по зонам интереса (AOIs) (табл. 3) оценивалась разница в особенностях зрительного восприятия эмоджи и реальных лиц на фотографии (анализировалась разница в восприятии глаз, рта, так как многие исследования подтверждают, что человек считывает эмоции по этим частям лица [8]).

Табл. 3

Результаты по тестовым заданиям «Угадай эмоцию»
(разница в зрительном восприятии эмоций эмоджи и фотографии по каждой из AOIs)

AOIs	AOIs	Время просмотров (в секундах)			
		Cр.	Ст. откл.	T	P
Эмоджи	Глаза	1,57124	1,076556	3,602	0,001
	Рот	0,685439	0,474726		
Фото	Глаза	2,078582	1,359168	2,952	0,006
	Рот	1,100423	0,767613		
Глаза	Эмоджи	1,57124	1,076556	-2,987	0,006
	Фото	2,078582	1,359168		
Рот	Эмоджи	0,685439	0,474726	-3,23	0,003
	Фото	1,100423	0,767613		
AOIs	AOIs	Количество просмотров			
		Cр.	Ст. откл.	T	P
Эмоджи	Глаза	4,295918	2,190797	3,959	0
	Рот	2,19898	1,368769		
Фото	Глаза	4,653061	1,951192	2,221	0,035
	Рот	3,255102	2,147036		
Глаза	Эмоджи	4,295918	2,190797	-0,848	0,404
	Фото	4,653061	1,951192		
Рот	Эмоджи	2,19898	1,368769	-3,597	0,001
	Фото	3,255102	2,147036		
AOIs	AOIs	Количество фиксаций			
		Cр.	Ст. откл.	T	P
Эмоджи	Глаза	5,091837	2,907029	3,911	0,001
	Рот	2,443878	1,557339		
Фото	Глаза	6,234694	3,216364	2,748	0,011
	Рот	3,744898	2,572709		
Глаза	Эмоджи	5,091837	2,907029	-2,188	0,038
	Фото	6,234694	3,216364		
Рот	Эмоджи	2,443878	1,557339	-3,565	0,001
	Фото	3,744898	2,572709		
	Эмоджи	7,362245	2,930147	-5,028	0
	Фото	10,020408	3,259202		

Следует отметить, что все зоны интереса имели одинаковые площадь и объем.

Из представленных в таблице данных видно, что показатели времени (рис. 11), количества просмотров (рис. 12) и фиксаций (рис. 13) на зоне глаз статистически значимо выше, чем на зоне рта, — это касается и эмоджи ($p<0,01$), и фотографий ($p<0,05$; $p<0,01$). Иными словами, зрительное восприятие эмоционального содержания и эмоджи, и фото

концентрируется на зоне глаз, что подтверждает одну из важных схожестей реальных лиц и нарисованных. Тем не менее после сравнения средних показателей по разнице во времени, количестве фиксаций и просмотров можно отметить, что при восприятии фотографий различие между зонами интереса было меньше, чем у эмоджи. В случае с фото подростки также анализировали зону рта, хоть и в меньшей степени, а на эмоджи сосредоточения внимания на этой зоне

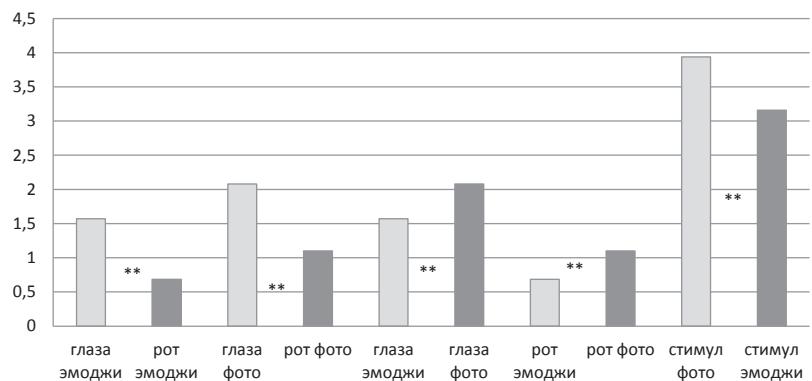


Рис. 11. Время просмотров (с) (3 и 5 — тест «Угадай эмоцию») (* $p<0,05$; ** $p<0,01$)

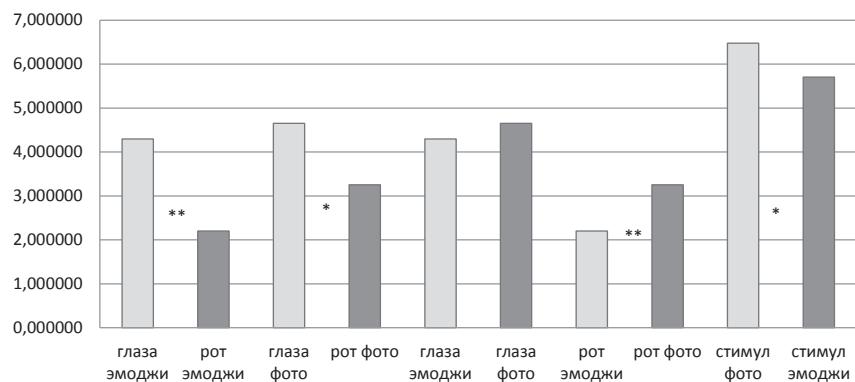


Рис. 12. Количество просмотров (3 и 5 — тест «Угадай эмоцию») (* $p<0,05$; ** $p<0,01$)

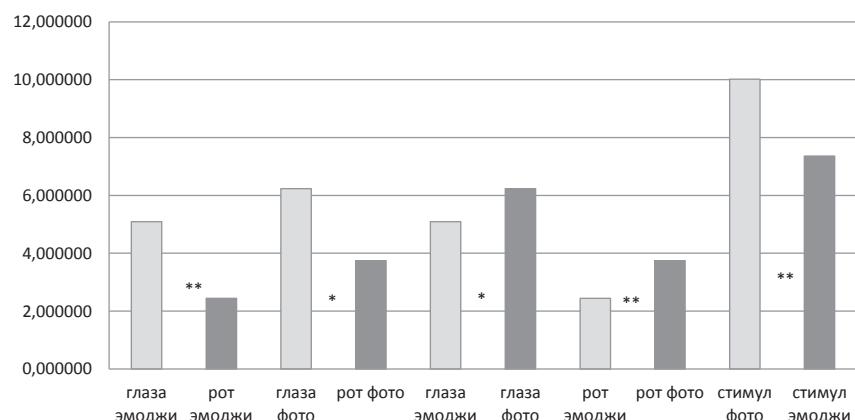


Рис. 13. Количество фиксаций (3 и 5 — тест «Угадай эмоцию») (* $p<0,05$; ** $p<0,01$)

не было. Это может быть связано с меньшей экспрессивностью данной части лица на эмоджи или меньшим размером.

Также было выявлено, что, поскольку в целом показатели времени, количества просмотров и количества фиксаций статистически значимо выше в тестах с фотографиями ($p<0,01$), то закономерно были получены результаты, подтвердившие преувеличение всех трех характеристик зрительного восприятия в зонах рта и глаз у фотографий в сравнении с эмоджи.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на анализ зрительного восприятия эмотивного компонента альтернативной коммуникации. Данная проблема является весьма актуальной для изучения в связи с ростом популярности альтернативной коммуникации в социальных сетях, особенно среди подростков.

В ходе исследования было обнаружено, что при демонстрации на экране эмоджи, и фотографий подростки, анализируя эмоции, обращают внимание прежде всего на зону глаз ($p<0,01$). Также было выявлено большее количество просмотров, времени и фиксаций на зоне глаз и рта в тестах с фотографиями, чем с эмоджи ($p<0,05$; $p<0,01$).

Помимо этого результаты свидетельствуют, что в целом показатели количества фиксаций, просмотров и времени выше у фото, чем у эмоджи ($p<0,01$). И успешность (правильность) выполнения заданий была тоже выше в блоке тестов с фотографиями. Полученные данные позволяют говорить о сходстве эмоджи и эмоций на фотоизображениях с точки зрения оценки зрительного восприятия, вместе с тем имеются и различия: фотографии обрабатываются когнитивной системой дольше, но точнее, чем эмоджи.

Выводы настоящего исследования можно использовать для составления или дополнения различных образовательных программ с целью повышения эмоциональной грамотности (эмоционального интеллекта), в связи с подтвержденным сходством эмоджи и реальных эмоций. Также, по причине возрастающей популярности социальных сетей в жизни подростков, целесообразно на основе полученных данных о связи реальных эмоций и эмоджи создать определенные приложения (компьютерные программы) или разработать иные технические способы для развития эмоционального интеллекта детей и подростков с нормальным интеллектуальным развитием и проведения коррекционных работ с детьми и подростками с нарушенным интеллектом.

1. Барабанщиков В. А., Ананьева К. И., Харитонов В. Н. Организация движений глаз при восприятии изображений лица // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2, № 2. С. 31–60.
2. Барабанщиков В. А., Жегалло А. В., Иванова Л. А. Распознавание экспрессий перевернутого изображения лица // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3, № 3. С. 66–83.
3. Боуз К. Н., Робертс Д. Д., Коушэн Э. и др. Эмпирическая проверка теории обработки социальной информации и влияние эмоций в ситуациях насилия // Актуальные проблемы экономики и права. 2017. Т. 11, № 1 (41). С. 189–207.
4. Хрисанфова Л. А. Динамика восприятия экспрессии лица // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2004. Вып. 1 (3). С. 60–69.
5. Шаховский В. И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студ., магистрантов и асп. Ин-та иностр. яз. Волгогр. гос. пед. ун-та. Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2009. 170 с.
6. Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица. СПб.: Питер, 2010. 272 с.
7. Ярбус А. Л. Роль движений глаз в процессе зрения. М.: Наука, 1965. 176 с.
8. Chen Y., Shyi G. A comparison of identity and emotional expression processing between real and line-drawn faces. Chinese Journal of Psychology, 2017, 59 (2), pp. 105–123. doi: 10.6129/CJP.20170517.
9. Izard C. The face of emotion. New York: Appleton-Century Crofts, 1971. 468 p.
10. Izard C. Human emotions. New York: Plenum Press, 1977. 452 p.
11. Ortony A., Turner T. J. What's basic about basic emotions? Psychological Review, 1990, 97 (3), pp. 315–331.
12. Yuasa M., Saito K., Mukava N. Brain activity associated with emoticons: An fMRI study. IEEJ Transactions on Electronics, Information and Systems, 2007, 127 (11), pp. 1865–1870. doi: 10.1541/ieejeiss.127.1865.
13. Yuasa M., Saito K., Mukava N. Brain activity when reading sentences and emoticons: An fMRI study of verbal and nonverbal communication. Electronics and Communications in Japan, 2011, 94 (5), pp. 17–24. doi: 10.1002/ecj.10311.
14. Emojipedia: Home of emoji meanings. Available at: <https://emojipedia.org> (accessed 22.03.2018).
15. «TNS» — The international research group. Available at: <http://mediاسcope.net> (accessed 30.10.2018).

References

1. Barabanshchikov V.A., Ananyeva K.I., Kharitonov V.N. Organizatsiya dvizheniya glaz pri vospriyatiu izobrazheniy litsa [The organization of eye movements in the perception of facial images]. *Eksperimentalnaya psichologiya — Experimental Psychology*, 2009, 2 (2), pp. 31–60 (in Russian).
2. Barabanshchikov V.A., Zhegallo A.V., Ivanova A.V. Raspoznavaniye ekspressiy perevernutogo izobrazheniya litsa [Recognition of expression of inverted face image]. *Eksperimentalnaya psichologiya — Experimental Psychology*, 2010, 3 (3), pp. 66–83 (in Russian).

3. Bowen K., Roberts, J., Kocian E., et al. An empirical test of social information processing theory and emotions in violent situations. *Western Criminology Review*, 2014, 15 (1), pp. 18–33. doi: 10.21202/1993-047X.11.2017.1.189–207.
4. Khrisanfova L.A. Dinamika vospriyatiya ekspressii litsa [Dynamics of facial expression perception]. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2003, 1 (3), pp. 56–66 (in Russian).
5. Shakhovskiy V.I. *Yazyk i emotsiy v aspekte lingvokulturologii* [Language and emotions in the aspect of cultural linguistics]. Volgograd: Volgograd State Pedagogical University Publ., 2009. 170 p. (In Russian).
6. Ekman P., Friesen W. *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. New Jersey: Prentice-Hall, 1975. 212 p.
7. Yarbus A. L. *Rol dvizheniya glaz v protsesse zreniya* [The role of eye movements in the process of vision]. Moscow: Nauka Publ., 1965. 176 p. (In Russian).
8. Chen Y., Shyi G. A comparison of identity and emotional expression processing between real and line-drawn faces. *Chinese Journal of Psychology*, 2017, 59 (2), pp. 105–123. doi: 10.6129/CJP.20170517.
9. Izard C. *The face of emotion*. New York: Appleton-Century Crofts, 1971. 468 p.
10. Izard C. *Human emotions*. New York: Plenum Press, 1977. 452 p.
11. Ortony A., Turner T.J. What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 1990, 97 (3), pp. 315–331.
12. Yuasa M., Saito K., Mukava N. Brain activity associated with emoticons: An fMRI study. *IEEJ Transactions on Electronics, Information and Systems*, 2007, 127 (11), pp. 1865–1870. doi: 10.1541/ieejeiss.127.1865.
13. Yuasa M., Saito K., Mukava N. Brain activity when reading sentences and emoticons: An fMRI study of verbal and nonverbal communication. *Electronics and Communications in Japan*, 2011, 94 (5), pp. 17–24. doi: 10.1002/ecj.10311.
14. *Emojipedia: Home of emoji meanings*. Available at: <https://emojipedia.org> (accessed 22.03.2018).
15. «TNS» — The international research group. Available at: <http://mediascop.net> (accessed 30.10.2018).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

КУЗЬМЕНКОВА ЛИДИЯ ВСЕВОЛОДОВНА

кандидат психологических наук, доцент,

заведующая кафедрой консультативной психологии и психологии здоровья

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

sondy@mail.ru

LIDIYA V. KUZMENKOVA

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

КУСКОВ ДЕНИС ВИКТОРОВИЧ

кандидат технических наук, магистрант

Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,

denis.kuskov@gmail.com

DENIS V. KUSKOV

Cand.Sc. (Technical Sciences),

Master's Degree Student at St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9.018

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПРИ ПРИНЯТИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ
РЕШЕНИЙ: СУЖЕНИЕ ДЕРЕВА РЕШЕНИЙ КОНСУЛЬТАНТА В МОДЕЛИ
КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА**

**INCREASING THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING
IN ECONOMIC DECISION MAKING: NARROWING CONSULTANT'S DECISION
TREE WITHIN THE CONSULTING SPACE MODEL**

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблеме повышения эффективности психологического консультирования при принятии экономических решений. Анализируются задачи целенаправленной локализации психокоррекционных мишеней путем сужения поля возможных вариантов. Это достигается за счет выведения за границу рассмотрения не связанных с индивидуально-личностными особенностями феноменов психологических защит, копинг-стратегий, когнитивных искажений, преобладающих психических функций и установок и т. д. Предложена модель психокоррекционных мишеней при принятии клиентом экономических решений, учитывающая когнитивные, поведенческие, экзистенциальные, психоаналитические парадигмы консультационной работы, как инструмент повышения эффективности психологического консультирования.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the problem of increasing the effectiveness of psychological counseling when making economic decisions as solving the task of purposeful localization of psychocorrectional targets, by narrowing the field of possible options by taking the psychological phenomena of psychological defenses, coping strategies, cognitive distortions, prevailing mental functions and attitudes, the relationship of value and accessibility to the result of making an economic decision. A model of psychocorrectional targets for making economic decisions by the client is proposed, taking into account cognitive, behavioral, existential, psychoanalytic paradigms of consulting work as a basis for tools to increase the effectiveness of psychological counseling.

Ключевые слова: психологическое консультирование при принятии экономических решений, модель психокоррекционных мишеней, парадигмы психологического консультирования, субъективное экономическое благополучие, иерархическая модель субъективного экономического благополучия, экономическая фрустрированность, эффективность психологического консультирования.

KEYWORDS: *psychological counseling in making economic decisions, model of psychocorrectional targets, psychological counseling paradigms, subjective economic well-being, hierarchical model of subjective economic well-being, economic frustration, effectiveness of psychological counseling.*

Предпосылки исследования. Проведенный М. Г. Бобковой и В. В. Гараевой анализ исследований эффективности терапевтического и консультационного процесса [3, с. 249] указывает на следующие ее критерии: профессиональные и личностные характеристики психолога-консультанта и клиента, особенности процесса взаимодействия между ними, устойчивость, длительность и значимость изменений у клиента.

В данной классификации обращает на себя внимание факт зависимости эффективности консультирования от индивидуально-личностных особенностей клиента — три из четырех групп характеристик прямо указывают на свойства клиента, а четвертая, относящаяся к характеристикам консультанта, косвенно затрагивает клиента через профессиональные характеристики консультанта как инструмент психокоррекционного влияния. Таким образом, можно говорить о высокой значимости анализа клиентских характеристик: с одной стороны, это уникальный индивидуально-личностный базис, определяющий специфику психокоррекционных мишеней, а с другой стороны — инструмент психокоррекционного воздействия, осуществляющегося на основе профессиональных знаний и навыков консультанта.

Процесс психологического консультирования представляет собой многошаговый поиск и локализацию психокоррекционных мишеней в консультационном диалоге, с последующим осуществлением психокоррекционных процедур над ними. С точки зрения такой парадигмы можно оценить эффективность консультирования как совокупность скорости определения и локализации психокоррекционных мишеней, индивидуально деструктивных для конкретного клиента, и оперативности психокоррекционных мероприятий над ними.

Таким образом, решение проблемы повышения эффективности психоконсультационного процесса на методологическом уровне заключается в разработке психологической модели консультирования, позволяющей на основании индивидуально-личностных особенностей клиента определять его «уязвимости психологического патогенеза» и действовать для работы с ними его же индивидуально-эффективные стратегии «психологического саногенеза» в максимально короткий срок.

Актуальность рассмотрения эффективности психологического консультирования при принятии экономических решений определяется следующими причинами [11, с. 26–27]:

1. Эмпирической обоснованностью прочной взаимосвязи экономического благополучия с удовлетворенностью наиболее значимыми сферами жизни (социальной, трудовой, образовательной, межличностной, семейной, сексуальной, личной),

с психологическим дистрессом, а также значительным влиянием личностных черт и особенностей самосознания (оценка, оптимизм, наличие жизненных целей, идентичность) на субъективное экономического благополучие индивида, что позволяет говорить о многомерности и многоаспектности фактора субъективного экономического благополучия.

2. Всеобъемлющим характером экономических взаимосвязей между индивидуумами в обществе как субъектами экономических отношений, что дает возможность считать предпосылки, процесс и результат принятия экономических решений одними из существенных факторов психологического проблемного поля современного человека.

3. Высоким уровнем измеримости экономических результатов, проистекающим из концепции рационального принятия решений «человеком экономическим» [1, с. 19], что делает экономическое решение, с одной стороны, хорошо анализируемым в психологическом и экономическом смысле, а с другой — и причиной, и следствием субъективного восприятия собственного экономического благополучия индивидом.

4. Особым характером экономических решений, который принят в основном течении экономической науки: экономическое решение представляет собой выбор оптимальных средств без каких-либо требований к содержанию самой цели [1, с. 21]. Этот подход предопределяет более узкий взгляд на решение в сравнении с представлениями таких наук, как социология, антропология, психология, — для них рациональность поведения не всегда означает его осознанность. Более того, принимаемое решение в данном смысле объективно способствует равновесию субъекта как системы, которое вовсе не обязательно является ее оптимальным состоянием [1, с. 21]. Противоречие между оптимальным и равновесным состояниями в экономическом контексте можно проиллюстрировать следующим образом. Например, результатом выбора вложения средств в один из инвестиционных проектов был принят проект с самой высокой доходностью. Решение принималось осознанно — на основании сравнительного расчета показателей доходности для рассматриваемых проектов. Вместе с тем субъект, поступивший так осознанно, в силу индивидуально-личностных особенностей склонный к риску, будет испытывать дискомфорт, поскольку другой проект, формально менее доходный, имеет более высокий потенциал развития. Осознанно принятое решение является оптимальным в контексте существующих ограничений (доступная сумма вложений, требования окупаемости проекта и т. п.), и эта оптимальность осознается субъектом, однако его внутренние напряжения

свидетельствуют об одновременно присутствующей «неравновесности» решения.

Данные причины определяют факт активного развития в России практической экономической психологии как сферы деятельности психологов, связанной с оказанием помощи в рамках психологического консультирования при решении психологических проблем, возникающих у экономических субъектов: отдельных индивидов, социальных групп и организаций [7, с. 37].

Постановка проблемы. С точки зрения консультативной психологии принятие решения — волевой акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности [5, с. 119]. При этом важно отметить, что неизбежным фактором, способствующим принятию того или иного решения клиентом, является результат того преобразования им исходной информации, который выступает критерием выбора наиболее комфортной альтернативы, т. е. оценка той или иной стороны сложившейся ситуации неопределенности. Специфика такого преобразования, «оператор» преобразования, во многом обусловливается индивидуально-личностными особенностями психики. Кроме того, факт активного действия, направленного на достижение цели, оказывает существенное влияние на саму ситуацию, для которой идет поиск решения, и выбор модели поведения тоже в своей основе несет отпечаток индивидуальных особенностей психики. Таким образом, для психолога-консультанта, работающего в рассматриваемом направлении, ключевой задачей, способствующей повышению эффективности психокоррекционных процедур, выступает оперативная локализация индивидуально значимых феноменов и поведенческих тактик совладания с ситуацией, искающих оценку экономической ситуации (и, как следствие, процесс принятия экономических решений), на основе выявленных личностных психологических особенностей клиента.

Консультативная модель клиента как субъекта принятия экономических решений. Рассматривая особенности принятия клиентом экономических решений, прежде всего остановимся на психологической трактовке поведения людей в сфере экономических отношений. Представители различных психологических школ на протяжении многих лет развития психологии пытаются объяснить его, а также исследуют то, каким образом можно вызвать желательное и предотвратить нежелательное поведение.

Общим свойством психологического взгляда на личность является факт определения человеческого поведения причинами, выходящими за рамки рационального. Даже представители когнитивной психологии, стоящие в данном аспекте ближе всего к экономическому пониманию человека, подчеркивают влияние на поведение индивида специфических особенностей, которыми характеризуется его механизм обработки информации. В то же самое время психологическая позиция по этому вопросу, с учетом ярко выраженной утилитарности

экономических целей, может быть отражена следующими двумя основными концепциями:

1. Психологический человек экономики, различительно отличающийся от аналогичных моделей других общественных наук, впервые появился в трудах З. Фрейда. Соответственно эта трактовка предполагает, что для человека главным является импульсивность, эмоциональность, обусловленность его поведения внутренними, не осознанными и не контролируемыми им психическими силами, что делает его противоречивым и непредсказуемым. Такой человек не имеет ничего общего с «экономическим» рациональным человеком, осознающим иерархию своих предпочтений и выбирающим наилучший путь их реализации. У экономического человека, если использовать терминологию З. Фрейда, отсутствуют «Супер-Эго» и «Ид», а функции единственно существующего «Эго» заключаются в рациональной адаптации к внешней среде с целью наилучшего удовлетворения потребностей [1, с. 22]. Нормы задаются только как внешние ограничения, а потребности не погружены в бессознательное, не конфликтуют друг с другом и приведены в гармоничную непротиворечивую систему.

2. Психологический человек экономики есть модель мотивации в понимании гуманистической психологии А. Маслоу, т. е. модель определенного рода взаимосвязи потребностей [4, с. 27]. Поскольку основой модели человека в экономике является именно упорядоченная система предпочтений, экономисты воспринимают модель А. Маслоу как альтернативу собственной модели, хотя и с оговорками о возможной замене удовлетворения одной потребности удовлетворением другой.

Встречный, экономический подход по сути представляет собой попытки психологического ревизионизма, т. е. пересмотра отдельных свойств модели человека в экономической теории в соответствии с теми или иными положениями психологии [1, с. 23–25]. Возникающая таким образом проблема «ничейной земли» связана с принципиально различными трактовками личности как предмета изучения психологии и экономики. Если для психологии личность является не только предметом, но и объектом, что следует из многообразия психологических школ и направлений в сфере личностной проблематики, то экономические науки воспринимают личность лишь как аналитический инструмент для объяснения функционирования рыночных и социальных структур.

Вместе с тем необходимо отметить, что признание факта влияния на принятие экономических решений феноменов психосоциального характера с точки зрения достижения цели индивидуальной консультации носит более констатационный, нежели практический характер. Исследование данных факторов в консультативной психологии важно для их фиксации как феноменов, оказывающих влияние на развитие проблем клиента. В силу системного характера [10, с. 28] и функционирования вне психики клиента, они не могут выступать в качестве психокоррекционных мишеней, а потому психолого-консультационная работа с ними ограничена вопросами их принятия клиентом.

Таким образом, на основании вышеизложенных взглядов на психологического человека в мире экономики можно констатировать следующие принципиальные тезисы личностно-психологического характера для решения задач психологического консультирования:

1. Факт наиболее близкого к экономическому пониманию личности позиции когнитивных направлений психологии в сравнении с иными психологическими школами.

2. Факт важности потенциальных объективных ограничений в решении проблем клиента непосредственно «в экономическом поле», их принципиальная противоречивость и, как следствие, практически неизбежная в любой сколько-нибудь сложной экономической ситуации, фрустрация.

3. Факт априорной активности клиента при принятии экономических решений и соответственно безусловная первичная мотивация на положительный экономический результат в ситуациях сильного внешнего и внутреннего противодействия, что приводит к значимости анализа психологических защит и совладающих стратегий клиента.

4. Факт существенности влияния на принятие экономических решений психосоциальных феноменов.

Концепция локализации психокоррекционных мишеней в процессе психологического консультирования при принятии экономических решений. На основании вышеизложенных тезисов специфики «человека экономического» [1, с. 18–20] можно говорить о такой задаче разработки специализированной методики индивидуального психологического консультирования, расширяющей описательные возможности психоэкономической феноменологии, которая позволит унифицировать границы предполагаемых мишеней психокоррекционного воздействия при решении проблем клиентов, связанных с напряжением от неоднозначности экономических оценок их деятельности.

В качестве отправной точки формирования специализированной модели консультационного пространства проблем принятия экономических решений предполагается использование следующего набора категорий, призванного обеспечить детерминированность метафоры сознательными и бессознательными мотивами клиента и их адекватное «прочтение» консультантом [6, с. 180]:

1. Клиент (субъект экономических отношений).

2. Объект (объекты) взаимодействия с клиентом (идентификация объектов определяет консультационный запрос).

3. Внешняя среда (идентификация внешней среды определяет коридор запроса).

4. Отношения при взаимодействиях клиента с объектом.

Рассмотрим функционирование представленной модели консультационного пространства проблем принятия экономических решений, акцентируя внимание на интерпретации происходящих в ней внутренних процессов с позиции индивидуально-личностных структур клиента. Он является центральным элементом этой модели и наиболее «связным» ее звеном, испытывающим влияние

остальных компонент и влияющим на свое окружение. Соотношение этих двух встречных процессов определяет способность клиента к эффективному существованию в экономическом пространстве.

В зависимости от объектов взаимодействия с клиентом на начальном этапе консультации формируется значимое для восприятия клиентом своей проблемы подмножество элементов объективной экономической реальности. По мере развития консультационного диалога первоначальный набор объектов претерпевает структурное и смысловое изменение, что с позиций алгоритма консультирования представляет собой трансформацию проблемы в цель консультации с ее решением, а с точки зрения динамики восприятия самого клиента происходит акцентирование внимания на тех объектах, которые будут способствовать решению проблемы (достижению цели). Для консультанта эти метаморфозы состава и содержания объектов являются следствием таких феноменов, как:

1) снижение степени действия психологических защит клиента (например, при снижении степени действия вытеснения на объект последний оказывается «видим» клиентом в коридоре запроса);

2) снижение степени действия когнитивных искажений, что приводит к улучшению измеримости характеристик объектов или степени их структурированности (например, при снижении степени действия эффекта якоря клиент перестает ориентироваться на исходные (первоначальные) показатели ситуации и начинает воспринимать ситуационные объекты в соответствии с их текущими характеристиками);

3) снижение степени действия личностных характеристик на восприятие ситуационных объектов (например, интравертированный клиент начинает осуществлять более оперативный мониторинг текущей ситуации и в результате нивелирует поведенческим способом действие якоря).

Внешняя среда определяет все те объекты, выходящие за пределы множества значимых для клиента объектов экономической реальности, которые либо не имеют существенного влияния в контексте решаемой клиентом проблемы, либо их влияние в динамике развития проблемы постоянно и непрерывно (к этой категории можно отнести, допустим, неизменное на период существования проблемы законодательство).

Отношения клиента с объектом представляют собой субъективизированные психикой клиента его связи с объектами взаимодействия и объектами внешней среды. Именно эти отношения реализуют при принятии экономических решений клиентом механизмы образования проблем и их разрешения. К феноменам психологического характера, субъективизирующими эти отношения, можно отнести, в частности:

1) психологические защиты клиента как механизм субъективизации представлений о себе и окружающих объектах;

2) когнитивные уязвимости клиента (когнитивные искажения, иррациональные установки) в качестве сбоя в функционировании эвристических

механизмов работы сознания, направленных на экономию времени и внутренних ресурсов в процессе принятия экономических решений;

3) конформистские реакции клиента на фрустрирующие ситуации, поскольку это практически неизбежный механизм при принятии решений экономического характера;

4) стратегии совладания клиента (копинг-стратегии) как механизм действия клиента на себя самого и окружающие объекты;

5) преобладающие психические функции и установки — индикатор специфического психологического опыта клиента;

6) отношения ценности и доступности результата принятия экономического решения, служащие мотивационным либо фрустрионным фактором, в зависимости от выраженности феномена.

Структура вышеперечисленных феноменов с точки зрения их интерпретации как психокоррекционных мишеней в процессе консультирования по вопросам принятия экономических решений представлена на рис. 1.

Рассмотрим схему принятия экономических решений более подробно. Экономическая задача, в той или иной форме поставленная перед собой клиентом, соотносится им с объектами окружающего мира («экономического мира»), и в индивидуальном мировосприятии формируется значимая модель окружающей действительности, позволяющая в процессе моделирования экономических ситуаций найти максимально удовлетворяющее клиента решение. Такая исходная модель претерпевает

бессознательную трансформацию, в силу чего сознание клиента начинает оперировать уже не просто ограниченным множеством объектов экономической действительности, а множеством объектов, состав и характеристики которых претерпели защитное бессознательное воздействие.

С момента сознательной фиксации такого объектного окружения клиент осуществляет анализ стоящей перед ним проблемы на сознательном уровне, опираясь в своем анализе в том числе и на ряд уже когнитивизированных в результате его жизненного опыта эвристик. Сам механизм формирования когнитивных эвристик основан на стремлении клиента как целеустремленной системы минимизировать ресурсные расходы на процесс принятия решений. В силу этого эвристику можно представить в качестве некоего отработанного механизма связи исходной информации и результирующего когнитивного вывода, в котором сам вывод уже не осуществляется, а просто берется в готовом виде.

Подобное «некритичное» отношение к процессу когнитивного вывода в объектном окружении, которое к этому моменту уже само оказывается исаженным воздействием психологических защит, приводит к «накоплению ошибок» анализа. Кроме того, сами когнитивные эвристики, формируемые в процессе накопления клиентом жизненного опыта, несут в себе ошибки когнитивного вывода, и их осознание клиентом затруднено из-за присутствия в структуре его психики ошибочных когнитивных установок [2, с. 35].



Рис. 1. Процесс принятия экономических решений в структуре психокоррекционных мишеней

Анализируя проблему, клиент подбирает наиболее эффективное когнитивное решение (эвристику) — оно, в свою очередь, может нести в себе когнитивные искажения — и оценивает предполагаемый результат своего решения. Однако, как было отмечено ранее, практически не существует реальных экономических задач, имеющих однозначное решение. Практически всегда клиент сталкивается с возникновением имплицитных издержек (издержек упущеных возможностей) [9, с. 98], неизбежно запускающих фрустрионные механизмы, вызывающие стрессовые реакции и напряжения. В сложившихся условиях клиент активизирует индивидуально выработанные механизмы совладающего поведения, предпосылки которых определены процессами действия психологических защит и когнитивных искажений.

Действие данных копинг-стратегий имеет двойкий эффект: с одной стороны, будучи поведенческим актом, копинг вносит изменение в структуру и характеристики анализируемых клиентом объектов окружающего мира, с другой стороны — параллельно действует на работу когнитивных эвристик, поскольку, выступая основой осознаваемых клиентом поведенческих актов, инициирует уточнения внутренней модели окружающего мира как прогноза копинг-воздействия на окружающую реальность.

Специфика действия сознательных и бессознательных структур психики клиента определяется в том числе субъективным представлением о начальных условиях решаемой экономической задачи (доступности тех или иных ресурсов, реалистичности сроков достижения, ожидаемого эффекта от достижения экономического результата и т. п.), а также особенностями и силой восприятия объектов внешнего мира (экономических объектов) и доминирующих психических средств ориентирования в окружающем мире и адаптации в нем. Субъективное представление о соотношении ценности и доступности результата принятия решения, оказывая существенное влияние на мотивацию и целеустремленность клиента, формирует его внутреннюю оценку роли решения в более глобальном личностном контексте (профессиональном, семейном, бытийном и т. п.). В результате через проживание внутренних экзистенциальных напряжений складывается специфика защитного и когнитивно-поведенческого ландшафта, сопровождающего решение конкретной экономической задачи уже в контексте глобального мировосприятия клиента.

В то же время индивидуальное восприятие клиентом «поля экономических объектов» формируется в силу особенностей его восприятия объектов внешнего мира, доминирующих психических средств ориентирования и адаптации в нем, что создает уникальный «экономический мир», в котором для решения экономической задачи клиент использует воспринимаемый индивидуально им набор условий и характеристик, определяющих, в свою очередь, специфику реализации конкретного набора психологических защит, когнитивных искажений и стратегий совладания.

При этом необходимо отметить, что клиент в процессе достижения целей в любой жизненной

ситуации (необязательно экономической) решает ряд задач гармоничного взаимодействия своей личности с окружающим миром, а именно: социальные, этические, нравственные и собственно личностные задачи [12, с. 27]. Успешное их решение определяется, с одной стороны, взаимодействием с социальным окружением (социальные задачи), а с другой — индивидуально-личностными особенностями клиента (остальные группы задач). И психосоциальные факторы, и личностные особенности клиента оказывают действие как на доминирующие феномены когнитивных искажений, так и на структуру психологических защит и выбор тактик совладающего поведения.

С точки зрения такого структурного подхода клиент достигает принятия комфорtnого для себя экономического решения, когда уровень фрустрации становится субъективно приемлемым (либо она исчезает совсем). В процессе принятия решения клиент многократно уточняет «ментальную» модель окружающей действительности путем изменения своего восприятия реальности и активного воздействия на нее с помощью поведенческих стратегий совладания. Если исключить ситуацию принципиальной неразрешимости ряда экономических проблем, что выходит за рамки формулировки темы работы, то факт неспособности снижения фрустрации до приемлемого уровня говорит о следующих возможных воздействиях:

1) психологической защиты, искажающей восприятие исходных данных для принятия приемлемого экономического решения;

2) феномена когнитивного искажения, препятствующего адекватной оценке ситуации и принятию приемлемого экономического решения;

3) копинг-стратегии, не отвечающей задачам принятия приемлемого экономического решения;

4) последствий экзистенциального вакуума либо экзистенциального кризиса (в зависимости от отношения ценности и доступности причин и следствий принимаемого экономического решения), приводящих к искаженной оценке ситуации, применению неэффективных стратегий совладания, неосознанной активизации психологических защит;

5) особенностей восприятия клиентом объектов внешнего мира, доминирующих психических средств ориентирования и адаптации в нем, приводящих к искаженной оценке ситуации, применению неэффективных стратегий совладания, неосознанной активизации психологических защит.

6) личностных факторов психосоциальной конформности, препятствующих снижению фрустрации до приемлемого уровня.

7) индивидуально-личностных характеристик, провоцирующих действия тех или иных вышеперечисленных феноменов.

В данном перечне собственно психокоррекционными мишенями могут выступать феномены, представленные в пунктах 1–4, так как феномены, приведенные в пунктах 5–7, относятся к устойчивым характеристикам.

Определенная таким образом структура проблемы клиента позволяет системно взглянуть

на реализацию консультантом психокоррекционных действий. Коль скоро «когнитивная несостоительность» в решении той или иной экономической задачи является следствием комплекса сочетаний индивидуальных особенностей, проявляющихся в разных аспектах, то возможный путь оптимизации психокоррекционных действий с точки зрения скорейшего достижения цели консультации может состоять в психодиагностическом выявлении значимых факторов и целенаправленном использовании техник и методик, максимально эффективных для структуры личности конкретного клиента.

Кроме того, обозначенная структура проблемы клиента позволяет сформировать конгруэнтную модель его восприятия психологом, поскольку включает в себя все ее составляющие: аффективную (как проявление индивидуально-личностных и психосоциальных характеристик клиента и частично психологических защит), когнитивную (как проявление феноменов когнитивного искажения и частично психологических защит), поведенческую (как реализуемые клиентом стратегии совладающего поведения). Данный охват расширяет в перспективе возможности применения алгоритма консультирования при принятии экономических решений, так как не ограничивает консультанта в ведущей составляющей конгруэнтности при выполнении психокоррекционных действий.

Эмпирическое обоснование. С целью экспериментального подтверждения предположения об обусловленности вышеперечисленных психокоррекционных мишеней базисом личностных переменных, повышающих или понижающих субъективную значимость факторов, оказывающих искажающее влияние на оценку целесообразности принятия экономических решений, предполагается использовать следующие психодиагностические методики [8]:

1. Для выявления особенностей восприятия клиентом объектов внешнего мира, доминирующих психических средств ориентирования и адаптации в нем (модель К. Юнга) — опросник MBTI (типология личности Майерс — Бриггс, в адаптации Ю. Б. Гиппенрейтер).

2. Для выявления личностно-конформистских особенностей — фruстрационный тест Розенцвейга, модификация Тарабриной, взрослый вариант.

3. Для выявления структуры психологических защит (психоаналитическая модель З. Фрейда) — опросник Плутчика — Келлермана — Конте (методика «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) в адаптации Л. И. Вассермана).

4. Для выявления структуры доминирующего совладающего поведения — опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса, адаптированный Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтиком, М. С. Замышляевой.

5. Для выявления структуры когнитивных искажений — методику диагностики иррациональных установок А. Эллиса.

6. Для выявления смыслового отношения к принимаемому решению (модель А. Маслоу) — методику «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» Е. Б. Фонталовой.

7. Для определения индивидуально-личностных характеристик — адаптированную методику диагностики факторов «Большой пятерки» А. Г. Шмелева.

Проведенное в 2016–2017 годах пилотное исследование, ограниченное применением методик пунктов 1–4 (в качестве методики определения личностных переменных, повышающих или понижающих субъективную значимость факторов, оказывающих искажающее влияние на оценку целесообразности принятия экономических решений, была применена MBTI), показало предварительные положительные результаты. Выборку составили 30 испытуемых — сотрудники коммерческой фирмы, имеющие высшее образование (девять мужчин, 21 женщина, возраст — от 24 до 55 лет).

Гипотезы эмпирического исследования:

1. Соционический тип личности, являясь устойчивой индивидуально-личностной характеристикой, обуславливает уникальный набор доминирующих психологических защит, стратегий совладающего поведения, когнитивных искажений и уровень социальной конформности в ситуациях принятия экономических решений.

2. Структуры доминирующих психологических защит, стратегий совладающего поведения, когнитивных искажений при принятии экономических решений и уровень социальной конформности взаимообусловлены в ситуациях принятия экономических решений.

С учетом принятого уровня статистической значимости $p \leq 0,01$ на основании полученных результатов корреляционного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между доминирующими защитами и копинг-стратегиями:

- вытеснением и стратегиями самоконтроля и положительной переоценки ($r=0,43$ в обоих случаях);

- замещением и стратегией бегства — избегания ($r=0,51$);

- компенсацией и стратегиями конфронтации и планирования решения проблемы ($r=0,52$ и $r=0,43$ соответственно).

2. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между доминирующими защитами и личностными переменными MBTI в следующих парах:

- экстраверсия-интраверсия и регрессия ($r=-0,48$ и $r=0,48$);

- экстраверсия-интраверсия и замещение ($r=-0,44$ и $r=0,44$);

- сенсорика-интуиция и замещение ($r=-0,44$ и $r=0,44$);

- логика-этика и замещение ($r=-0,50$ и $r=0,50$);

- рациональность-иррациональность и замещение ($r=-0,83$ и $r=0,83$).

3. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между уровнем групповой конформности и доминирующими копинг-стратегиями совладающего поведения, а именно стратегией планирования решения проблемы ($r=0,42$).

Статистически значимые корреляционные связи между показателями соционического типа и психологическими защитами

Показатель соционического типа	Психологическая защита	R
Экстраверсия-интраверсия	Регрессия	-0,48–0,48
Экстраверсия-интраверсия	Замещение	-0,44–0,44
Сенсорика-интуиция	Замещение	-0,44–0,44
Логика-этика	Замещение	-0,50–0,50
Рациональность-иррациональность	Замещение	-0,83–0,83

4. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между показателями соционических типов и психологическими защитами (см. табл. 1).

5. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между уровнем групповой конформности и психологической защитой компенсации ($r=0,46$).

6. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между уровнем групповой конформности и показателями соционических типов логика-этика ($r=-0,52$ и $r=0,52$ соответственно).

Результаты и перспективы. Проведенное исследование позволяет сделать предварительный вывод об обусловленности соционическим типом личности уникального набора доминирующих психологических защит, стратегий совладающего поведения и уровня социальной конформности в ситуациях принятия экономических решений. На основании анализа результатов предложены оптимизационные процедуры, сужающие

локализацию психокоррекционных мишеней, разработана и апробирована программа психологического консультирования при решении проблем принятия экономических решений. Продолжение исследований предполагает:

1) проведение эмпирического исследования с использованием полного психодиагностического комплекса на большей выборке;

2) интеграцию предложенной модели психокоррекционных мишеней при принятии экономических решений в экономико-психологическую иерархическую модель субъективного экономического благополучия [11, с. 252–286] как средства психокоррекционного воздействия на уровень субъективного экономического благополучия через фактор экономической фрустрированности данной модели;

3) теоретическое и эмпирическое обоснование применимости предложенной модели психокоррекционных мишеней для решения более широкого спектра клиентских проблем.

1. Автономов В. С. Модель человека в экономической науке. СПб.: «Экономическая школа», 1998. 230 с.
2. Бек Дж. Когнитивная терапия. Полное руководство. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2006. 400 с.
3. Бобкова М. Г., Гараева В. В. Критерии эффективности психологического консультирования//Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 248–255.
4. Диленский Г. Г. Социально-политическая психология. М.: Речь, 2011. 304 с.
5. Зиналиева Н. К., Герасимова С. Н. Необходимость коммуникативных навыков в психологии принятия решений // Индивидуальное психологическое консультирование и психология принятия решений. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Астрахань: Изд-во Астраханского ун-та, 2009. Т. 2. С. 118–121.
6. Кузьменкова Л. В., Кусков Д. В. Психологическое консультирование при принятии экономических решений: исследование метафоры структуры консультации // Материалы IV международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки XXI века» г. Москва: сб. ст. / Международная исследовательская организация «Cognitio». СПб., 2015. С. 170–173.
7. Позняков В. П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. 128 с.
8. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. М.: Бахрах-М, 2011. 672 с.
9. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. М.: Инфа-М, 2017. 512 с.
10. Силласте Г. Г. Экономическая социология. М.: Инфра-М, 2015. 480 с.
11. Хашенко В. А. Психология экономического благополучия. М.: Ин-т психологии РАН, 2012. 426 с.
12. Шнейдер Л. Б. Основы консультативной психологии. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2012. 352 с.

References

1. Avtonomov V.S. *Model cheloveka v ekonomicheskoy naуke* [Human model in economic science]. St. Petersburg: Ekonomicheskaya shkola Publ., 1998. 230 p. (In Russian).
2. Beck J. *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press, 1995. 338 p. (Rus. ed.: Beck J. *Kognitivnaya terapiya. Polnoye rukovodstvo*. Moscow: I. D. Vilyams Publ., 2006. 400 p.).
3. Bobkova M. G. Kriterii effektivnosti psikhologicheskogo konsultirovaniya [Criteria for the effectiveness of psychological counseling]. *Vestnik TSU — Tyumen State University Herald*, 2011, (9), pp. 248–255 (in Russian).

4. Diligenskiy G. G. *Sotsialno-politicheskaya psikhologiya* [Social and political psychology]. Moscow: Rech Publ., 2011. 304 p. (In Russian).
5. Zinaliyeva N. K. Neobkhodimost kommunikativnykh navykov v psikhologii prinyatiya resheniy [The need for communication skills in decision-making psychology]. *Individualnoye psikhologicheskoye konsultirovaniye i psikhologiya prinyatiya resheniy: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proc. of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Individual Psychological Counseling and Decision-Making Psychology»]. Astrakhan: Astrakhan University Publ., 2009, pp. 118–121 (in Russian).
6. Kuzmenkova L. V. Psikhologicheskoye konsultirovaniye pri prinyatii ekonomiceskikh resheniy: issledovaniye metafory strukturny konsultatsii [Psychological counseling in making economic decisions: A study of the structure of counseling metaphor]. *Sbornik statey po materialam IV mezdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktualnyye problemy nauki XXI veka»* [Proc. of the 4th International Scientific and Practical Conference «Current Issues of Science of the XXI Century»]. St. Petersburg: Cognitio Publ., 2015, pp. 170–173 (in Russian).
7. Poznyakov V. P. *Psikhologicheskiye otnosheniya subyektov ekonomiceskoy deyatelnosti* [Psychological relations of subjects of economic activity]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2012. 128 p. (In Russian).
8. Raygorodskiy D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika* [Practical psychodiagnostics]. Moscow: Bakhrakh-M Publ., 2011. 672 p. (In Russian).
9. Rayzenberg B. A. *Sovremennyy ekonomicheskiy slovar* [Modern economic dictionary]. Moscow: Infra-M Publ., 2017. 512 p. (In Russian).
10. Sillaste G. G. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic sociology]. Moscow: Infra-M Publ., 2015. 480 p. (In Russian).
11. Khashchenko V. A. *Psikhologiya ekonomiceskogo blagopoluchiya* [Psychology of economic well-being]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2012. 426 p. (In Russian).
12. Shneyder L. B. *Osnovy konsultativnoy psikhologii* [Foundations of counseling psychology]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2012. 352 p. (In Russian).

ШАМАЕВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

педагог-психолог Федерального государственного казенного образовательного учреждения
«Тверское Суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации,
shamaeva_irina@inbox.ru

IRINA V. SHAMAYEVA

*Teacher-Psychologist at Tver Suvorov Military School of the Ministry of Defense
of the Russian Federation*

УДК

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, ПЕРЕЖИВАЮЩИМИ УТРАТУ,
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА**

**FEATURES OF WORKING WITH ADOLESCENTS WHO HAVE EXPERIENCED
THE LOSS IN THE CONDITIONS OF A CLOSED EDUCATIONAL INSTITUTION**

Аннотация. В статье анализируются особенности взаимодействия с подростками — воспитанниками Суворовского военного училища, переживающими утрату и горевание. Раскрыта специфика образовательного учреждения и ее влияние на формирование личности, рассмотрены виды утрат и стадии переживания горя, даны практические рекомендации по работе с подростками в момент переживания горя. Особое внимание уделено оказанию психологической помощи на каждой из стадий.

ABSTRACT. The article discusses the features of interaction with adolescents who are raised in the conditions of Suvorov Military School and who have experienced the loss and grief. The specifics of the educational institution and its influence on the formation of a personality are revealed, the types of losses and the stages of experiencing grief are considered, practical recommendations are given on interaction with adolescents during grief. The author reveals the details of the work and the provision of psychological assistance at each of the stages.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, Суворовское военное училище, утрата, горе, стадии проживания горя, психологическая помощь, эмоциональная поддержка.

KEYWORDS: adolescent, adolescence, Suvorov military school, loss, grief, stages of grief, psychological assistance, emotional support.

Целью данной статьи является представление практического опыта и специфики сопровождения процесса горевания и утраты у подростков в условиях образовательного учреждения закрытого типа (на примере Суворовского училища).

Для достижения поставленной цели актуальными становятся следующие задачи:

- выделить психологические особенности пребывания подростков в Суворовском училище;
- рассмотреть понятие «горе», стадии проживания утраты;
- проанализировать специфику оказания психологической помощи подросткам, проживающим в условиях Суворовского училища.

Процесс обучения в Суворовском военном училище отличается от учебы в классической общеобразовательной школе по поставленным целям, структуре и характеру выполняемой деятельности и имеет ряд особенностей:

- ранняя сепарация от родителей: поступая в училище после окончания 4-го класса в 9–10-летнем возрасте воспитанники достаточно рано покидают свои семьи по сравнению со сверстниками, у которых этот процесс происходит в 15–18 лет

по причине переезда и поступления в колледж или высшее учебное заведение, а в большинстве случаев физического и психологического отделения и вообще не происходит, так как дети и родители продолжают совместное проживание;

- непрерывное пребывание в стенах образовательного учреждения: специфика обучения в Суворовских училищах предполагает постоянное проживание на территории учреждения, воспитанники учатся общению в непривычных условиях «мальчишеского» коллектива, находясь в тесном взаимодействии друг с другом не только в рамках учебного процесса, но и в бытовом плане (совместное проживание, питание, проведение досуга и прочее);

- строго регламентированный распорядок дня: вся деятельность суворовцев расписана и имеет четкие временные рамки, основной акцент сделан на процесс обучения и личностного развития (физическое развитие, элективные курсы, дополнительные программы обучения);

- «наложение» кризиса подросткового возраста и процесса адаптации: возрастные психологические изменения, происходящие в новых

непривычных условиях, накладывают отпечаток на становление личности подростка.

Все вышеперечисленные и многие другие особенности способствуют получению уникального индивидуального опыта становления будущего офицера-профессионала и говорят о том, что за семь лет обучения училище для своих воспитанников становится не только источником и местом приобретения знаний и первичных представлений о профессии военного, но и настоящим домом, в котором суворовцы учатся жить одним большим дружным коллективом, называемым «суворовское братство». К сожалению, за время пребывания в стенах училища воспитанникам иногда приходится переживать, наряду с радостью достижений и открытый, горчения и настоящее горе, связанное с распадом семей и утратой близких вследствие несчастных случаев и болезней. В такие критические моменты важно опереться на человека, которому можно доверить тягостные переживаниями. Для суворовцев таковыми становятся воспитатели, психологи и педагоги училища, являющиеся для них настоящими отцами-командирами и близкими людьми.

Однако, сталкиваясь порой в повседневной работе психолога Суворовского училища с проблемами утраты и горя, приходишь к выводу, что не все взрослые люди могут оказать воспитаннику достаточную квалифицированную помощь в этой ситуации. Возможно проявление растерянности, страха сделать что-то не то, усугубить, отсутствие практических знаний о способах поддержки в кризисных состояниях. Следует заметить, что у многих взрослых в анамнезе имеется собственный не пережитый до конца травматический опыт или утрата. В детском или подростковом возрасте необходима возможность объяснить свои реакции на переживание утраты, поэтому так важна помощь взрослых, которые и могут помочь разобраться в происходящем, побыть рядом, окружить теплом, заботой, поддержать.

Владение знаниями об особенностях подростков, переживающих утрату, способствует снижению риска возникновения у них посттравматического стрессового расстройства, формирования неблагоприятных жизненных сценариев или иных тяжелых последствий, ведь данные переживания затрагивают все аспекты личности — психологический, физиологический, поведенческий, процесс межличностного взаимодействия с другими людьми.

В психологии горе определяется как переживание человека вследствие утраты значимого объекта, части идентичности или ожидаемого будущего, проходящее в виде глубокой печали, душевного страдания. «Горе — это не просто одно из чувств, это одно из тех чувств, которое делает человека человеком. Человеческое горе не деструктивно (забыть, оторвать, отединиться), а конструктивно, оно призвано не разбрасывать, а собирать, не уничтожать, а творить — творить память.» [4]. Горем для подростка может стать не только уход из жизни близкого человека, а также разлука с ним, когда в случае развода ребенок остается с одним из родителей, а другой уходит из семьи, гибель или потеря

домашнего питомца, переезд, сильная ссора с другом или его предательство, смена образовательного учреждения.

Следует различать «нормальное» и «патологическое» горе. Во втором случае процесс останавливается в определенной фазе и переходит в состояние, может отмечаться застывшее на потере, отсутствие каких-либо позитивных реагирований на отвлеченные темы, неспособность признать утрату, что выражается в длительности или преувеличении реакции, ее подавление или маскировка, например, за счет соматических реакций. Далее речь пойдет о работе с «нормальным» горем (естественной работе психики над травмой) и этапах его переживания, а также помощи, которую возможно оказать на каждом из них.

Выделяются следующие виды утрат (по С.А. Шефову [5]):

- 1) социальная: утрата социального статуса, определенной социальной роли;
- 2) психическая: утрата соответствующих возможностей или способностей;
- 3) физическая: утрата осязаемого объекта, понятного и очевидного для окружающих;
- 4) духовная: утрата прежнего мировоззрения, социального облика под воздействием инородной среды или идеологии;
- 5) материальная: вызванная полной или частичной потерей стоимостных характеристик в денежном выражении.

Чем сильнее привязанность к утраченному объекту, тем сильнее само горе. Подросток может не проявлять острых реакций моментально, они могут быть отложены на несколько месяцев, так как детское горе имеет отсроченный, неожиданный и неравномерный характер. Естественно, что опыт переживания утраты для каждого человека, и взрослого, и ребенка, является индивидуальным, однако можно выделить несколько этапов или стадий, общих для всех возрастных категорий.

Первая стадия — *шок и отрицание*. Именно от ее прохождения зависит интенсивность и длительность дальнейшей работы с подростком, поэтому ей стоит уделить особое внимание. Происходит реакция отказа на известие о смерти или ином травмирующем событии, оцепенение, которое длится от нескольких минут до нескольких недель. Подросток может чувствовать себя хорошо, продолжать выполнять характерные действия согласно распорядку дня, свои учебные и бытовые обязанности, но при детальном рассмотрении легко заметить, что они носят «роботизированный» характер. У него формируется представление нереальности происходящего, «психологическое или чувственное» онемение. Чем дольше длится подобное оцепенение без проявления эмоций, тем тяжелее глубинные переживания и дальнейшие последствия. На физиологическом уровне на данной стадии проявляются отсутствие аппетита, физическая слабость, инертность, чередующаяся с повышенной активностью. Отрицание факта и значения смерти — это защитная реакция психики на травмирующие события, способствующая предохранению от полного погружения в переживание утраты. Шок

как будто позволяет оставаться в том времени, когда близкий человек был жив (откладывание горя «на потом»). Несмотря на вышеперечисленные признаки внешнего спокойствия, внутренне подросток находится в тяжелом состоянии, которое опасно тем, что в любой момент может проявиться внешне в совершенно непредсказуемой форме. Таким образом, можно сделать вывод, что процесс горевания в подростковом возрасте имеет ряд особенностей: отсроченность во времени, скрытое течение, неравномерность и неожиданность [5]. Реальное осознание и проживание утраты приходит иногда спустя несколько месяцев под воздействием какого-либо значимого события, например новой утраты. Могут отсутствовать внешние проявления горя (плач, истерика и прочие), словесное выражение эмоций, однако просматриваются признаки скрытого переживания утраты в виде действий, изменений поведения и невротических симптомов.

Опасность переживания горя в подростковом возрасте чревата полным «капсулированием» чувств, связанных с потерей. Подростки, находясь в постоянном противостоянии между независимостью и зависимостью, стремясь казаться взрослыми, скрывают свои эмоции и переживания, что, в свою очередь, способствует формированию страха дальнейшей сепарации.

На данном этапе первоочередной задачей является выведение из шока или оцепенения. Лучше всего провести первичные действия по кризисной интервенции до того, как подросток уснет, чтобы данное событие не ушло в подсознательную часть психики, по возможности исключить применение успокоительных средств. Необходимо быть рядом, не оставлять одного, быть внимательным по отношению к желаниям и актуальному состоянию, проявить терпение к негативным поведенческим реакциям, если таковые имеются, поддержать, помочь отреагировать, не обязательно вести беседу или расспрашивать о самочувствии, можно просто молча слушать. Допустим тактильный контакт с рукой. Слезы — это важный признак появления эмоциональных реакций, отступления оцепенения. Если сохранен или появился контакт с реальностью, то лучше поговорить о событии (смерти, разводе, переезде и др.) и дать возможность высказаться о своих переживаниях.

В Суворовском училище воспитатели часто становятся теми людьми, кто сообщает воспитаннику об утрате, а психологи первыми, кто взаимодействует и оказывает эмоциональную поддержку, ввиду того что члены семьи физически не могут быть рядом или же печальная новость касается их самих. Большую роль играет суворовский коллектив, который также обеспечивает значимую поддержку, являясь на данном возрастном этапе референтной группой. Подросток, переживающий утрату, находится под чутким наблюдением не только своего командира, но и других суворовцев их числа тех, с кем у него сформированы доверительные дружеские отношения.

Вторая стадия — *гнева и обиды*. В целом эмоции — гнев, обида — свидетельствуют об укреплении Self подростка, появлении энергии, внутренних

сил. Наступает понимание утраты, и именно осознание всей ее тяжести и силы провоцирует гнев на весь окружающий мир, в том числе и на других людей, не разбираясь, близкий ли рядом человек или посторонний. Такая сублимация негативной энергии в новое направление позволяет унять тревожащую боль. Часто гнев ретрофлексируется, т. е. обращается на самого себя или на оставшегося родителя. В случае Суворовского училища значимые взрослые, такие как воспитатели, педагоги, психологи, тоже могут ощутить на себе провокационные гневные высказывания или действия. Важно понять и объяснить взрослым из окружения подростка, что гнев направлен не на них, а на другого (объекта утраты), но выплескивается на того, кто рядом. Необходимо запастись терпением, чтобы прожить данную стадию, при этом сохранить свои личные границы, не позволяя «отыгрываться» на себе.

Среди физических проявлений характерны нарушения сна, нестабильность веса, снижение аппетита, общее недомогание, смена настроения.

Помощь на данном этапе заключается в следующем: быть рядом при необходимости, но при желании предоставить возможность находиться одному, быть готовым выслушать, даже если это уже приходилось делать неоднократно, оказать эмоциональную поддержку. В ситуации доступности эмоций можно относиться к подростку как к обычному человеку (в учебной деятельности, бытовом обслуживании), не следует демонстрировать чрезмерное сочувствие или идти на уступки (заныть оценки, давать послабление в поставленных задачах, снижать привычные обязательства).

Психологическая помощь будет очень полезна в легализации таких сложных переживаний, как гнев и обида, посредством различных психотерапевтических техник. Для работы с гневом хорошо подходит глина (она пластична и податлива, выдерживает внешние воздействия, ее форму можно изменить, прилагая усилия различной степени), техника «пустого стула» (дает возможность высказать свои чувства и мысли, проститься с умершим) [3].

Третья стадия — *вины и навязчивостей*, или «торгов». На данной стадии закономерно появление чувства вины — истинной, если действительно виноват, или экзистенциальной. Горюющий выстраивает в голове сложные взаимосвязи по поиску былых возможностей предотвратить данное событие, внутренне упрекая себя. Специфика вины в этом случае следующая: я сам себя виню, сам наказываю себя, вы меня не вините. Подросток запрещает себе испытывать радость, получать какие-либо удовольствия, поскольку рассматривает это как предательство умершего человека.

Подростков могут мучить угрызения совести, усугубленные разлукой, так как от семьи, родных и друзей воспитанники Суворовского училища оторваны ввиду постоянного проживания на территории училища. Они думают и рассуждают о том, что было бы, если бы они оказались рядом в нужный момент, учились в обычной общеобразовательной школе... потерю можно было бы предотвратить. Заново проживаются негативные моменты в общении с ушедшим (или в отношении родителей,

которые разводятся), вспоминаются ссоры, обиды, невыполненные обещания, недомолвки, плохое отношение, недостаточность сделанного или невысказанность и пр. [1] В своих фантазиях подростки представляют, как исправили бы ситуацию, каково было бы их поведение, если бы они знали о предстоящем событии и «фантастической» возможности его предотвратить. Задается много вопросов «почему?» как способ смягчения тяжести потери. В этот момент происходит снижение мотивации к обучению и проживанию в СВУ.

На данном этапе важна работа психолога по «возвращению» подростка из мира воспоминаний и фантазий к реальной жизни, в «здесь и сейчас», по проживанию и экологичному выражению вины и других чувств к объекту утраты.

Четвертая стадия — *страдания, депрессии*. Осознание необратимости утраты влечет за собой закономерные перемены, потерю надежды, понимание, что жизнь уже не будет такой, как прежде, что влечет за собой снижение энергии, подавленное состояние, тоску, депрессию. Может произойти потеря интереса к себе, к своей деятельности (учебе, спорту), окружающим событиям, регресс к детским реакциям (капризы), наблюдается ощущение пустоты, беспомощности. Это одна из самых тяжелых стадий переживания горя, ведь страдания достигают своего пика.

Помимо перечисленного выше, процесс горевания могут усложнить и определенные культурные барьеры — представление о том, что длительность скорби является показателем нашей любви к ушедшему.

На данном этапе психолог может стать временной «опорой» для того, чтобы идти дальше. Стадия депрессии нагружена эмоциональными переживаниями, и необходимо в случае плача дать возможность выплакаться, не останавливать слезы. Плач — один из способов мощнейшей эмоциональной разрядки, хорошо снимает напряжение, успокаивает, способствует дальнейшему продвижению в процессе горевания.

При контакте можно бережно и аккуратно оживлять положительные и отрицательные стороны взаимоотношений с умершим, дать возможность поговорить об этом, выплакаться. В процессе работы могут обнаружиться вторичные потери, их тоже необходимо будет пережить. Важное значение придается поиску новых смыслов жизни, происходит обращение к будущему, его планирование без умершего [5].

Пятая стадия — *принятия и реорганизации* [2]. Подросток окончательно принимает утрату, смиряется с ее необратимостью, открывает для себя новые возможности развития, возвращается к полноценной жизни. Повышается уровень осознанности, действия носят целенаправленный характер с перспективой на будущее. Периодически горечь утраты ощущается, но она уже будет не такой острой, заменяясь на грусть и сожаление о случившемся.

Задача взрослого окружения поддержать активность, помочь определиться с новыми ориентирами в жизни (например, место дальнейшего поступления, вуз).

Очевидно, что эмоциональная поддержка важна на каждой стадии проживания горя. Пережить такую сложную эмоцию, как горе, возможно лишь в контакте с другим человеком, от реакции и действий которого зависит очень многое. Можно находиться среди людей физически, но психологически оставаться одному, нести свое горе в одиночестве. Абсолютно искренние слова зачастую не приносят желаемого облегчения, ведь поддержка в горе — это умение быть в контакте со своими глубинными переживаниями и одновременно замечать переживания другого человека (такие, как боль, растерянность, отчаяние, гнев), спокойно и осознанно в этот момент оставаться с ним.

Неэффективными способами «поддержки» являются: обесценивание опыта горюющего человека («а вот у меня...», «бывает и страшнее потеря», «ты отца потерял, а вот у ... сразу обоих родителей не стало, ничего, держитесь», «я тебя понимаю»), призыв к каким-либо действиям («держись», «соберись», «крепись») в ситуации шока и отсутствия сил, использование внушений («все будет хорошо», «все наладится»), которые на деле могут не соответствовать действительности, несвоевременные советы без спроса («тебе сейчас нужно отвлечься», «думай только о хорошем»). Такая поддержка носит токсичный, отравляющий характер.

Продуктивно и полезно, как ни парадоксально, поддержание разговоров об утрате и тяжелых переживаниях, когда в безопасной обстановке есть возможность доверить не только радостное и приятное, но и пугающее, душераздирающее другому человеку, не переводить тему, выговориться. Кроме того, важно называть вещи своими именами: «умер» вместо «ушёл», «смерть» вместо «покинул нас», «депрессия» вместо «кризиса», что возвращает в реальность и способствует ее принятию и проживанию. Поддержкой является и принятие всех реакций и состояний человека. Гнев, злость, раздражительность, апатия, истерики, плач, слабость — это абсолютно нормально и естественно. Не стоит заглушать их успокаивающими препаратами (исключение составляет назначение врача, связанное с риском для здоровья в случае имеющегося заболевания).

В ситуации утраты ценно именно бережное, внимательное и уважительное отношение к своим чувствам и чувствам близкого человека.

Стоит отметить, что лучше сообщить подростку об утрате, чтобы не провоцировать тревогу, страхи и недоверие по отношению к взрослым. Отсутствие на похоронах может обернуться ощущением покинутости, одиночества переживания своих чувств, незавершенностью отношений с умершим. Если подросток начинает говорить со взрослыми об утрате (об умершем), то не стоит избегать или пугаться этих разговоров, так как это снижает психоэмоциональное напряжение, способствует процессу горевания и приобретению нового жизненного опыта.

Итак, проживание горя в подростковом (детском) возрасте имеет ряд особенностей: отсроченность во времени, скрытое течение, неравномерность и неожиданность. Можно выделить

и определенные этапы проживания утраты: отрицание, гнев, вина, депрессия и принятие. На каждом из них важна поддержка взрослого, эмоциональный контакт и квалифицированная помощь

специалиста, особенно в условиях общеобразовательных учреждений закрытого типа, к которым относятся Суворовские училища, Президентские кадетские корпуса.

-
1. Кюблер-Росс Э. Жизнь, смерть и жизнь после смерти. Что нам известно? СПб.: ИГ «Весь», 2012. 96 с.
 2. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2010. 928 с.
 3. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М.: Класс, 2005. 336 с.
 4. Черепанова Е. М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку. М.: Академия, 1997. 95 с.
 5. Шефов С. А. Психология горя. СПб.: Речь, 2013. 144 с.

References

1. Kübler-Ross E. *Über den Tod und das Leben danach*. Güttersheim: Silberschnur Verlag, 1984. 89 s. (In German). (Rus. ed.: Kübler-Ross E. *Zhizn, smert i zhizn posle smerti. Chto nam izvestno?* [Death is of vital importance: On life, death and life after death]. St. Petersburg: Ves Publ., 2012. 96 p.).
2. Malkina-Pyh I.G. *Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh* [Psychological assistance in crisis situations]. Moscow: Eksmo Publ., 2010. 928 p. (In Russian).
3. Oaklander V. *Windows to our children*. Goudsboro: The Gestalt Journal Press, 1988. 335 p. (Rus. ed.: Oaklander V. *Okna v mir rebenka. Rukovodstvo po detskoj psikhoterapii*. Moscow: Klass Publ., 2005. 336 p.)
4. Cherepanova Ye. M. *Psikhologicheskiy stress: pomogi sebe i rebenku* [Psychological stress: Help yourself and your child]. Moscow: Akademiya Publ., 1997. 95 p. (In Russian).
5. Shefov S.A. *Psikhologiya gorya* [Psychology of grief]. St. Petersburg: Rech Publ., 2006. 144 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
lebedevalanna@mail.ru*

SVETLANA S. LEBEDEVA

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

БЕЗУХ СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

*доктор медицинских наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
qeenn84@rambler.ru*

SVETLANA M. BEZUKH

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

УДК П86

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ И УЧЕТ ИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

THE RELEVANCE OF DEVELOPING INDICATORS OF THE QUALITY OF LIFE OF THE ELDERLY AND THEIR ACCOUNTING IN THE ACTIVITIES OF SOCIAL SERVICES

Аннотация. Авторы затрагивают вопросы теоретической разработки показателей качества жизни населения в целом и их практического использования в работе с лицами пожилого возраста. Предлагается рассматривать качество жизни разных групп пожилых людей в зависимости от их потребностей, внутренних резервов, включенности в социальный сервис, деятельность государственных, некоммерческих и коммерческих структур и сферу волонтерской поддержки.

ABSTRACT. The article deals with the theoretical development of indicators of the quality of life of the population as a whole and their practical use with the elderly. It is proposed to consider the quality of life of different groups of the elderly depending on their needs, internal reserves, inclusion in the social service, in the activities of government, non-profit, commercial structures and volunteer support.

Ключевые слова: пожилой человек, показатели качества жизни, объективное, субъективное благополучие, социальный сервис, социальные услуги, социальные службы, государственные, негосударственные структуры, волонтерство.

KEYWORDS: elderly person, quality of life indicators, objective, subjective well-being, social service, social services, public, non-state structures, volunteering.

Тенденции социально-экономического развития государства в определенной степени связаны с изучением и оценкой качества жизни всех слоев населения. Особое значение приобретает установление стандартов в области экологии, медицины, образования, обеспечения безопасности и других аспектов жизнедеятельности современного человека. В настоящий момент цели социального

развития региона включают достижение высоких стандартов благосостояния, сокращение дифференциации уровня и качества жизни населения с помощью мер социальной региональной политики [1]. Как известно, среди возрастных групп наиболее значимую представляют люди пожилого возраста, которые составляют в отдельных регионах четверть всего населения.

Международная тенденция, связанная с ростом населения пожилого возраста, актуализирует проблему обеспечения государством высокого качества жизни этого социального слоя. Решение данной проблемы требует ее рассмотрения в дискурсе таких наук, как философия, социология, экономика, психология, медицина, культурология, с учетом многостороннего зарубежного опыта и отечественной практической работы с пожилым населением в регионах России.

Вопрос о повышение качества жизни этой категории граждан стоит особенно остро. Международные организации при оценке качества жизни используют концептуальные подходы, которые строятся на трех принципах:

- понятии субъективного благополучия, что предполагает учет психологических и социологических субъективных ощущений отдельных людей;
- идеи уважения к личному выбору человека в его стремлении осознать и достичь цели, которая является для него ценностью;
- тенденции, выражаящейся в стремлении человека к справедливости, что требует использования широкого спектра механизмов и инструментариев для объективной оценки благополучия людей с учетом отражения дифференциации в отдельных группах и категориях граждан.

Как известно, субъективные показатели измерения качества жизни не всегда совпадают с объективными. К субъективным относятся: оценка людьми своей жизни в целом и ее отдельных сторон, благополучие в семье, удовлетворенность работой и финансовым положением. Нередко недостаточно высокий или нестабильный уровень доходов вызывает чувство тревоги, обеспокоенность. Зарубежные исследователи отмечают, что при достижении определенного уровня доходов дальнейшее их увеличение не приводит человека к большему удовлетворению жизнью. Однако недостаток доходов часто является причиной тяжелых переживаний.

В число объективных характеристик качества жизни людей зарубежными источниками включены реальные условия жизни, наличие вариантов выбора в границах этих условий, уровень здоровья (продолжительность жизни, уровень заболеваемости и смертности), образование (расходы на образование, ресурсные центры, грамотность), персональная деятельность (оплачиваемый труд, домашний труд, свободное время), политическое представительство и управление (участие в выборах, государственных органах управления, профессиональных и гражданских объединениях), экологические условия (уровень загрязнения воды, воздуха, почвы), личная безопасность (уровень преступности, стихийные бедствия), экономическая незащищенность (риски безработицы, болезни и т. д.).

Современные российские исследователи также обращают внимание на то, что качество жизни имеет объективную и субъективную стороны и предлагают различные варианты системы показателей качества жизни [1]. В отечественной научной литературе ярче представлена позиция использования субъективной оценки качества жизни, куда входят: оценка условий для самореализации, оценка

удовлетворенности услугами в сфере образования, здравоохранения, культуры, социального обслуживания, оценка населением эффективности деятельности органов государственной власти РФ, оценка проявлений коррупции [2].

В публикациях, характеризующих практический опыт социальных, образовательных и медицинских структур, работающих с пожилыми людьми, в основном рассматриваются показатели качества жизни, которые выражаются через наличие удовлетворенности услугами, развитие интереса к социокультурной деятельности, овладение технологиями здорового образа жизни.

Необходимо отметить, что проблемы изучения качества жизни пожилых людей в настоящее время в большей мере затронули социальную сферу и ее структуры. Расширение социальной сферы коснулось прежде всего лиц пожилого возраста, пользующихся социальными услугами различных отделений КЦСОН. О пожилом человеке как потребителе социальных услуг собирается достаточно подробная профессиональная информация, предусмотренная региональными органами власти. Но кроме этих данных, которые органично входят в объективную характеристику, определяющую качество жизни пожилого человека, потребитель социальных услуг отвечает на комплекс вопросов анкеты, экспертных интервью, составляющих суть его субъективных измерений, относящихся к оценке его отношения к этой структуре и чувствам, испытываемым при ее посещении. Такое положение касается пожилых людей, обслуживающихся на базе государственных и негосударственных структур, волонтерских объединений и др.

Анализ социального поля, в котором находится современный пожилой человек, позволяет высказать мнение обобщающего характера. Ряд важных позиций, отражающих социальные связи, политическое представительство и управление, участие пожилых людей в НКО, волонтерской деятельности, экологических инициативах и тому подобное, остаются за кадром или рассматриваются как единичные случаи. Это обстоятельство не дает возможности полно, объемно и многофакторно исследовать социальную группу людей пожилого возраста и разработать объективные показатели качества жизни, которые могли бы быть использованы в системе деятельности органов регионального управления и социальных, социально-культурных, социально-медицинских государственных и волонтерских структур. Между тем рост числа лиц пожилого возраста в общей структуре современного общества отражает международную тенденцию, что влияет на устойчивость традиций, интеллектуальный, культурно-образовательный потенциал государства [4].

Современный состав пожилых людей в отличие от предыдущих десятилетий в целом характеризуется более высоким уровнем образования, опытом социально-общественных отношений и во многих случаях устойчивой мотивацией на непрерывное образование, участие в социально-общественной деятельности, активными усилиями для самостоятельного выбора жизненной траектории.

Практический опыт работы с пожилыми людьми дает основание для дифференциации содержания

социальной деятельности в целях выделения направлений для исследования качества жизни этой категории граждан. Во-первых, с учётом неоднородности состава пожилых людей и их специфических возможностей и потребностей. Во-вторых, с позиций реализации государственных программ, учитывающих наиболее острые потребности и запросы пожилых людей, и механизмы их удовлетворения. В-третьих, в аспекте исследований, проводимых на базе институциональных форм, непосредственно касающихся потребностей и самоощущения пожилого человека в ситуациях включения в разные виды деятельности социального учреждения.

При разработке показателей качества жизни пожилых людей необходимо учесть неоднородность данной социальной группы. Ряд ученых предпринимали попытку дифференцировать ее по разным показателям: состояние здоровья, материальное положение, социальный статус и т. д. Чрезвычайно интересной была попытка М. В. Степановой рассмотреть эту группу на основе отношения пожилых к дополнительному и непрерывному образованию [6]. С учётом целей, связанных с разработкой подходов к обоснованию показателей качества жизни людей пожилого возраста, представляется целесообразным условно выделить следующие группы:

- люди, продолжающие работать по своей профессии и сохранившие свою должность или близкую к ней;
- лица, перешедшие на другую должность в данной профессии или переучившиеся на новую профессию;
- лица, включенные в социум как участники системы непрерывного образования и развивающие свою активность и самостоятельность в качестве волонтеров;
- лица, выполняющие постоянно функции волонтеров по отношению к другим людям (больным, инвалидам и т. д.), по отношению к близким родственникам;
- лица, выполняющие функции волонтеров фрагментарно, эпизодически, включенные в социум, но при этом сами нуждающиеся в медико-социальной и психологической поддержке;
- лица, почти не участвующие в жизни социума по медико-психологическим показателям и постоянно нуждающиеся в комплексной реабилитационной поддержке.

Опираясь на нормативно-правовую базу работы с пожилыми людьми и государственные программы, обращенные к старшему поколению, регионы России создали инновационный, а порой и уникальный опыт по повышению качества жизни путем активизации пожилых людей, развитию в этой среде творческих инициатив, волонтерского движения. Благодаря использованию международной классификации функционирования поднимается уровень медицинского, психологического, реабилитационного потенциала государственных и негосударственных форм обслуживания лиц пожилого возраста.

Однако проблема обоснования и разработки показателей качества жизни населения в целом и пожилых людей в частности остается недостаточно изученной, что снижает значимость работ, отражающих

исследования разных аспектов жизни пожилых людей, потенциал социально-образовательных программ, их практико-ориентированный характер.

Обращение к международным ориентациям и отечественному опыту позволяет высказать мнение, что разработка показателей качества жизни пожилого человека может положительно отражаться на всей идеологии обоснования программ для пожилых людей. Цели и задачи программы определяют развитие направлений, которые связаны с показателями качества жизни в определенном аспекте и выражаются в конкретных дифференцированных проявлениях пожилых людей, относящихся к разным категориям, указанным выше.

Выделение групп пожилых людей в связи с их основными потребностями, мотивацией на ведущие виды деятельности лежит в основе принципа создания для них дифференцированных социально-образовательных программ. Однако потенциал их может быть усилен за счет внесения в них показателей качества жизни, конкретизированных с учетом особенностей каждой из выделенных групп. Эти показатели могут способствовать развитию траектории продвижения пожилого человека в соответствии с намеченной программой и при необходимости его пошагового сопровождения в условиях реализации внутриведомственного и межведомственного подходов, обеспечивающих социальное партнерство различных учреждений и организаций и комплексную реабилитационную поддержку. При реализации программ первых трех групп особое внимание уделяется содержанию, реализуемому в системе обучения в рамках Высшей народной школы, районных школ третьего возраста, программ «Серебряный возраст», программ обучения новым информационным технологиями, а также технологиям, учитывающим возрастные изменения зрения, технологиям для слабовидящих и ослепших и др.

Исследования и результаты анализа реализации социально-образовательных программ показывают, что для первых трех групп пожилых людей востребован широкий спектр услуг социального сервиса. По своему активному участию в различных социально-образовательных и социально-культурных инициативах они значительно расширяют спектр проблем, заложенных в городских и территориальных программах, пропагандируют традиционные культурно-образовательные программы и предлагают новые, востребованные актуальными интересами пожилых людей. Следовательно, этот процесс неизбежно отражается на потребностях и способах их удовлетворения определенной категорией лиц пожилого возраста. Они связаны с широкими инициативами социально-культурного и социально-образовательного сервиса и развивают его на региональном уровне.

Как известно, одним из важнейших факторов, которые влияют на личность в поздний период, выступает содержательность, творческий характер жизни пожилого человека. Продуктивный способ проявляется в способности рассматривать жизнь и ее события в разных системах координат, выявлять латентные возможности жизненных ситуаций, воспринимать неожиданность, неопределенность,

многозначность обстоятельств как стимул для собственного развития. Интерес к экспериментированию характеризует активность личности. Эти люди обладают творческими задатками, инициативностью, гибкостью и пластичностью поведения.

Человеку с сохранным интеллектом и достаточными двигательными возможностями ничто не мешает использовать свой профессиональный потенциал в добровольческой благотворительной деятельности. Принимая на себя ту или иную роль в процессе экспериментирования (в данном случае — волонтер), он начинает себя вести в соответствии с ее требованиями. Таким образом, новая роль определяет личностный смысл его существования. Когда человек самоопределяется, пережитые им разные формы личностного существования не исчезают, а сохраняются в его внутреннем мире. В поздние годы эти формы поведения личности помогают пожилому человеку обрести себя в новом качестве и продуктивно изменить свою жизнь, уметь не только самостоятельно решать свои проблемы, но и в качестве волонтера помогать другим.

Исследование, проведенное М. В. Степановой на базе некоммерческой организации «Серебряный возраст» с участием 345 пожилых людей в 2016–2017 годах в Санкт-Петербурге, выявило наиболее яркие социально-личностные проблемы пенсионеров. Трудности к адаптации в новых условиях испытывают 11–17% пожилых. На неудовлетворенность в самореализации из первых трех групп указывают 9–16%, на ухудшение здоровья — 21–32%, на отсутствие смысла жизни — 9–22% [6].

Исследования и опыт работы социальных и социально-медицинских учреждений показывают, что две последние группы являются получателями социальных услуг на базе КЦСОН, НКО и коммерческих медико-социальных центров, пользуются поддержкой многих социальных служб. Результативность этих учреждений во многом зависит от оценки их клиентов, что должно учитываться при создании системы показателей качества жизни. Дифференциация пожилых людей по степени социальной активности также должна приниматься в расчет при разработке показателей их качества жизни, поскольку активность, с одной стороны, расширяет социальный мир человека, а с другой стороны, делает внутреннюю жизнь намного богаче, разнообразнее [5].

Что касается лиц, выделенных в последние две группы, то здесь будет целесообразно обратить внимание на те показатели качества жизни, которые могут приостановить разрушительные процессы, связанные с нарушением социальных связей пожилого человека, утратой прежнего социального статуса. Жизнь в мегаполисе делает пожилых людей эмоционально уязвимыми и приводит к психологической депривации [3]. Программы для этой категории ставят своей целью социализацию или «вторичную социализацию», причем пожилой человек выступает не только как объект медико-психологических и социальных служб, но и поставлен в ситуацию, когда он является субъектом собственной жизнедеятельности, границы которой необходимо чётко определять. Большое внимание уделяется адаптационным возможностям пожилого человека

для принятия им новой социальной реальности: социальных ценностей, ролей, необходимости новых знаний, поведения. Комплекс технологий, рекомендованных этими программами, ориентирован на решение индивидуально-личностных проблем и содержит в себе здоровьесберегающие, релаксационно-реабилитационные, игровые технологии, связанные с арт-терапией, трудотерапией, информационно-коммуникационным обеспечением [7].

Одной из наиболее частых патологий в позднем возрасте являются сосудистые заболевания центральной нервной системы: инсульты, осложнения гипертонической болезни в виде гипертонических кризов, хроническая недостаточность мозгового кровообращения. Происходят различные нарушения эмоционально-поведенческой сферы и познавательных функций: внимания, памяти, планирования и контроля за своей деятельностью. Для поддержания когнитивного резерва гериатрами разработаны стратегии ведения пожилых людей:

1) стиль жизни — диета (средиземноморская), физическая активность, социальная активность, снижение влияния хронического стресса;

2) модификация когнитивной деятельности: обучение новым навыкам, увлечения, хобби, когнитивное стимулирование (специальные компьютерные программы);

3) своевременная диагностика и комплексное целенаправленное лечение соматических и неврологических заболеваний.

Определены пути преодоления социальных рисков пожилых. Одним из таких рисков выступает их невостребованность, что входит, как известно, в противоречие с общественной сущностью человека, с его стремлением к активной жизни, саморазвитию и самореализации. Как показывает сложившийся региональный опыт, пожилые люди выступают активной созидающей силой не только в решении вопросов самообеспечения, но и как инициаторы оказания поддержки другим группам населения. Социальный потенциал этой группы может служить обогащению социального потенциала общества.

При разработке показателей качества жизни для разных групп лиц пожилого возраста необходимо учитывать следующее:

- фундаментальные труды по измерению и оценке качества жизни международных организаций с опорой на разработанные ими основные принципы;

- субъективные и объективные характеристики качества жизни (здоровье, образование, персональная деятельность, политическое представительство и управление, социальные связи, экологические условия, безопасность, экономическая незащищенность), систему показателей качества жизни населения в регионах РФ (качество населения, уровень благосостояния, качество социальной сферы и экологии);

- социальное положение разных групп лиц пожилого возраста в социальной структуре общества и учет его в деятельности социальных служб;

- обеспеченность пожилых людей социальными услугами в соответствии с национальными приоритетами на базе государственных

и негосударственных социальных структур регионального уровня.

На преодоление социальных рисков и повышение качества жизни пожилого человека направлена утвержденная Правительством РФ «Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в РФ до 2025 года». В данном документе рассматриваются вопросы развития форм социального обслуживания, повышения качества жизни, создания условий для активного долголетия.

Реализация идеи институциализации в социальной сфере способствовала созданию отделений для лиц пожилого возраста при комплексных центрах социального обслуживания с учетом финансового, социального положения человека, его физического и психологического состояния. При этом приоритетным направлением выступает повышение качества жизни пожилого человека.

Осуществление на практике региональных социальных проектов «Помощь ветеранам», «Добрая воля», «Твори добро», «Миллион добрых дел» и других предусматривает целую серию социальной геронтологической и гериатрической помощи для старшего поколения.

Реализация этих программ базируется на том, что возрастные и гериатрические факторы приводят к существенным изменениям формального функционирования организма и развивают депривационные процессы, особенно в ситуациях дополнительных нагрузок на пожилого человека. Цель программ, реализуемых на отделениях социального обслуживания, — ресоциализация как «вторичная социализация», когда пожилому человеку оказываются все виды помощи, чтобы он смог стать субъектом своей жизнедеятельности. Работа социальных служб заключается не только в помощи по приспособлению пожилого человека к изменениям во внешней среде, но и в ориентировании его на изменение своей роли в новых ситуациях, новой реальности.

В связи с этим актуализируется проблема создания терапевтического окружения, направленного на предупреждение неблагоприятных факторов в условиях безбарьерной среды (профилактика падения, оснащение мебелью, учитывающей особенности людей с проблемами зрения, опорно-двигательного аппарата, адаптация интерьера к потребностям и особенностям пожилых людей). Содержание групповых и индивидуальных занятий ориентировано на восстановление или коррекцию утраченных функций. Особое внимание уделяется телесно-ориентированной терапии, арт-технологиям, реабилитационным технологиям.

Деятельностному компоненту в процессе ресоциализации отводится особое место. Это осуществляется с помощью технологий, предполагающих широкий инструментарий, повышающий качество жизни пожилого человека в процессе решения его индивидуально-личностных проблем. Реализация программ для лиц пожилого возраста использует весь спектр технологий: здоровьесберегающих, познавательных, креативных, релаксационно-развлекательных, игровых и других, активизирующих разные стороны личности и деятельности пожилых людей и тем самым развивающих адаптационные

механизмы и интегративные возможности старшего поколения.

Государственные программы федерального и регионального уровней, их содержание, учитывающее наиболее актуальные проблемы пожилых людей, традиционные и инновационные технологии, оказывающие разностороннее воздействие на человека с учетом его возраста, создание безбарьерной среды, периодические исследования результативности программ — весь этот материал должен быть подвергнут научной рефлексии и использоваться как основа для разработки показателей качества жизни.

Анализ документации способствовал изучению опыта социальной работы со старшим поколением. Как известно, ритм старения зависит от образа жизни, условий проживания, социальных и психологических факторов. Для того чтобы эффективно оказывать помощь пожилым людям, нужно знать их социальное положение, особенности психики, материальные и духовные потребности и представлять пути их удовлетворения.

В 2017 году нами было проведено исследование, в качестве объекта которого выступали женщины в возрасте 60–95 лет и мужчины 60–90 лет, находившиеся на отделении временного проживания. Всего участие приняли 80 человек: 20 (25%) мужчин и 60 (75%) женщин. В проводимом социологическом опросе учитывались психологическое состояние получателей социальных услуг, их способность и желание отвечать на различные вопросы. Всем респондентам задавались одинаковые вопросы, но по мере необходимости дополнительно разъяснялось их содержание.

Так, участники анкетирования вошли в следующие возрастные категории: 60–65 лет — четыре человека (соответственно 1% муж., 4% жен.), 66–70 лет — шесть человек (8% муж., 0% жен.), 71–75 лет — 11 человек (9% муж., 5% жен.), 76–80 лет — 32 человека (3% муж., 37% жен.), 81–85 лет — 17 человек (2% муж., 19% жен.), 86–90 лет — семь человек (2% муж., 6% жен.), 91–95 лет — три человека (0% муж., 4% жен.).

По социальному статусу пожилых людей можно разделить на четыре группы:

- 14 человек никогда не были женаты/замужем,
- 12 человек на момент опроса состояли в браке,
- 47 человек овдовело,
- семь человек разведены.

У 66 опрошенных есть дети, у 14 — детей нет. Родственники имеются у 74 опрошенных, у шести человек их нет. Все респонденты являются пенсионерами, причем шестеро — ветераны ВОВ, а 36 человек — ветераны труда.

Образовательный уровень респондентов характеризуется следующими показателями: у 16% — высшее образование, часть опрошенных заканчивали средние специальные и общие учебные заведения — 51% и 18%, людей с начальным, неполным средним и незаконченным высшим — меньшинство: соответственно 3%, 10% и 2%. Таким образом, очевидна необходимость в удовлетворении социокультурных потребностей.

В связи с тем, что социально-психологическое состояние человека существенно влияет

на объективность его оценок, было признано целесообразным определить его у респондентов. Выявлено, что большинство пожилых людей, по их собственным оценкам, живут хорошо и вполне спокойны — 66%, находятся в стрессовом состоянии и сильном стрессовом состоянии 34%. Представленные данные позволяют заключить, что получатели социальных услуг оценивают качество предоставляемого обслуживания достаточно объективно, в соответствии с реальным положением вещей.

Состояние здоровья два человека оценили как великолепное, девять человек признали хорошим, 17 человек — удовлетворительным, 49 человек посчитали плохим, три человека — очень плохим. Таким образом, часть респондентов (21%) расценивают свое здоровье как удовлетворительное, еще часть (11%) — как хорошее, большая часть респондентов (61%) — как плохое, лишь немногие склоняются к крайним формулировкам: великолепное здоровье (3%) и очень плохое (4%). У 35% инвалидности нет, у большинства (53%) инвалидность третьей группы, у незначительной части первая и вторая группы (4% и 8% соответственно).

Респондентам также было предложено оценить свой образ жизни: активный, пассивный или замкнутый, и 58% (46 человек) указали, что ведут активную жизнь. Большинство опрошенных нами пожилых людей проводят свободное время за просмотром телевизора — 47 человек (59%), на втором месте было занятие любимым делом — 34 человека (43%), затем чтение — 33 человека (41%). Совершают прогулки 26 человек (33%), немного меньше ходят в церковь — 22 человека (44%), слушают радио 17 человек, разговаривают по телефону 15 человек (21% и 19% соответственно). Реже всего респонденты бывают в гостях и посещают кино, театр и выставки (11% и 2% соответственно).

Главным показателем количественной оценки уровня жизни является среднедушевой денежный доход. При исчислении принимались во внимание все фактически полученные средства в течение 2017 года. Учитывая категорию респондентов, безусловно, основным источником их дохода является пенсия. На втором месте по размеру и распространенности находятся различные социальные выплаты. Ежемесячные денежные выплаты, пособия и так далее получают 100% респондентов.

Оценки материального положения, немаловажного для жизнедеятельности пожилых людей, распределились следующим образом: 47 человек (59%) в целом материально обеспечены, 24 человека (30%) довольны своим материальным положением, девять человек (11%) ответили, что их материальное обеспечение недостаточно.

Следует отметить, что вопрос материального положения серьезно влияет на социальное самочувствие пожилых людей, находящихся на отделении временного проживания, а также на степень их удовлетворенности жизнью.

Пожилые люди, получающие социальные услуги на отделении временного проживания, в основном живут с детьми, внуками или другими родственниками — 45 человек (56%), из них четыре человека живут с детьми в коммунальной квартире;

шесть человек (7%) — отдельно проживающие супружеские пары; 29 человек (36%) одиноко проживающие.

В ходе анкетирования участники исследования уточняли, почему им необходимо социальное обслуживание на отделении временного проживания (можно было назвать несколько причин). Основной причиной обращения в центр социального обслуживания за получением социальных услуг для пожилых людей являлось плохое состояние здоровья — 54 человека (68%). Примерно одинаковое значение для респондентов имели следующие мотивы: одиночество и потребность в общении (95%), необходимость помочь в ведении хозяйства (недостаточный уход) — 28 человек (35%), плохое питание — 26 человек (33%); плохие жилищные условия — 45 человек (56%); конфликты в семье с близкими — 15 человек (19%). Качество жизни для пожилых людей — это поддержание такого состояния, которое обеспечивало бы им оптимальный физический, психологический и социальный комфорт.

В жизни старшего поколения, как и людей других возрастов, уровень дохода и состояние здоровья — две наиболее значимые переменные, являющиеся важнейшими составляющими качества жизни. Поэтому для того чтобы увидеть полную картину жизни пожилых людей, необходимо понять, что означают для них материальный достаток и здоровье и как они взаимодействуют с другими сферами жизни.

Немаловажным моментом здесь является плата за социальные услуги. Пожилые люди, находящиеся на отделении временного проживания, выбирают их индивидуально, в соответствии с этим осуществляется оплата.

На платной основе предоставляются социально-бытовые и социально-медицинские услуги. Социально-психологические, социально-педагогические, социально-правовые услуги и услуги, нацеленные на повышение коммуникативного потенциала, оказываются бесплатно. Всего в перечне отделения временного проживания 157 услуг, из них 88 на платной основе и 69 бесплатных.

В пакет платных услуг входят такие социально-бытовые услуги, как обеспечение площадью жилых помещений; постельными принадлежностями; питанием; сопровождение на прогулках (экскурсии); консультирование по вопросам самообслуживания и социально-бытовой адаптации, и социально-медицинские услуги: систематическое наблюдение за получателем социальных услуг в целях выявления отклонений в состоянии его здоровья; проведение мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни; занятия по адаптивной физической культуре.

Бесплатные услуги — социально-психологические (социально-психологическое консультирование, социально-психологический патронаж), социально-педагогические (компьютерная грамотность, формирование позитивных интересов; занятия в соответствии с разработанным индивидуальным социально-педагогическим планом (изодеятельность, арт-терапия, игровая деятельность, музыкальные занятия, спортивные, досуговые мероприятия,

сенсорное развитие и т. д.)) — пользуются большим спросом, на них в основном построена вся учебная и досуговая деятельность отделения временного проживания.

Получатель социальных услуг отделения может выбрать из числа платных услуг те, которые ему необходимы дополнительно: помочь в приеме пищи, в одевании и переодевании, предоставление гигиенических услуг, сопровождение в туалет или высаживание на судно, мытье (помощь в мытье), бритье (помощь в бритье), выполнение процедур, связанных с организацией ухода, наблюдение за состоянием здоровья (наложение компрессов, перевязки, обработка пролежней и т. п.); обеспечение приема получателем социальных услуг лекарственных средств в соответствии с назначением врача, проведение лечебно-оздоровительных мероприятий (в том числе и использованием реабилитационного оборудования) и ряд других услуг.

Анализ программ для пожилых людей, реализуемых на базе отделений КЦСОН и некоммерческих организаций, показывает, что они, как правило, состоят из следующих блоков: целевого, связанного с оптимизацией окружающей среды, создающего условия для коммуникативного и индивидуально-личностного развития; содержательного, направленного на снятие эмоционального напряжения, формирование мотивации на усвоение новых ролей, включение в социокультурную деятельность, снижение когнитивной депривации. Технологический блок включает набор современных технологий и психолого-педагогических методов воздействия на пожилого человека. Оценочный блок характеризуется рядом критериев, свидетельствующих о позитивной динамике развития пожилого человека, в том числе и в аспекте повышения качества жизни.

Наряду с общегосударственной концепцией развития отрасли, связанной с социальной защитой граждан, разрабатываются и региональные, направленные на меры социальной поддержки пожилого населения. Так, в Санкт-Петербурге действует проект «Социальная поддержка граждан в Санкт-Петербурге на 2015–2020 годы», состоящий из шести программ, в которых большое внимание уделено пожилым людям. В Санкт-Петербурге активно работают как учреждения городского уровня, в большей мере связанные с проблемами реабилитации, ее оценкой, обеспечением реабилитационной и медико-рекомендательной литературой, так и районные учреждения стационарного, полустационарного обслуживания, временного проживания, отделения срочной помощи и поддержки пожилых людей и др.

Безусловно, реализация такого широкого спектра направлений и изучение их эффективности возможны лишь при усилении межведомственного и повышении интенсивности межвзаимодействия, чему способствует участие в комплексных программах социальной защиты пожилых людей отраслевых комитетов и управлений. Стабилизирующую и развивающую роль выполняет городской информационный центр. Наличие социального регистра населения и регистра поставщиков социальных услуг создает возможности для оптимизации организационно-управленческой

деятельности в области регулирования основных сфер социальной работы для нуждающихся групп населения, среди которых четвертую часть составляют лица пожилого возраста [9].

Все высказанные позиции должны найти отражение в системе образования социальных работников в сфере социального сопровождения и обслуживания граждан пожилого возраста с целью повышения качества их жизни. Проводимые исследования авторами, их студентами и магистрами выявляют в основном достаточно высокий уровень удовлетворенности пожилых людей взаимодействием с социальными работниками. Так, например, обслуживанием на дому удовлетворены в среднем 65–75 %, в досуговых отделениях — 85–90 %, медико-социальных — 80 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что профессиональное совершенствование необходимо особенно в аспекте путей повышения качества жизни пожилых людей.

Данные самооценки социальных работников также указывают на их потребность в самосовершенствовании (прежде всего в уточнении функциональных обязанностей в определенных социальных учреждениях). Они нуждаются в знаниях, связанных с ознакомлением с моделями и технологиями, учитывающими специфику профессиональной деятельности в разных социально-образовательных, социально-медицинских и социально-реабилитационных структурах.

Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения, предусматривающая повышение их качества жизни, предполагает усовершенствование и реализацию системы профессиональной подготовки социальных работников, обслуживающих эту категорию граждан.

При проведении социально-психологического исследования состояния пожилых людей на досуговом отделении удалось выявить объективные данные, косвенно свидетельствующие об их представлениях, касающихся качества жизни. Большинство опрашиваемых «ощущают себя всё ещё молодыми» (92 %). При этом 85 % опрошенных указали, что жизнь на пенсии изменила их не в лучшую сторону. Из них 35 % не могут посещать платные кружки по финансовым обстоятельствам. К позиции человека, спокойно относящегося к тому, что стареет, отнесли себя безоговорочно лица старше 65 лет. Причем 46 % респондентов выбрали утверждение «хочется надеяться, что впереди еще есть что-то хорошее». Большинству пожилых людей (92 %) оказался ближе вариант «я стараюсь держать себя в форме», остальные ответили, что стареют и не стремятся выглядеть моложе и лучше. При этом 60 % предпочитают социокультурную направленность досуга, 30 % — пассивный или семейный отдых.

Анализ научной литературы и современной практики показывает, что перспективы развития образования социальных работников, обслуживающих лиц пожилого возраста, с ориентацией на повышение качества жизни, связаны со следующими обстоятельствами:

- проведением междисциплинарных исследований системы и структуры деятельности социальных работников, обслуживающих различные

группы пожилых людей, и выявлением путей ее совершенствования;

- исследованием деятельности социальных разноведомственных, разноуровневых государственных и негосударственных структур для пожилых людей, их организационно-экономических, социально-педагогических, медико-психологических, реабилитационных, научно-методических основ деятельности;
- изучением опыта реализации программ внутриведомственного взаимодействия с позиции удовлетворенности индивидуальных потребностей пожилых людей и роли социальных работников в этом процессе;
- созданием исследовательского аппарата, комплексных методик, позволяющих изучать

процесс и результаты деятельности социальных работников, обслуживающих различные группы пожилых людей в разных социально-культурных условиях;

- исследованием системы непрерывного образования социальных работников и их влияния на практическую деятельность по минимизации трудностей, снижению уровня нуждаемости и повышению качества жизни пожилых людей;
- изучением задач и специфики организации системы образования и повышения квалификации социальных работников, обслуживающих лиц пожилого возраста в разных социальных учреждениях, в целях повышения эффективности в современных условиях.

1. Айвазян С. А. Анализ качества и образа жизни населения. М.: Наука. 2012. С. 432.
2. Голышев И. Д., Зубкова О. В., Карян Ю. С. Учет показателей качества жизни для оценки результативности деятельности органов управления // Социум и власть. 2018. № 3 (71). С. 44–51.
3. Горшкова В. В. Проблема депривации пожилого человека в условиях современного социума // Развитие взаимосвязи государственных и благотворительных инициатив в работе с инвалидами и лицами пожилого возраста / науч. ред. С. С. Лебедева, С. М. Безух. СПб.: СПбГИПСР, 2017. С. 34–36.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/info/6217/>(дата обращения: 14.10.2018).
5. Социальная работа с пожилыми людьми / под ред. Г. П. Медведевой. М.: РУСИНС, 2017. С. 199–204.
6. Степанова М. В. Самоопределение людей пенсионного возраста в процессе дополнительного образования // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 101–106.
7. Тонконогая Е. П., Лебедева С. С., Безух С. М. Совершенствование системы непрерывного образования инвалидов как социальной группы // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 99–105.
8. Тонконогая Е. П., Лебедева С. С., Безух С. М. Развитие дополнительного образования социальных работников, обслуживающих лиц пожилого возраста // Человек и образование. 2018. № 3 (56).
9. Холостова Е. И., Малофеев И. В. Система социального обслуживания населения: исторический экскурс и современный взгляд. М.: Дашков и К, 2016. 368 с

References

1. Ayvazyan S.A. *Analiz kachestva i obraza zhizni naseleniya* [Analysis of the quality and lifestyle of population]. Moscow: Nauka Publ., 2012. 432 p. (In Russian).
2. Golyshhev I. D., Zubkova O. V., Karyan Yu. S. *Uchet pokazateley kachestva zhizni dlya otsenki rezul'tativnosti deyatel'nosti organov upravleniya* [Accounting for quality of life indicators for assessing the effectiveness of governing bodies activity]. *Sotsium i vlast — Society and Power*, 2018, 71 (3), pp. 44–51 (in Russian).
3. Gorshkova V. V. Problema deprivatsii pozhilogo cheloveka v usloviyakh sovremenennogo sotsiuma [The problem of deprivation of an elderly person in the conditions of modern society]. In: Lebedeva S. S., Bezukh S. M. (eds.). *Razvitiye vzaimosvyazi gosudarstvennykh i blagotvoritelnykh initsiativ v rabote s invalidami i litsami pozhilogo vozrasta* [The development of relations of state and charitable initiatives in working with the disabled and the elderly]. St. Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2017, pp. 34–36 (in Russian).
4. *Kontsepsiya dolgosrochnogo sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya Rossii na period do 2020 goda* [Concept of long-term social and economic development of the Russian Federation until 2020] (in Russian). Available at: <http://government.ru/info/6217/>(accessed 14.10.2018).
5. Medvedeva G. P. (ed.). *Sotsialnaya rabota s pozhilymi lyudmi* [Social work with the elderly]. Moscow: Rusins Publ., 2017, pp. 199–204 (in Russian).
6. Stepanova M. V. *Samoopredeleniye lyudey pensionnogo vozrasta v protsesse dopolnitelnogo obrazovaniya* [Self-determination of people of the retirement age in the course of continuing education]. *Chelovek i obrazovaniye — Man and Education*, 2016, 49 (4), pp. 101–106 (in Russian).
7. Tonkonogaya Ye. P., Lebedeva S. S., Bezukh S. M. *Sovershenstvovaniye sistemy nepreryvnogo obrazovaniya invalidov kak sotsialnoy gruppy* [The development of the system of continuous education of the disabled as a social group]. *Chelovek i obrazovaniye — Man and Education*, 2017, 53 (4), pp. 99–105 (in Russian).
8. Tonkonogaya Ye. P., Lebedeva S. S., Bezukh S. M. *Razvitiye dopolnitelnogo obrazovaniya sotsialnyh rabotnikov, obsluzhivaushih lits pozhilogo vozrasta* [The development of additional education of social workers serving the elderly]. *Chelovek i obrazovaniye — Man and Education*, 2018, 56 (3).
9. Kholostova Ye. I. *Sistema sotsialnogo obsluzhivaniya naseleniya: istoricheskiy ekskurs i sovremenyy vzglyad* [The system of social services for the population: Historical excursus and modern view]. Moscow: Dashkov i K Publ., 2016. 368 p. (In Russian).

АРПЕНТЬЕВА МАРИЯМ РАВИЛЬЕВНА

доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАЕ, ведущий научный сотрудник
Гуманитарного института Югорского государственного университета,
mariam_rav@mail.ru

MARIAM R. ARPENTIEVA

D.Sc. (Psychology), Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Leading Researcher at the Humanitarian Institute of Yugra State University

УДК 159.9.+364.08

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ:
МОДЕЛИ И ПРОБЛЕМЫ**

PREPARATION OF SOCIAL WORK SPECIALISTS: MODELS AND PROBLEMS

Аннотация. В современной России происходит тотальная дифференциация профессиональной и непрофессиональной социальной работы. Это существенно влияет на подготовку и переподготовку специалистов социальной сферы. Особое значение приобретают требования профессионализма в отношении как социальных работников разных групп, так и волонтеров и «ближних помощников». Необходимость создания интегрированных и стандартизованных программ и каналов профессионального обучения и повышения квалификации в эдологии связывается с потребностью качественного исполнения функций эдологами. Обобщенное представление об эдологе отражает профессиограмма, опирающаяся на последние научно-практические исследования и опыт. Однако многие профессиограммы эдологов выделяют лишь отдельные черты, что ставит проблему фрагментарности изучения этой области деятельности.

ABSTRACT. Today, the total differentiation of professional and non-professional social work continues which significantly affects the specifics and transforms training and retraining of social professionals. Requirements for professionalism become particularly important: both in relation to social workers of different groups, and in relation to volunteers and «close assistants». The need to create integrated and standardized programs and channels of vocational training and advanced training in edology is associated with need for high-quality performance by edologists of different groups. The generalized view of an edologist is reflected in a professiogram, which is based on modern scientific research and experience. Many edological professiograms mark only a few traits of edologists, which raises the problem of fragmentary training and ideas about the activities of a specialist. The purpose of the study is to analyze the models of professional training of social worker. Research methods: theoretical analysis of models and problems of training professionals and volunteers in the field of social work and/or social service. Results of the research: social work can be defined as a type of professional or quasi-professional individual and group activity. This type of activity involves interdisciplinary technologies and methods of transforming, maintaining and rehabilitating an individual and a group as social subjects. Edological activity appears as an individual or joint activity, requiring its participants to have a high-quality professional profile preparation (readiness) and high professionalism, compliance with the professiogram and specific functionality in a particular area of social work.

Ключевые слова: профессиограмма, готовность к профессиональной деятельности, эдолог, социальный работник, волонтер, модели профессиональной подготовки специалистов.

Keywords: professiogram, readiness for professional activity, model of professional training.

Актуальность исследования. Сегодня продолжается активная дифференциация профессиональной и непрофессиональной социальной работы, что заметно специфицирует и трансформирует обучение и переподготовку кадров для социальной сферы. Даже в отношении волонтеров и «ближних помощников» речь идет о создании каналов профессиональной подготовки и повышения квалификации в рамках обобщенного представления о функциях и качествах социального работника как эдолога. Знания об эдологе должны быть суммированы

в профессиограмме: современные исследования в основном выделяют лишь отдельные особенности эдологов, что рождает проблему фрагментарности представлений об их деятельности. Цель настоящего исследования — анализ моделей профессиональной подготовки социального работника. Методы исследования: теоретический анализ моделей и проблем подготовки профессионалов и волонтеров в сфере социальной работы/социального служения.

Результаты исследования. Социальная работа может быть определена как вид профессиональной

или квазипрофессиональной индивидуальной и групповой деятельности, основанный на предметно-интегрированных, междисциплинарных приемах формирования, поддержания, реабилитации устойчивой социальной интеграции или реинтеграции отдельной личности и группы, как индивидуальная или совместная деятельность, требующая от ее участников хорошей профессиональной профильной подготовки (готовности) и высокого профессионализма. Структура профессиональной готовности социального работника к деятельности включает в качестве базового компонента личностный компонент — наличие определенных черт, обеспечивающих усвоение и развитие знаний и навыков профессиональной деятельности. В связи с этим задачей нашего исследования стал анализ социальной работы как деятельности, выделение ее «личностных компонентов» и соответственно компонентов личностной готовности (профессиограммы) специалиста [5; 6; 7, с. 70–72; 13; 22; 26; 34; 36; 37]. Организующим понятием для профессиограммы выступает профессионализм [5; 6; 9; 12; 14; 16; 22; 23; 24; 25; 26; 28; 32; 31; 32]. Многие исследователи, в частности Н. С. Данакин, И. А. Зимняя, Л. В. Топчий, Т. Д. Шевленкова, Н. Б. Шмелева, пытались дать определение профессионализма в социальной работе [1; 2; 3; 6; 9; 10; 11; 12; 20; 21; 33]. Одни полагают, что профессионализм — степень овладения работником социальных служб профессиональными навыками; другие считают, что «профессиональная подготовка» и «профессиональная квалификация» — обязательные компоненты профессионализма; третьи добавляют к ним «этические знания»; четвертые утверждают, что профессионализм невозможен без определенной склонности к работе с людьми. В целом сведения о профессионально важных качествах социального работника противоречивы и разноуровневы, мало исследована динамика их формирования как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности. Кроме того, профессиональное становление социального работника обычно рассматривается только на начальных этапах профессионализации. Практически отсутствуют работы, исследующие профессиональное становление социального работника как длительный, многоплановый процесс, состоящий из последовательно сменяющихся этапов, начиная с оптации, профессиональной подготовки, вхождения в профессию и заканчивая завершением профессиональной деятельности и выходом из профессии. [1; 4; 5; 20; 22; 23; др.].

В нашей стране, в том числе в рамках системного подхода, показано, что профессиональное становление личности есть процесс структурно-динамического развития субъекта профессионального пути, в ходе которого формируются и развиваются профессионально ориентированные подструктуры и качества личности, адекватные формы ее профессиональной активности, в соответствии с социальными и профессиональными требованиями и с учетом возможностей и притязаний индивида [24; 28; 33; др.]. Уровень профессионального становления личности может быть оценен на основе совокупности показателей профессиональной

продуктивности (соответствия реализуемой им деятельности профессиональной) и идентичности (соответствия его личностных качеств системе профессионально важных). Каждый из этих показателей характеризуется набором критериев профессионализации. Их содержание и соотношение существенно изменяется на различных этапах профессионального пути, однако каждый из них требует отдельного внимания при разработке программ подготовки и переподготовки специалистов. Так, в период обучения в вузе совокупность показателей профессиональной продуктивности и идентичности включает: 1) показатели академической успеваемости (освоения теоретических знаний и навыков деятельности), 2) показатели успешности и адекватности практической деятельности (в ходе учебно-профессиональной практики), 3) личностной готовности студента. Первые два показателя, в свою очередь, связаны с заложенной в основу программ обучения моделью профессиональной социальной деятельности, третий — готовность к работе — определяет соответствие личности студента «идеальной профессиональной модели», профессиограмме как совокупности профессионально важных качеств личности.

В зарубежных исследованиях существует целое направление, посвященное формированию «профессионального типа личности», в контексте концепции идентификации личности с профессией (Э. Шпрангер, К. Уокер, Дж. Холланд, А. Рой и др.). Выявление главных закономерностей формирования и развития профессионального типа личности, положительно или отрицательно воздействующих на этот процесс, изучение динамики профессионального становления, его основных этапов, безусловно, дает возможность спланировать сознательное научное управление им [16; 19; 36]. Зарубежные исследователи, предлагая структуру профессионально-теоретической подготовки социальных работников разных уровней, называя перечень квалификационных норм практической деятельности, подчеркивают значение профессиональной ответственности специалиста с позиций этических норм и стандартов социальной работы. Они отмечают, что изменяющиеся общественные процессы потребуют от социальных работников адекватной реакции на усложняющиеся обстоятельства, поэтому ряды социальных работников должны пополнять талантливые люди, способные использовать современные технологии в работе с людьми. Профессионально-личностные характеристики социального работника, данные специалистами из Швеции, Великобритании, США, Германии, Финляндии, Израиля, обобщены в «Этике социальной работы: принципы и стандарты», принятой Международной федерацией социальных работников и в «Кодексе этики Национальной Ассоциации социальных работников (НАСР)» США [11; 20; 25; 31; 32]. Зарубежные модели профессионализма предполагают, что профессионализм (компетентность) в социальной работе — это результат интеграции различных типов компетентности: 1) концептуальная компетентность, профессиональные знания;

2) инструментальная компетентность (владение базовыми профессиональными навыками), практические умения; 3) интегративная компетентность (способность сочетать теорию и практику); 4) ценностные ориентации и профессиональные ценности, этические качества социального работника, реализующиеся в процессе практического действия, способность действовать в соответствии с этическими нормами, профессиональная ответственность специалиста; 5) развитие социальной работы как профессионального вида деятельности, адекватного потребностям и тенденциям развития общества, творческое отношение к изменениям в обществе; 6) предрасположенность и готовность к развитию и саморазвитию специалиста.

Обычно выделяют две основные модели подготовки профессиональных социальных работников. Американская модель подготовки к социальной работе представляет собой экспериментальную форму преподавания и обучения, при которой студент получает помощь по созидательному привнесению полученных знаний в практические ситуации профессиональной деятельности; отработке профессиональных навыков в виде первоначального опыта; восприятию профессионального этикета и ценностей социальной работы; формированию профессионально важных личностных качеств и выработке индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Европейская модель подготовки, ориентированная на практическое обучение специалистов в области социальной работы, имеет существенные отличия от американской. Студенты изучают социальную работу на двух уровнях: колледжа и агентства (аудиторный и практический курсы).

Основные модели практического обучения социальных работников могут быть классифицированы следующим образом [4; 20; 23; 24; 26; 27; 29]:

1. Модель личностного роста и развития основана на использовании психотерапевтической практики в моделях обучения: студент становится как бы «клиентом» супервизора. Обучение, как правило, индивидуальное и опирается на психологические теории.

2. «Ученическая» модель, которую иногда называют «Рядом с Нелли» по аналогии с моделями обучения в промышленности: ученики наблюдают за работой опытных специалистов на ткацких станках («Нелли»). Данная модель опирается на теории поведения.

3. Управленческая модель, при которой отношение к студенту ничем не отличается от отношения к любому сотруднику центра, а основная функция руководителя практики — управление процессом практики. Данная модель опирается на теории управления.

4. Модель структурированного обучения, основанная на использовании учебного плана в модульном виде, с блоками единиц. Применяются различные методы преподавания, особенно имитационные и деятельностные (обучение в «команде»). Студент работает под непосредственным наблюдением и контролем руководителя практики. Опирается на модель обучения взрослых.

Выбор того или иного варианта обучающимся зависит от его образовательного уровня, при этом наиболее распространенной является современная модульная модель обучения, опирающаяся на представления о сути социальной работы как деятельности и профессионально важных качествах личности, развивающихся в результате теоретического обучения и практического освоения этой деятельности.

В целом же как в американской, так и в европейской моделях, в их различных модификациях важнейшим условием доступа к специализации в социальной сфере является наличие определенных личностных качеств, мотивации, жизненного опыта. Большое внимание уделяется вопросам общей подготовки, саморегуляции и самопознания, здоровья, физического и психического состояния. Обучение социальных работников включает вариативную часть, охватывающую основы наук, широкие области знания, общие методики и другое, и региональные компоненты, конкретизирующие различные аспекты подготовки, составляющие основу для практики, проведения стажировок, тренингов, решения реальных проблем, деятельности в конкретных ситуациях. Значительная часть подготовки сосредоточена в региональных центрах, агентствах, институтах, специализированных школах подготовки персонала для социальной работы.

В отечественной психологии выделяют различные показатели профессионализма. В частности, объективные — это то, насколько человек соответствует требованиям профессии, его вклад в социальную практику [8; 14; 15; 17; 29; 30; 33; 38; 37], высокая эффективность труда, разрешение проблем клиента. Субъективные показатели профессионализма — насколько профессия соответствует требованиям личности, насколько человек удовлетворен профессиональной деятельностью, в том числе внутреннее желание оставаться в профессии, устойчивая профессионально-гуманистическая направленность. В качестве процессуально-результативных показателей рассматривается достижение личностно желаемых результатов в труде [11; 12; 13; 14; 15; 17; 18].

Исследователи отмечают, что степень соответствия личности требованиям профессии обусловлена: характеристиками «преморбидной» (предшествующей) обучению и деятельности структуры личности; содержанием и качеством профессионального образования и наличием опыта профессиональной деятельности [5, с. 34]. В ходе становления происходит развитие личностного интереса к выбранной профессии, формирование профессионально-мотивационной установки на деятельность и профессионально-личностной «я-концепции».

Очевидно, что в данную структуру входят компоненты разного уровня и происхождения, поэтому возникает необходимость более подробного и целостного описания профессиональной деятельности и готовности личности к ней, позволяющего отразить их как системные, многокомпонентные и развивающиеся образования. При этом ведущей составляющей готовности к профессиональной

деятельности является личностная готовность — комплексное психологическое образование, сплав мотивационно-ценостных, операционально-деятельностных и личностно-характерологических компонентов, что отмечают такие известные исследователи, как В. Я. Лядис и П. Д. Павленок [21; 30; 32; 33; 39]. В их работах готовность студентов к профессиональной деятельности предстает как сложное, комплексное психическое образование, сплав компонентов, характеризующихся динамической структурой и функциональными зависимостями. Кроме того, по мнению А. Н. Иноземцевой, психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности представляет собой совокупность мотивов, установок, ценностей, знаний, умений, навыков и определенных личностных качеств, интегрированных в профессиональном самосознании студентов, которые интерпретируются как внутренние (объективные и субъективные) психолого-акмеологические факторы ее успешного формирования [13].

Анализ эдологической деятельности и профессиограммы специалиста-эдолога позволяет сформулировать ряд выводов о содержании и структуре личностной готовности профессионала в области социальной работы.

Ведущей и наиболее сложной стороной (составляющей) готовности к деятельности является психологическая готовность, изучением которой зарубежные и отечественные психологи начали всесторонне заниматься с конца 50-х — начала 60-х годов XX века. Говоря о психологической готовности, исследователи используют различную терминологию: профессиональная готовность психики специалиста, готовность к восприятию и решению профессиональных задач, психологическая готовность к деятельности, социально-психологическая готовность к решению различного вида профессиональных задач и т. д. В рамках этого понятия существует множество классических и современных концепций, рассматривающих ее различные виды, компоненты, условия становления и развития. В последние годы понятие готовности стало предметом активного исследования [13; 16; 18; 33; 34; 35 и др]. Главная особенность готовности — ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, т. е. профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности.

Личностный подход к пониманию готовности как качества и свойства личности основан на конкретном значении понятия, т. е. готовности к профессиональной деятельности, возникающей в результате профессиональной подготовки и обучения. Такой контекст, особенно актуальный в рамках проблем профессионального становления, позволил исследователям определять готовность: как свойство и качество личности, как «проявление способностей» (умений), как проявление профессиональной направленности и профессионального самосознания [5; 13; 16; 33].

Изменение личностных особенностей под влиянием профессии изучено довольно мало и зависит прежде всего от специфики труда, осуществляясь за счет «непосредственного» приспособления личности к профессии и «компенсаторного» профессионального приспособления. Имеющиеся исследования во многом обращены к попыткам создания обобщенного характерологического портрета социального работника, некоей его идеальной модели. Соответствие конкретного специалиста этой модели обусловливает готовность к работе и продуктивность его профессиональной деятельности, снижает риск профессиональных деформаций и иных нарушений в деятельности и личности. Другой подход описывает ролевые аспекты деятельности социального работника, также скорее задавая внешние, функционально-ролевые координаты его деятельности, практически не рассматривая внутренние особенности его деятельности, мотивацию и удовлетворенность деятельностью. Но именно эти составляющие готовности к деятельности социального работника особенно важны: развитие профессиональных ценностей и мотивации (будущих) специалистов, личностных черт (характеристик) и профессионального типа личности, трансформация типа личностного окружения, его приближение к профессиональному, появление навыков совладания с кризисами и стрессами своего и чужого развития, тенденций их изменения в процессе обучения в вузе и в профессиональной деятельности.

Концептуальную основу понимания готовности к профессиональной деятельности составляют результаты штудий М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, В. Д. Шадрикова и ряда других исследователей, показавших диалектическое единство готовности как психического состояния и свойства личности и позволяющих характеризовать готовность как комплекс разнообразных, но взаимосвязанных личностных и функциональных характеристик субъекта, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Понятие готовности в этом контексте соотносится с понятием компетентности — сложного многогранного содержания, образованного совокупностью проявленных знаний, умений, навыков, способностей и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности [16; 33].

Конкретное содержание психологической структуры готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности. Психологическую основу готовности к деятельности составляет психологическая структура деятельности важных (профессионально важных) качеств разного уровня и функционального назначения, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях. Личностно-мотивационный блок в структуре готовности включает качества, определяющие отношение к профессиональной деятельности. Блок представлений о содержании деятельности и способах ее выполнения составляют знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной деятельности. В блок управления деятельностью и принятия решений,

саморегуляции входят качества, обеспечивающие планирование и контроль собственной профессиональной деятельности. Н. С. Корчагина, вслед за Ю. П. Поваренковым и В. Д. Шадриковым [33] отмечает, что в основе детерминации профессионального становления личности и ее готовности к профессиональной деятельности лежит система внешних и внутренних факторов. В качестве внешних факторов выступают: профессиональные требования, предъявляемые к индивиду; социально-профессиональные возможности, которые предоставляются индивиду в ходе профессионализации. В числе внутренних — профессиональные притязания индивида; личностный потенциал (возможности) индивида; требования индивида к условиям профессионализации. Личностный потенциал как компонент готовности к выполнению профессиональной деятельности изучен наименее полно, поэтому задачей исследований должно стать изучение особенностей личности будущего специалиста в области социальной работы, взаимодействия данного компонента готовности с другими (внеличностными) факторами готовности.

В разработках системного подхода важно представление о том, что индивидуальные качества человека становятся психологической основой формирования субъекта труда (профессионально ориентированные качества). Это системные качества, наполненные индивидуальными свойствами, которые соответствуют требованиям метасистемы «социально-профессиональная ситуация развития и реализации субъекта труда». Они выступают как формальные интегральные качества этой системы, где индивидуальные свойства профессионала взаимно дополняют и компенсируют друг друга. Личностные качества человека, соответствующие требованиям системы, социально-профессиональной ситуации развития и реализации субъекта профессиональной социальной работы, образуют личностную готовность специалистов к ее выполнению.

Л. В. Лежнина, интегрируя классические и наиболее современные исследования в этой области [18], разрабатывает комплексную модель готовности к профессиональной деятельности, основанную на представлении о гетерохронности развития структурных компонентов готовности, поэтапности возникновения последовательных новообразований в ходе профессионального самоопределения на довузовском этапе и профессионального обучения в вузе. Профессионализации будущего специалиста имеет системный субъектно-деятельностный характер. Структура готовности к профессиональной деятельности как целостное явление, по ее мнению, образована несколькими уровнями (субъектный и объектный), соответствующими им видами (психологическая и специальная готовности), подвидами (личностно-, мотивационная, когнитивно-теоретическая и практическая готовность), компонентами. Механизм формирования и развития готовности к профессиональной деятельности состоит в гетерохронном развитии компонентов: ценностно-мотивационный и предметно-ориентационный компоненты готовности закладываются

на этапе профессионального самоопределения; операционально-знаниевый компонент развивается в процессе профессионального обучения; личностный компонент подвергается развитию исходя из особенностей избранной деятельности, на протяжении всех этапов профессионализации.

Модель субъектно-деятельностной профессионализации будущего специалиста включает раннее «погружение» в деятельность и субъектную вовлеченность в систему и условия профильного и профессионального образования по выбранному направлению, а также в реальную деятельность социальных служб и подразделений. Формирование готовности к профессиональной деятельности и совершенствование профессиональной компетентности и условий труда — сфера самостоятельной работы обучающегося, будущего и состоявшегося специалиста по продвижению к вершинам профессиональной компетентности. Это самопознание личности и профессионала. Вместе с тем это и сфера усилий преподавателей, психологов, наставников, сотрудников и администрации — психолога-педагогической поддержки (будущего) специалиста.

Профессиональная деятельность человека задает направление развития его личности, включая процессы *идентификации личности с профессией*, в частности адаптацию к требованиям деятельности, приводящую иногда к *профессиональным деформациям личности* — гипертроированному развитию профессиональных особенностей. В этой связи иногда говорят о восходящей (прогрессивной) и нисходящей (ретрессивной) стадиях (формах) профессионального становления. Для достижения успехов в деятельности человек должен уметь «видеть» все новые смыслы профессии, иначе наступает потеря интереса к работе и падение эффективности деятельности и удовлетворенности трудом. В продуктивном процессе овладения профессией возрастает роль внутренней мотивации, связанной с самоутверждением себя как профессионала [6; 7], развитием социальной и психологической толерантности — особых форм профессиональной активности специалиста, направленных на самосохранение и повышение эффективности профессиональной деятельности. Отрицательное воздействие профессии на личность может носить характер частичного или полного ретресса (вплоть до профессиональных деформаций и состояний психологического выгорания). Под профессиональной деформацией понимают изменения, вызванные профессией, затрудняющие взаимодействие человека в социуме, проявляющиеся в мотивационно-личностной и когнитивной сферах. При этом ценностно-мотивационная, более подвижная сфера, деформируется больше личностных характеристик и в дальнейшем обуславливает стереотипизацию и деформацию всех остальных структур, включая личностные характеристики, навыки саморегуляции и совладания, профессиональный тип личности.

Итак, готовность специалистов-эдолов к выполнению задач социальной работы во многом определяется особенностями их личности, и личностная готовность — важный компонент готовности к профессиональной социальной деятельности. Личностная готовность к профессиональной

деятельности связана с переживанием удовлетворенности профессией и процессом обучения, собой как человеком и специалистом, окружающим миром. Это проявляется в следующем:

а) возникновении и укреплении ценностей и мотивов, адекватных выполняемой профессиональной деятельности,

б) наличии личностных черт, отражающих стремление к самоактуализации (личностную зрелость, ее отдельные компоненты),

в) развитии личностных черт и навыков совладания с деструктивными процессами (психологического выгорания, его компонентов),

г) профессионально-личностном развитии,

д) формировании социального типа личности и ее окружения.

Особенности ценностно-мотивационной сферы личности эдологов включают сформированность жизненных ценностей и мотивов труда, адекватных сути социальной деятельности. Характерологические особенности отражают ориентацию на развитие как личности и профессионала (самоактуализацию), наличие особенностей, препятствующих формированию и укреплению деструктивных тенденций (психологического выгорания, деформаций, псевдопрофессионализма) в профессиональной деятельности. В целом готовность эдологов связана со сформированностью профессионального типа личности, а также профессионального типа окружения (включая качественное эдологическое образование, контакт с другими специалистами-эдологами и представителями смежных профессий — медицинскими работниками, психологами, педагогами, юристами и т. д.).

Структуру личностной готовности к профессиональной социальной работе, в соответствии с приведенным описанием эдологической деятельности и профессиограммой эдолога, образуют ряд взаимосвязанных компонентов, отражающих особенности личности: жизненные ценности и мотивация трудовой деятельности, профессиональный тип личности и тип ее окружения, личностная зрелость и способность к преодолению деструктивных тенденций в развитии и функционировании личности в социальной деятельности. Личностные особенности специалистов, их развитость и соотношение друг с другом в повседневной и профессиональной жизни обусловливают различную степень личностной готовности к профессиональной деятельности. Наиболее важные моменты готовности связаны со сформированностью ценностных ориентаций специалистов и мотивацией труда, создающими предпосылки к развитию личности, способности к продуктивному преодолению трудностей, формированию и изменению социального типа личности и ее окружения.

Феноменологически и эмпирически несложно выделить типы личностной готовности эдологов:

1. Неготовность или базовый уровень проявляется у специалистов, демонстрирующих личностную незрелость и неудовлетворенность деятельностью, склонных редуцировать профессиональную деятельность (психологическое выгорание). Неготовность связана с ценностями и мотивами

труда, не соответствующими тем, что обеспечивают продуктивное профессиональное развитие и функционирование. Как правило, у них нет или недостаточно профессионального образования (профессиональный тип окружения не сформирован), не сформирован и профессиональный тип личности. Ценности и мотивы трудовой деятельности включают аспекты прагматического, утилитарно-потребительского отношения к себе и жизни. Личности в целом недостает навыков саморегуляции и рефлексии, умения продуктивно преодолевать стрессы и кризисы жизни, помогать другим справляться с ними, не теряя внутреннего равновесия, недостаточно развиты эмоциональная и когнитивная сферы: навыки сопереживания, творческого осмысливания происходящего. Типичны склонность к реакциям уныния, отказ от деятельности или подмена деятельности. Не развиты навыки организации и проведения исследования и управления деятельностью — своей и других людей, характерны реакции зависимости и/или индивидуалистического отстранения.

2. Фрагментарная готовность проявляется у специалистов, колеблющихся в своем профессиональном выборе, его правильности, проявляющих фрагментарный интерес к внутренним смыслам и общественному значению деятельности, разделяющим ценности и мотивы социальной деятельности частично, склонных к состояниям психологического выгорания и профессиональным деформациям вследствие неполноты принятия деятельности и себя в ней. Эти специалисты характеризуются недостатком эмпатии и стереотипностью видения социальных отношений, неготовностью справляться со стрессами профессиональной деятельности, возникающими в процессе помощи другому — оказавшемуся в трудной жизненной ситуации. Им недостаточно навыков саморегуляции и рефлексии, что, даже при наличии ценностей и мотивов деятельности, соответствующих ее сути, не позволяет решать задачи деятельности наиболее целесообразным способом. Недостаточно развиты навыки исследовательской и управленческой деятельности, а также исполнительского плана: отсутствует интерес к совершенствованию и качественному исполнению технологий профессиональной деятельности.

3. Целостная готовность к профессиональной деятельности свойственна специалистам, разделяющим ценности и мотивы профессиональной социальной работы, демонстрирующим сформированный профессиональный тип личности, личностную зрелость, а также навыки совладания с деструктивными процессами профессионального и личностного развития. Ценности профессионала и профессиональной деятельности близки между собой, мотивы деятельности предполагают значительный перевес мотивов развития и помощи другим людям, прагматические и утилитарные мотивы малозначимы, черты личности сформированы, специалист эмпатичен, способен посмотреть на проблему и ситуацию взаимодействия с разных сторон, обладает навыками саморегуляции и рефлексии, которые может передавать окружающим, отличается интересом к технологиям профессиональной деятельности, их развитию, обладает навыками

проведения и интересом к исследованиям и организационно-управленческой работе в структуре профессиональной деятельности.

Таким образом, личностная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности. Она многоаспектна, имеет динамическую структуру, между компонентами этой структуры очевидны функциональные зависимости. При этом компоненты ценностно-мотивационного уровня являются определяющими и задают развитие остальных компонентов в процессе подготовки профессионала и профессионального развития в реальной деятельности.

Если суммировать данные анализа эдологической деятельности и личностных особенностей, «идеальной профессиограммы», социального работника — можно получить представление о высокой степени соответствия полученных системных описаний социальной работы как профессиональной деятельности и личности специалиста по социальной работе. Выделенные профили могут использоваться для оценки готовности студентов к выполнению профессиональной деятельности, разработки и отбора диагностических и исследовательских методик, создания более продуктивных, стимулирующих развитие готовности к деятельности и профессионализма программ подготовки и переподготовки кадров в сфере социальной работы.

1. Арпентьева М. Р. Проблемы практической подготовки психосоциальных работников: учеб. пособие. Калуга: КГУ, 2014. 430 с.
2. Арпентьева М. Р. Социальная работа как деятельность: особенности, технологии, направления развития // Отечественный журнал социальной работы. 2014. № 2. С. 52–73.
3. Арпентьева М. Р. Социальная работа как профессиональная деятельность: профессиограмма специалиста // Отечественный журнал социальной работы. 2015. № 2. С. 169–190.
4. Арпентьева М. Р. Социальное служение как идеология общества будущего // Социальные изменения в современном обществе / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 280 с.
5. Басов Н. Ф., Басова В. М., Бессонова О. Н. и др. Основы социальной работы: учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. М.: Академия, 2005. 288 с.
6. Беличева С. А. Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России». 2004. 235 с.
7. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход. М.: Российская академия образования, 1999. 184 с..
8. Гурина О. А. Профессиональная группа специалистов по социальной работе // Социология труда и профессий. 2007. № 28. С. 15.
9. Данакин Н. С. Смысл и профессиональные особенности социальной работы//Российский журнал социальной работы. 1995. № 1. С. 25–32.
10. Жуков В. И. Стратегия социального образования // Ученые записки МГСУ (РГСУ). 2001. № 4. С. 13–18.
11. Зимняя И. А. Профессиональные роли и функции социального работника (общие проблемы подготовки специалиста) // Российский журнал социальной работы. 1995. № 1. С. 79–82.
12. Инкижинова С. А. Социальные работники: статус и профессиональная деятельность в условиях перехода российского общества к рыночным отношениям. На материалах Республики Бурятия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004. 22 с.
13. Иноземцева А. Н. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности: дис. канд. психол. наук. М., 2002. 225 с.
14. Козлов А. А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы. М.: Флинта — МПСИ, 1998. 240 с.
15. Козырева О. А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития // Инновационные образовательные технологии. 2008. № 3 (15). С. 16–20.
16. Корчагина Н. С., Арпентьева М. Р. Личностная готовность студентов-эдологов к профессиональной деятельности. Торонто: Изд.-лит. агентство «Альтасфера», 2019. 450 с.
17. Лаврененко И. М. Личность и профессиональная деятельность социального работника (международный опыт) // Российский журнал социальной работы. 1996. № 2. С. 110–119.
18. Лежнина Л. В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности. М.: «Прометей» МПГУ, 2009. 240 с.
19. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
20. Минигалиева М. Р. Практическая подготовка психосоциального работника. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 508 с
21. Мороз М. В. Профессиональное становление социального работника: дис. канд. психол. наук. Тверь: ТрГУ, 2007. 224 с.
22. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2002. 236 с.
23. Обучение практике социальной работы: международный опыт и перспективы / под ред. М. Доэла и С. Шардлоу. М.: Аспект Пресс, 1997. 223 с.
24. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации / под. ред. Ш. Рамон и Р. Сарри. М.: Аспект Пресс, 1996. 157 с.

25. Панов А. М., Холостова Е. И. Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего образования // Социальная работа. М., 1995. Вып. 9. С. 3–20.
26. Пинкус А., Минахан А. Практика социальной работы. М.: Союз, 1993. 223 с.
27. Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели. Сер. «Актуальные проблемы практической психологии: кризис, развитие, поддержка». Вып. 1 / отв. ред., введ. М. Р. Арпентьева. Калуга: Эйдос, 2016. 340 с.
28. Принцип активизации в социальной работе / под ред. Ф. Парслоу. М.: Аспект Пресс, 1997. 222 с.
29. Профайлинг и медиация: сферы, ценности, технологии, обучение. Коллективная монография. Сер. «Актуальные проблемы практической психологии: кризис, развитие, поддержка». Вып. 2 / отв. ред. М. Р. Арпентьева. Калуга: Калужский гос. ун-т им. К. Э. Циолковского, Эйдос, 2016. 290 с.
30. Ребристова Л. Б. Персонал социальной службы: обязанности, умения и мотивация труда // Работник социальной службы. 2004. № 2. С. 23–28.
31. Фирсов М. В. и др. Концепция социального образования. М.: МГСУ, 2002. 184 с.
32. Фирсов М. В. История социальной работы в России. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1999. 256 с.
33. Шмелева Н. Б. Профессионализм личности социального работника — показатель его деятельности // Российский журнал социальной работы. 1998. № 1. С. 100–104.
34. Ярская-Смирнова Е. Р. Развитие социальной работы в России в 1990-х годах // Проблемы теории и методологии социальной работы / под ред. Е. И. Холостовой и др. М.: Социально-технологический ин-т МГУС, 2000. С. 90–109.
35. Arpentieva M. R., et al (eds.). *Foresight education: Values, models and technologies of didactic communication of the XXI century*. Toronto: Altaspera Publishing and Literary Agency Inc., 2018. 560 p.
36. Korchagina N. S., Arpentieva M. R. Personal readiness of students of the faculties of social work and professional activities. North Carolina: Lulu, Si-press, 2017. 240 p.
37. Arpentieva M. R. (ed.). *Psychodiagnostics, counseling and mediation in professional and unprofessional relationships*. Toronto: Altaspera Publishing and Literary Agency Inc., 2018. 664 p.
38. Arpentieva M. R., et al (eds.). *Psychology and pedagogy of the future: Youth foresight. Youth and psychology: Ideas and projects*. Toronto: Altaspera Publishing and Literary Agency Inc., 2018. 340 p.

References

1. Arpentieva M. R. *Problemy prakticheskoy podgotovki psikhosotsialnykh rabotnikov* [Issues of practical training of psychosocial workers]. Kaluga: Tsiolkovsky Kaluga State University Publ., 2014. 430 p. (In Russian).
2. Arpentieva M. R. Sotsialnaya rabota kak deyatelnost: osobennosti, tekhnologii, napravleniya razvitiya [Social work as an activity: Features, technologies, development directions]. *Otechestvennyy zhurnal sotsialnoy raboty — Domestic Journal of Social Work*, 2014, (2), pp. 52–73 (in Russian).
3. Arpentieva M. R. Sotsialnaya rabota kak professionalnaya deyatelnost: professiogramma spetsialista [Social work as a professional activity: Professiogram of a specialist]. *Otechestvennyy zhurnal sotsialnoy raboty — Domestic Journal of Social Work*, 2015, (2), pp. 169–190 (in Russian).
4. Arpentieva M. R. Sotsialnoye sluzheniye kak ideologiya obshchestva budushchego [Social service as an ideology of future society]. In: Nagornova A. Yu. (ed.). *Sotsialnyye izmeneniya v sovremenном obshchestve* [Social changes in modern society]. Ulyanovsk: Zebra Publ., 2016. 280 p. (In Russian).
5. Basov N. F., Basova V. M., Bessonov O. N., et al. *Osnovy sotsialnoy raboty* [Foundations of social work]. Moscow: Akademiya Publ., 2005. 288 p. (In Russian).
6. Belicheva S. A. *Psichologicheskoye obespecheniye sotsialnoy raboty i preventivnoy praktiki v Rossii* [Psychological support of social work and preventive practice in Russia]. Moscow: Sotsialnoye zdorovye Rossii Publ., 2004. 235 p. (In Russian).
7. Bocharova V. G. *Professionalnaya sotsialnaya rabota: lichnostno-oriyentirovannyi podkhod* [Professional social work: personality oriented approach]. Moscow: Rossiyskaya akademiya obrazovaniya Publ., 1999. 184 p.
8. Gurina O. A. Professionalnaya gruppa spetsialistov po sotsialnoy rabote [Professional group of specialists in social work]. *Sotsiologiya truda i professiy — Sociology of Labour and Professions*, 2007, (28), pp. 15 (in Russian).
9. Danakin N. S. Smysl i professionalnyye osobennosti sotsialnoy raboty [Meaning and professional features of social work]. *Rossiyskiy zhurnal sotsialnoy raboty — Russian Journal of Social Work*, 1995, (1), pp. 25–32 (in Russian).
10. Zhukov V. I. Strategiya sotsialnogo obrazovaniya [Strategy of social education]. *Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta — Scientific Notes of Russian State Social University*, 2001, (4), pp. 13–18 (in Russian).
11. Zimnyaya I. A. Professionalnyye roli i funktsii sotsialnogo rabotnika (obshchiye problemy podgotovki spetsialista) [Professional roles and functions of a social worker (common issues of training)]. *Rossiyskiy zhurnal sotsialnoy raboty — Russian Journal of Social Work*, 1995, (1), pp. 79–82 (in Russian).
12. Inkizhinova S. A. *Sotsialnyye rabotniki: status i professionalnaya deyatelnost v usloviyakh perekhoda Rossiyskogo obshchestva k rynochnym otnosheniyam (na materialakh Respubliki Buryatiya): avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Social workers: Status and professional activity in the conditions of transition of the Russian society to market relations (based on the materials of the Republic of Buryatia): Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Irkutsk, 2004. 22 p. (In Russian).
13. Inozemtseva A. N. *Vliyaniye professionalnogo samosoznaniya studentov na formirovaniye psichologicheskoy gotovnosti k professionalnoy deyatelnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* [The influence of students' professional identity on

- the formation of psychological readiness for professional activity: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow, 2002. 225 p. (In Russian).
14. Kozlov A.A. *Sotsialnaya rabota za rubezhom: sostoyaniye, tendentsii, perspektivy* [Social work abroad: State, trends, prospects]. Moscow: Flinta: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 1998. 240 p. (In Russian).
 15. Kozyreva O.A. *Osnovnyye aspekty otechestvennykh i zarubezhnykh kontseptsiy professionalnogo razvitiya* [Basic aspects of domestic and foreign concepts of professional development]. *Innovatsionnyye obrazovatelnyye tekhnologii — Innovative Educational Technology*, 2008, 3 (15), pp. 16–20 (in Russian).
 16. Korchagina N. S. *Vliyaniye lichnostnykh osobennostey studentov-edologov na formirovaniye gotovnosti k professionalnoy deyatelnosti* [Influence of personal characteristics of students-edologists on the formation of readiness for professional activity]. *Sbornik nauchnykh statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proc. of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Ochninsk: Russian State Social University Publ., 2011, pp. 67–70 (in Russian).
 17. Lavrenenko I. M. *Lichnost i professionalnaya deyatelnost sotsialnogo rabotnika (mezhdunarodnyy opty)* [Personality and professional activity of a social worker (international experience)]. *Rossiyskiy zhurnal sotsialnoy raboty — Russian Journal of Social Work*, 1996, (2), pp. 110–119 (in Russian).
 18. Lezhnina L. V. *Formirovaniye gotovnosti budushchego pedagoga-psikhologa k professionalnoy deyatelnosti* [Formation of readiness for professional activity in a future educational psychologist]. Moscow: Prometej Publ., 2009. 240 p. (In Russian).
 19. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Znaniye Publ., 1996. 308 p. (In Russian).
 20. Minigaliyeva M. R. *Prakticheskaya podgotovka psikhosotsialnogo rabotnika* [Practical training of a psychosocial worker]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 2008. 508 p. (In Russian).
 21. Moroz M. V. *Professionalnoye stanovleniye sotsialnogo rabotnika: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Professional formation of a social worker: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Tver, 2007. 24 p. (In Russian).
 22. Nikitin V.A. *Sotsialnaya rabota: problemy teorii i podgotovki spetsialistov* [Social work: Issues of theory and training]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2002. 236 p. (In Russian).
 23. Doel M., Shardlow S. *Social work in a changing world: An international perspective on practice learning*. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 1996. 328 p. (Rus. ed.: Doel M., Shardlow S. (eds.). *Obuchenije praktike sotsialnoy raboty: mezhdunarodnyy opty i perspektivy*. Moscow: Aspekt Press Publ., 1997. 223 p. (In Russian).
 24. Ramon S., Sarri R. (eds.). *Obuchenije sotsialnoy raboty: preyemstvennost i innovatsii* [Training in social work: Continuity and innovation]. Moscow: Aspekt Press Publ., 1996. 157 p. (In Russian).
 25. Panov A. M., Kholostova Ye. I. *Sotsialnaya rabota kak nauka, vid professionalnoy deyatelnosti i spetsialnost v sisteme vysshego obrazovaniya* [Social work as a science, a type of professional activity and a speciality in higher education]. *Sotsialnaya rabota — Social Work*, 1995, (9), pp. 3–20 (in Russian).
 26. Pincus A., Minahan A. *Social work practice: Model and method*. Itasca: F. E. Peacock, 1973. 355 p. (Rus. ed.: Pincus A., Minahan A. *Praktika sotsialnoy raboty*. Moscow: Soyuz Publ., 1993. 223 p.).
 27. Arpentieva M. R. (ed.). *Pomogayushcheye povedeniye: tsennosti, smysly, modeli* [Helping behaviour: Values, meanings, models]. Kaluga: Eydos Publ., 2016. 340 p. (In Russian).
 28. Parslow P. (ed.). *Printsip aktivizatsii v sotsialnoy rabote* [The principle of empowerment in social work]. Moscow: Aspekt Press Publ., 1997. 270 p. (In Russian).
 29. Arpentieva M. R. (ed.). *Profayling i mediatsiya: sfery, tsennosti, tekhnologii, obuchenije* [Profiling and mediation: Areas, values, technology, training]. Kaluga: Tsiolkovsky Kaluga State University Publ., 2016. 290 p. (In Russian).
 30. Rebristova L. B. *Personal sotsialnoy sluzhby: obyazannosti, umeniya i motivatsiya truda* [Social service personnel: Duties, skills and motivation]. *Rabotnik sotsialnoy sluzhby — Social Service Worker*, 2004, (2), pp. 23–28 (in Russian).
 31. Firsov M. V., et al. *Kontseptsii sotsialnogo obrazovaniya* [Social education concepts]. Moscow: Moscow State Social University Publ., 2002. 184 p. (In Russian).
 32. Firsov M. V. *Istoriya sotsialnoy raboty v Rossii* [History of social work in Russia]. Moscow: Vlados Publ., 1999. 256 p. (In Russian).
 33. Shmeleva N. B. *Professionalizm lichnosti sotsialnogo rabotnika kak pokazatel yego deyatelnosti* [Professionalism of personality of a social worker as an indicator of his activity]. *Rossiyskiy zhurnal sotsialnoy raboty — Russian Journal of Social Work*, 1998, (1), pp. 100–104 (in Russian).
 34. Yarskaya-Smirnova Ye. R. *Razvitiye sotsialnoy raboty v Rossii v 1990-kh godakh* [Development of social work in Russia in the 1990s]. In: Kholostova Ye. I., et al (eds.). *Problemy teorii i metodologii sotsialnoy raboty* [Issues of theory and methodology of social work]. Moscow: Social and Technological Institute of Moscow State University of Service Publ., 2000. 179 p. (In Russian).
 35. Arpentieva M. R., et al (eds.). *Foresight education: Values, models and technologies of didactic communication of the XXI century*. Toronto: Altaspera Publishing and Literary Agency Inc., 2018. 560 p.
 36. Korchagina N. S., Arpentieva M. R. *Personal readiness of students of the faculties of social work and professional activities*. North Carolina: Lilu, Si-press, 2017. 240 p.
 37. Arpentieva M. R. (ed.). *Psychodiagnostics, counseling and mediation in professional and unprofessional relationships*. Toronto: Altaspera Publishing and Literary Agency Inc., 2018. 664 p.
 38. Arpentieva M. R., et al (eds.). *Psychology and pedagogy of the future: Youth foresight. Youth and psychology: Ideas and projects*. Toronto: Altaspera Publishing and Literary Agency Inc., 2018. 340 p.

БЕЛЯЕВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей, возрастной и дифференциальной
психологии, декан факультета прикладной психологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
biryanka111@gmail.com

OLGA A. BELYAYEVA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of General,
Developmental and Differential Psychology, Dean of the Faculty of Applied Psychology
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

ПОЛЯКОВ АЛЕКСЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

старший преподаватель кафедры консультативной психологии и психологии здоровья
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
marka75@mail.ru

ALEKSEY V. POLYAKOV

*Senior Lecturer at the Department of Counseling and Health Psychology
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 316

ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЦ БОМЖ

CHARACTERISTICS OF SOCIAL COMPETENCE OF HOMELESS PERSONS

Аннотация. В настоящей публикации представлено эмпирическое исследование характеристик социально-психологической адаптации бездомных, их склонности к зависимости и выраженности мотиваторов активности личности. Эмпирическая часть опирается на данные теоретических работ авторов, выделяющих психологические и социальные особенности бездомных, обуславливающие их социальную дезадаптацию и трудовую дезинтеграцию. Сделана попытка систематизировать результаты предыдущих изысканий с целью создания оптимальной модели социально-психологического сопровождения лиц БОМЖ.

ABSTRACT. This article discusses the psychological characteristics of homeless persons related to their level of social competence. The results of an empirical study of characteristics of social and psychological adaptation of the homeless, their tendency to dependence and the severity of motivators of social and psychological activity of an individual are demonstrated. The empirical section is based on a theoretical study that highlights the psychological and social characteristics of the homeless which determine their social maladjustment and contributes to labor disintegration. The article attempts to systematize the results of previous studies in order to create an optimal model for social and psychological support of homeless persons.

Ключевые слова: социальная компетентность, социально-психологическая адаптация, бездомные, склонность к зависимости, интеграция в трудовые отношения.

KEYWORDS: social competence, social and psychological adaptation, homeless, addiction, integration into labour relations.

В настоящее время прослеживается тенденция проведения комплексных исследований проблемы бездомности в связи с влиянием на нее новых факторов социального, психологического, экономического характера.

Общее положение бездомных в современном обществе изучалось Е. С. Алексеевой, В. С. Афанасьевым и другими исследователями [2; 3]. Бедность традиционно рассматривалась как

социальный феномен. Например, К. Муздыбаев трактовал ее в качестве явления социальной неудачи и видел необходимость анализа механизмов социально-психологической адаптации личности человека к своему низкому материальному и социальному статусу. Автором выделены личностные стратегии адаптации лиц БОМЖ к сложившимся условиям (на континууме эффективности — неэффективности в разных диспозициях). В частности, речь шла

о стратегии отстраненного принятия — пассивном принятии личностью жизненной ситуации. Также у бездомных нередко выражена стратегия пассивной надежды, связанная с ожиданием события, способного изменить их жизнь, и существованием иррациональной веры в чудесные обстоятельства [6].

К положительным стратегиям при этом можно отнести стратегию стойкости и самообладания, характеризующуюся сдерживанием чувств и попытками противодействия материальным затруднениям. Важным шагом является осуществление бездомными поиска социальной поддержки через обращение за помощью к родственникам, знакомым, в государственные или иные учреждения.

Новый виток приобретают такие распространенные ранее стратегии самовыживания, как отказ от платных услуг и переход на самообеспечение (работа на садовом участке, изготовление необходимых вещей или их ремонт собственными силами), формы, близкие к «натуральному» хозяйству.

Стратегией личностной адаптации, присущей более социально-психологически зрелой личности, является стремление изменить что-то в себе, чтобы преодолеть кризис, развитие личностной рефлексии, самопонимания для поиска внутренних ресурсов разрешения неблагоприятной ситуации.

У бездомных следует развивать рациональные когнитивные стратегии, способность к беспристрастному анализу ситуации, разработке плана действий и т. п. В этом, как и в прочих параметрах адаптации, существенную роль может сыграть помощь психолога (при проведении мероприятий психологического консультирования). Для претворения в жизнь намерений бездомных важным становится формирование у них рациональных поведенческих стратегий (попытки поиска дополнительного заработка, более высокой оплаты труда и др.).

К эффективным психологическим стратегиям бездомных, способствующим социально-психологической адаптации, характеризующим определенную степень их социальной компетентности, можно отнести тенденцию к позитивному мышлению, концентрацию на полезных сторонах своей деятельности. Также стратегией, имеющей потенциально значимые последствия, самостоятельной или инициированной через процедуры психологической помощи, является смещение акцента с атрибуции собственной вины или вины других в сложившейся ситуации на разработку способов ее разрешения, снижение интенсивности поиска виновных или обвинений себя в неблагоприятном исходе событий.

Бездомные могут использовать стратегию избегания через попытки скрыть свои затруднения от себя или окружающих, сторониться общения. Стратегия депривационной адаптации включает жесткую экономию, продажу личных вещей. Не адаптивна стратегия смирения и бездействия, которая характеризуется увеличением периода сна, интенсивности принятия лекарств, заменой адекватных действий молитвой и стереотипизацией второстепенных поведенческих ритуалов. К неэффективным можно отнести стратегию бесплодного мечтания (фантазирование, преодоление трудностей в мечтах).

Хотя в среде лиц с выраженным уровнем бедности и граждан, не имеющих собственного жилья, проводились различные исследования (В. С. Афанасьев, Ф. Н. Завьялова, С. А. Стивенсон и др.), в том числе характеристики девиантного и зависимого поведения [3; 4; 8], обращает на себя внимание недостаточная изученность психологической сферы бездомных. Касательно лиц БОМЖ, длительно сохраняющих существующее положение вещей, обычно представляется актуальным, во-первых, непосредственное устранение такой вопиюще неблагоприятной ситуации их жизнедеятельности (практическая сторона взаимодействия социума с данной категорией населения); во-вторых, в качестве меры первичной или вторичной профилактики бездомности может осуществляться мониторинг социально-биографических характеристик факторов бездомности — профессионально-трудовых, жилищных, социально-правовых, поведенческих нарушений и др.

Социально-психологические характеристики лиц БОМЖ, динамика их психоэмоциональной сферы при этом отступают на второй план, так как вполне обоснованно считаются производными негативной социальной составляющей их жизненного пути.

Между тем немногочисленные специально проводимые исследования психологической сферы бездомных продемонстрировали интересные результаты. Так, в работе Н. Ю. Клюевой выделены устойчивые характеристики личности бездомных — осознание отсутствия близких социальных связей (друзей и семьи), значимость правил взаимодействия в среде бездомных; готовность взять на себя ответственность за свою жизнь, неприятие контроля; пассивная жизненная позиция, снижение качества интеракций с обычными людьми; чувства стыда, вины, страха перед будущим. Подобные явления и состояния сопровождаются ощущением одиночества, стремлением к самооправданию, обвинениями других в своей социальной неудаче; чересчур скромными притязаниями и потерей долговременной жизненной перспективы, осмысленности жизни [5].

Исследование среди существования бездомных людей позволило выделить в ней социально неуспешные формы отношений (закрытость, меркантильность, недоверие, иерархичность, подчиняемость правилам выживания в обществе деклассированных элементов).

Н. Ю. Клюева описала социальные типы бездомных, исходя из анализа их ведущей деятельности и мест локализации. Так, представители категории «Отрицатели» занимаются сезонными подработками и активно потребляют ресурсы благотворительной деятельности различных субъектов, находятся на стадии отрицания собственных проблем. «Реалисты» укрепились в своем социальном положении в среде бездомных, адаптировались, обладают состоянием некоторого внутреннего согласия со своим положением. «Соглашатели» смирились со своим положением, помочь не хотят, проявляют самодостаточность и автономность. Имея большой стаж бездомности, они уже не рассматривают возможности возвращения утраченных социальных позиций [5].

По результатам работы К.И. Акутиной, исследовавшей отношение лиц БОМЖ к их положению, представители данной категории видят главную роль в решении их проблемы в сфере государственных реформ, но не в собственных самостоятельно предпринимаемых попытках к изменениям. Типичным для респондентов являлось их равнодушное отношение к своей жизненной ситуации, нежелание что-либо менять и отсутствие обращений за помощью в социальные службы [1]. Также эти граждане, как заключает автор, стремятся к перекладыванию ответственности на внешние силы, обвиняют других в своем бедственном положении, демонстрируют яркую жертвенную позицию.

Н.С. Пивнева в исследовании, проведенном в социальных учреждениях Таганрога, к психологическим особенностям лиц без определенного места жительства, относит низкий уровень интеграции психики, экстернальный локус контроля, импульсивность [7].

В частности, автор констатирует, что респонденты проявили слабый интерес к самой идеи о принятии ответственности за свою жизненную ситуацию. Даже если эта тема может проговариваться, то в реальной жизни практически никто из них не предпринимает попыток трудоустройства, расширения кругозора, повышения квалификации (хотя в приюте созданы условия для обучения онлайн). Эмоциональный опыт испытуемых включает негативные эмоции: недоверие, гнев, обиду, чувство собственной беспомощности. У подопечных приюта часто проявляются такие аффектированные реакции, как злость и паника. Все участники исследования переживали кризис идентичности.

Было отмечено преобладание таких психологических защит, как в уход мир фантазий, проекция, проективная идентификация, отрицание, идеализация, обесценивание, отказ от реализации намерений.

Когнитивная сфера респондентов содержала характеристику полярного миропонимания, видение обстоятельств через противопоставление добра и зла, «своих» и «чужих». В силу диффузной идентичности бездомные проявляли склонность либо избегать привязанности, либо включаться в зависимые отношения.

Импульсивность представителей данного контингента проявлялась в неспособности переносить отсрочку удовлетворения потребностей, что в своей социальной среде детерминировало следующие дезадаптивные поведенческие паттерны: злоупотребление ПАВ, ненормативное поведение, склонность к бродяжничеству, неразборчивость в половых связях.

У лиц БОМЖ слабо выражено чувство самоценности. В эмоциональном плане они чувствуют себя униженными, не способны самостоятельно изменить ситуацию. По отношению к себе испытывают стыд и отвращение, что может выражаться в демонстративном высокомерном поведении, намеренном обесценивании общения, оказываемой таким клиентам помощи, эмоциональной поддержки.

Отношения с другими воспринимались испытуемыми как потенциально опасные. В силу наличия травматических переживаний и незрелости

эмоциональной сферы у подобных клиентов службы социально-психологической помощи практически отсутствует способность к эмпатии. Общение носит, как правило, манипулятивный характер.

Эти лица плохо справляются со стрессом. В их опыте практически отсутствуют эффективные копинг-стратегии поведения.

Таким образом, психологическая помощь в улучшении социальной адаптации бездомных должна прежде всего носить эмоционально-поддерживающий характер с целью создания аффективных и когнитивных предпосылок для дальнейшей работы по изменению социального статуса лиц БОМЖ.

Анализ проведенных исследований психологической сферы лиц БОМЖ показал определенную однородность в трактовании присущих респондентам психологических установок, эмоциональных реакций, поведенческих паттернов.

Важным выводом в процессе систематизации психологических исследований может быть констатация отсутствия в опыте деятельности учреждений социальной сферы комплексных программ, включающих адекватные мероприятия психологической помощи, внедряемых на их основе необходимых социальных проектов, направленных на изменение неблагополучного социального положения лиц БОМЖ.

В связи с этим приобретают высокую актуальность исследование характеристик социально-психологической адаптации лиц БОМЖ, проведенное сотрудниками СПбГИПСР на базе СПб ГКУ «Центр учета лиц БОМЖ, граждан РФ» и последующая апробация инновационной программы, включающей в том числе и решение проблемы трудовой занятости бездомных как важного элемента их ресоциализации.

Целью исследования было выявление характеристик социально-психологической адаптации и социальной компетентности. Выборку составили 24 человека из числа лиц БОМЖ. Использовались следующие методики: диагностика социально-психологической адаптации (СПА) (К. Роджерс, Р. Даймонд), диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК), а также мотиваторов социально-психологической активности личности, «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич),

Результаты диагностики социально-психологической адаптации представлены на рисунке 1.

По показателю «адаптивность» примерно одинаково выражены низкий (35,3%) и средний (47,1%) уровни и незначительно представлен высокий уровень (17,6%). Следовательно, лица БОМЖ в основном оценивают себя как недостаточно адаптивных.

По показателю «самоприятие» существенно выражен средний уровень (64,7%) и достаточно представлен высокий уровень (35,3%). Это означает, что лица БОМЖ в большинстве случаев принимают себя такими, какие они есть на самом деле.

По показателю «приятие других» преобладает низкий уровень (58,8%), достаточно выражен средний уровень (35,3%) и незначительно представлен высокий уровень (5,9%). Иными словами, лица БОМЖ критично относятся к другим людям.

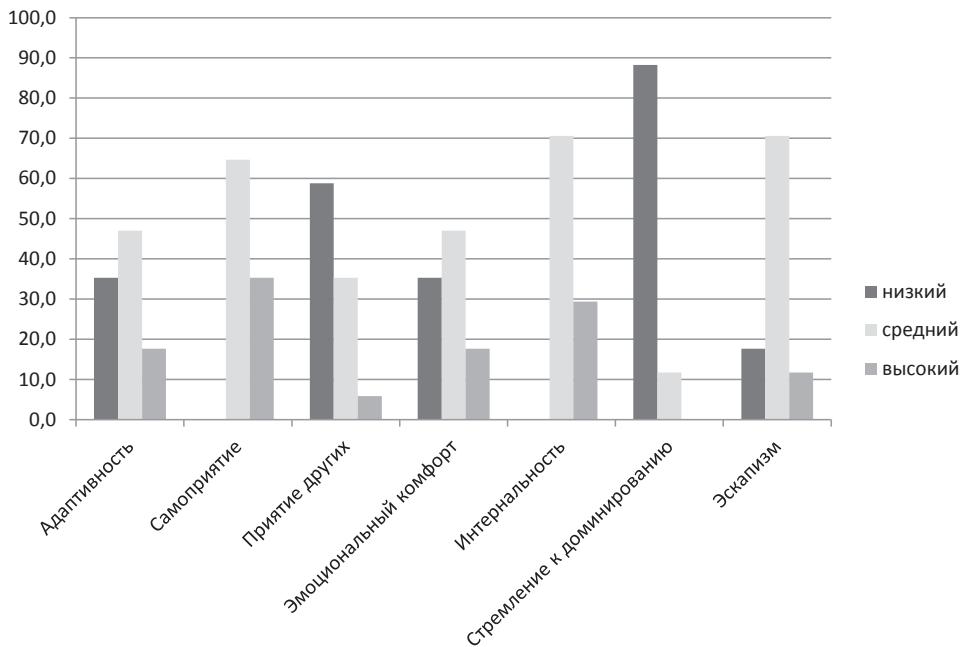


Рис. 1. Процентное соотношение уровней по показателям методики СПА у лиц БОМЖ

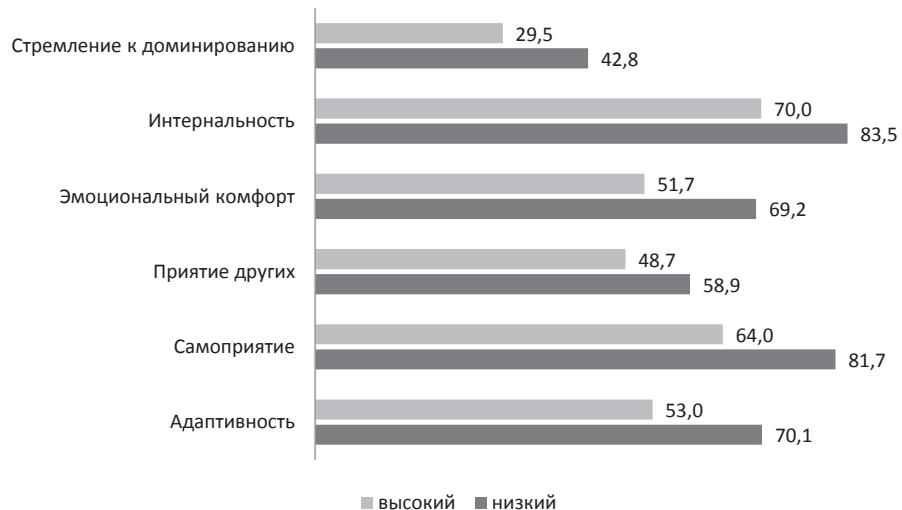


Рис. 2. Средние показатели по параметрам методики СПА лиц БОМЖ с низким и высоким уходом от проблем (эскапизмом)

«Эмоциональный комфорт» характеризуют примерно одинаково выраженные низкий (35,3%) и средний (47,1%) уровни, незначительно представлен высокий уровень (17,6%). Лицам БОМЖ свойственно испытывать дискомфорт.

По показателю «интернальность» значительно выражен средний уровень (70,6%) и достаточно представлен высокий (29,4%). Следовательно, лица БОМЖ проявляют интернальные и экстернальные тенденции, т. е. ответственность за то, что с ними происходит, принимают на себя, но считают, что обстоятельства также влияют на их жизнь. Ряд лиц полностью принимают ответственность за то, что с ними произошло, на себя.

В «стремлении к доминированию» преобладает низкий уровень (88,2%), незначительно выражен средний уровень (11,8%), высокий уровень

не представлен. Лица БОМЖ — это люди в основном ведомые.

По показателю «эскапизм» преобладает средний уровень (70,6%), представлены также низкий уровень (17,6%) и очень несущественно высокий (1,8%). Соответственно лица БОМЖ чаще уходят от проблем, лишь малая часть пытается их решать.

Мы разделили участников исследования на две группы по параметру «эскапизм». Лица с более низкими показателями меньше уходят от проблем, пытаются их решать — мы отнесли их к первой группе. Респонденты с более высокими показателями эскапизма прячутся от проблем. Такие люди составили вторую группу.

Результаты сравнения по параметрам методики СПА представлены на рисунке 2.

Очевидно, что у лиц БОМЖ с более низкой выраженностью ухода от проблем средние показатели выше по всем параметрам СПА, значимые (5%) различия выявлены по критерию Стьюдента для «самоприятия» ($t=2,259$) и «интернальности» ($t=2,336$). Чем больше уходят от решения проблем лица БОМЖ, тем они значительно меньше принимают на себя и ответственность за происходящее, перекладывают ее на других людей и обстоятельства.

Результаты исследования коммуникативной социальной компетентности (КСК) отражены в таблице 1.

По фактору А — «общительность» в основном выражен средний уровень (72,7%), меньше — высокий (18,2%). Есть респонденты с очень высоким (4,5%) уровнем, также незначительно представлен низкий уровень (4,5%). Судя по всему, лица БОМЖ считают себя вполне общительными людьми.

По фактору В — «интеллект» наиболее представлен средний уровень (45,5%), ощущимо — очень низкий (22,7%) и низкий (9,1%) уровни, также выражен высокий уровень (13,6%) и даже очень высокий (9,1%). Следовательно, есть лица БОМЖ с весьма низким уровнем интеллекта и достаточно развитым.

Фактор С — «эмоциональная устойчивость»: средний уровень — у 63,6% респондентов, высокий — у 13,6% и очень высокий — 4,5%. Получается, бездомные видят себя достаточно эмоционально устойчивыми.

Следующий фактор Д — «жизнерадостность», и здесь более распространен средний уровень (63,6%), также представлены высокий (13,6%), низкий (4,5%) и даже очень высокий (4,5%) уровни. Многие лица БОМЖ способны радоваться жизни, лишь незначительная их часть считают себя недостаточно жизнерадостными.

Если оценивать результаты по фактору К — «реалистичность/чувствительность», то преобладает средний уровень (59,1%), также представлены высокий (18,2%), очень высокий (18,2%) и низкий (4,5%) уровни. В массе своей бездомные — чувствительные натуры, лишенные рациональности.

Данные по фактору М — «независимость» — свидетельствуют о том, что выражены в первую очередь средний уровень (40,9%) и высокий

(36,4%), значительно представлен и очень высокий (22,7%) уровень. Лица БОМЖ, как правило, полагают, что они независимы от группы, и ориентируются в основном на себя.

По фактору Н — «внутренний контроль» — более представлены высокий (45,5%) и средний (31,8%) уровни, менее всего — низкий (4,5%); очень высокий уровень — у 18,2% респондентов. Следовательно, лица БОМЖ считают, что умеют контролировать себя, подчиняются определенным требованиям.

По фактору П — «склонность к асоциальному поведению»: высокий уровень у 90,9%, низкий — у 9,1%. Подавляющее большинство бездомных признают свою склонность к асоциальному поведению.

Данные сравнительного анализа, проведенного по методике КСК, показаны на рисунке 3.

По параметрам методики КСК незначительные различия между группами лиц БОМЖ с низким и высоким уходом от проблем почти по всем параметрам. Несколько выше реалистичность бездомных с низким уходом от проблем, что значимо на 5%-ном уровне ($t=2,659$).

Результаты диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности представлены на рисунке 4.

На рисунке (см. рис. 4) видно, что мотиватор «достижение успехов» у лиц БОМЖ в основном выражен на высоком уровне (75%), средний уровень — у 20%, низкий — всего у 5%.

Что касается мотиватора «стремление к власти», то ситуацию выглядит следующим образом: примерно одинаково выражены высокий (50%) и средний (45%) уровни, незначительно — низкий (5%).

По мотиватору «тенденция к аффилиации» схожая картина: средний уровень — у 50% участников исследования, высокий — у 45%, низкий уровень — у 5%.

Из этого можно сделать вывод, что у бездомных, как правило, преобладает мотиватор социально-психологической активности личности — стремление к успеху. Реже выражено стремление к власти, у некоторых участников исследования более ощутима тенденция к аффилиации. Есть респонденты, у которых все три мотиватора на одном уровне.

Табл. 1

Процентное соотношение уровней по методике КСК у лиц БОМЖ

Факторы	Уровни				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
А	0	4,5	72,7	18,2	4,5
В	22,7	9,1	45,5	13,6	9,1
С	0	0	63,6	13,6	22,7
Д	0	18,2	63,6	13,6	4,5
К	0	4,5	59,1	18,2	18,2
М	0	0	40,9	36,4	22,7
Н	0	4,5	31,8	45,5	18,2
П		9,1		90,9	



Рис. 3. Средние показатели по параметрам методики КСК лиц БОМЖ с низким и высоким уходом от проблем (эскапизмом)



Рис. 4. Процентное соотношение уровней мотиваторов у лиц БОМЖ

На рисунке 5 представлены данные сравнительного анализа по методике «Склонность к зависимому поведению».

У лиц БОМЖ с высоким уходом от проблем несколько выше средние значения по всем видам зависимости, но значимых различий не обнаружено.

Результаты теста «Склонность к зависимому поведению» можно увидеть на рисунке 6.

У 55% респондентов выявлена повышенная склонность к наркозависимости, у 25% высока ее вероятность, у 20% — признаки тенденции. Следовательно, можно говорить о том, что среди лиц БОМЖ распространена склонность к наркозависимости.

По склонности к алкогольной зависимости у 50% лиц БОМЖ не выявлена тенденция, у 20% наблюдаются признаки склонности, у 15% определяется повышенная склонность, у 15% высока вероятность данной склонности. Значит, склонность к алкогольной зависимости менее свойственна

участникам исследования, по их мнению, хотя значительная их часть и признает выраженность ее у себя.

Спортивный и музыкальный фанатизм не характерен для 20% лиц БОМЖ, у 40% обнаружены признаки склонности, у 25% — повышенная склонность, у 15% — высока ее вероятность. Очевидно, что многие респонденты осознают наличие этих склонностей у себя, правда они выражены больше на уровне признаков; некоторые полагают, что данной тенденции у них нет.

Если анализировать зависимость от компьютерных игр, то у 65% лиц БОМЖ выявлена повышенная склонность, у 5% — высокая вероятность, у 20% — признаки тенденции. Лишь у 5% данной тенденции не выявлено. Можно резюмировать, что бездомные склонны к зависимости от компьютерных игр.

Результаты тестирования, проведенного по методике «Диагностика социально-психологической адаптивности», показаны на рисунке 7.

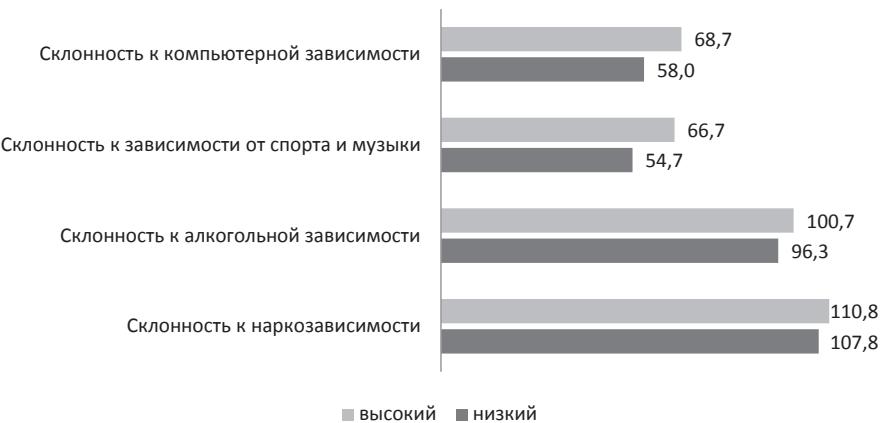


Рис. 5. Средние показатели по параметрам методики «Склонность к зависимому поведению» лиц БОМЖ с низким и высоким уходом от проблем (эскапизмом)

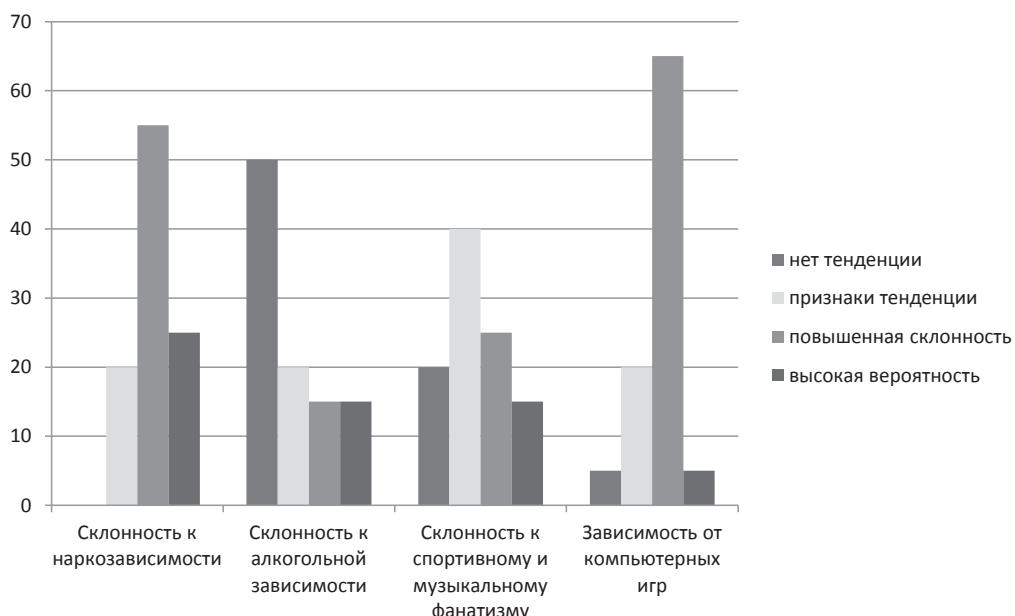


Рис. 6. Процентное соотношение уровней зависимостей у лиц БОМЖ

У лиц БОМЖ с высоким уходом от проблем несколько выше средние значения по всем видам мотиваторов социально-психологической активности и особенно по мотиватору «стремление к власти», но значимых различий не выявлено.

Таким образом, лица БОМЖ в большинстве своем думают, что они недостаточно адаптивные личности, принимают себя такими, какие они есть на самом деле, критично относятся к другим людям, нередко испытывают чувство дискомфорта, проявляют и интернальные, и экстернальные тенденции, т. е. ответственность за то, что с ними происходит, берут на себя, однако считают, что обстоятельства также влияют на их жизнь. Некоторые бездомные полагают, что ответственность за то, что с ними случилось, полностью лежит на них. Как правило, это люди ведомые, стремление к доминированию выражено незначительно, они чаще

уходят от решения проблем, мало кто пытается их решать.

Лица БОМЖ в основном считают себя общительными, есть среди них люди с очень низким уровнем интеллекта, есть с развитым. Бездомные видят себя вполне эмоционально устойчивыми, жизнерадостными, лишь незначительная их часть недостаточно жизнерадостны. Это чаще всего чувствительные натуры, лишенные рациональности, ощущающие свою независимость от группы, ориентированные больше на себя, умеющие контролировать себя и подчиняться определенным требованиям. Многие из них осознают склонность к асоциальному поведению.

У лиц БОМЖ среди мотиваторов социально-психологической активности личности более выражено стремление к успеху. Реже их интересует власть, у некоторых респондентов преобладает

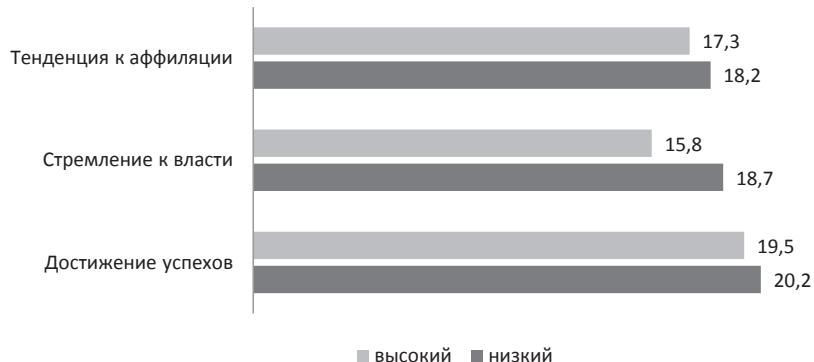


Рис. 7. Средние показатели по параметрам методики «Диагностики социально-психологической адаптивности» лиц БОМЖ с низким и высоким уходом от проблем (эскапизмом)

тенденция к аффилиации. Есть респонденты, у которых все три мотиватора на одном уровне.

Лица БОМЖ более склонны к наркозависимости, меньше к алкогольной зависимости, хотя значительная часть признает выраженность ее у себя. Также нужно отметить склонность респондентов к зависимости от компьютерных игр.

На основании результатов проведенного исследования совместно с сотрудниками ГКУ «Центр учета лиц БОМЖ, граждан РФ» был разработан проект, направленный на повышение социальной компетентности и социально-психологической адаптации лиц БОМЖ.

Благодаря внедрению проекта планируется сократить число бездомных граждан в Санкт-Петербурге за счет их успешной социализации посредством обучения и дальнейшего бригадного трудоустройства в строительную отрасль с перспективой приобретения собственного жилья. Прогнозируется существенное повышение процента количества трудоустроенных граждан из числа лиц без определенного места жительства — в 30 раз, что составит в первое время 13 % от числа трудоспособных лиц без определенного места жительства. Далее процент трудоустроенных в строительную отрасль лиц БОМЖ должен расти.

Первый этап предполагает формирование двух бригад по 7–10 человек каждая для дальнейшего трудоустройства в строительную отрасль города. На данный момент принципиальное согласие на эксперимент выразили 25 человек из числа лиц без определенного места жительства, принявших участие в анкетировании на подготовительном этапе проекта.

На следующем этапе запланировано проведение глубокого интервьюирования, изучение личных качеств и особенностей каждого участника проекта с помощью психологической диагностики, установление уровня трудовой мотивации потенциальных членов трудовых бригад.

На основании данных, полученных на предыдущем этапе и обработанных психологами, будут созданы рабочие группы по психологическим и социальным признакам, с учетом совместимости людей между собой. Среди членов группы складывается ранговая иерархия, и роль лидера

приобретает решающее значение в деятельности группы. Выбраны два основных метода выявления лидера в конкретной группе:

1) путем опроса членов группы выясняется, кому они отдают предпочтение как наиболее влиятельному лицу в выборе направлений деятельности группы (метод самодоклада);

2) сторонним наблюдателям (или специально приглашенным консультантам) предлагается назвать членов группы, которые имеют наибольшее влияние на других, или зарегистрировать относительную частоту успешных актов влияния одних членов группы на других с помощью мониторинга.

Общим критерием этих двух методов определения лидера является фактор влияния, оказываемого личностью на окружающих — участников рабочей группы.

На следующем этапе будет проводиться поиск работодателей (среди строительных компаний), готовых к конструктивному диалогу, и оценка их потребностей. Предполагается мониторинг востребованности рабочих специальностей в строительной отрасли города. В зависимости от потребностей работодателя предстоит определить уровень компетентности членов собранных бригад, наличие у них рабочих навыков. Кроме того, необходимо выбрать учебные заведения, способные оказать содействие в обучении и/или переподготовке граждан без определенного места жительства (анализ и сравнение образовательных программ, выявление оптимальных краткосрочных курсов). Итогом этого этапа должна стать готовность к взаимодействию всех сторон процесса.

На последнем этапе проекта планируется осуществить командный тренинг, направленный на обучение оптимальному распределению обязанностей между членами бригад и создание производственного коллектива. Будут подобраны социальные кураторы из числа сотрудников СПб ГКУ «Центр учета» и закреплены за бригадами, определены особенности социального сопровождения.

Для осуществления проекта необходимы оборудованные помещения, выделенная штатная структура из числа сотрудников СПб ГКУ «Центр учета», документальное сопровождение по форме РИПСО № 71.

В качестве возможных рисков в рамках реализации экспериментального (инновационного) проекта видится следующее:

1. Неконструктивная позиция работодателя (возможный отказ в официальном трудоустройстве в строительные организации прошедших профессиональную подготовку и желающих работать лиц БОМЖ).

Путь решения — изменение структуры проекта, резервный вариант проекта.

2. Высокий уровень химической зависимости представителей собранных бригад.

Путь решения — замена бригады или отдельных ее членов после проведения разъяснений и мотивирующих мероприятий.

1. Акутина К. И. Бездомность: основные проблемы и пути решения // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://human.sciencedirect.com/2013/06/3249> (дата обращения: 11.11.2017).
2. Алексеева Л. С. Бездомные как объект социальной дискредитации // СОЦИС. 2003. № 9. С. 52–61.
3. Афанасьев В. С., Гилинский Я. И., Соколов В. С. Петербургские бездомные: социологическое исследование // Актуальные проблемы девиантного поведения (борьба с социальными болезнями): ежегодник. М.: Ин-т социологии РАН, 1995. С. 116–132.
4. Завьялов Ф. Н., Спиридонова Е. М. Уровень и образ жизни БОМЖей // СОЦИС. 2000. № 2. С. 63–69.
5. Клюева Н. Ю. Психология бездомного и бездомности // Сибирский психологический журнал. 2011. № 41. С. 15–19.
6. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации // Социологический журнал. 2000. № 3/4. С. 5–32.
7. Пивнева Н. С. Психологические особенности лиц без определенного места жительства и занятий (из опыта работы с клиентами «Социального приюта г. Таганрога для лиц без определенного места жительства и занятий») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://priut-tag.ru/media/75ab79fa-a2e7-40c2-a0a3-19d6aa172a7b/zGDUuw/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8/Psihologicheskie%20osobennosti%20lic%20bez%20opredelenogo%20mesta%20zhitelstva.pdf> (дата обращения: 12. 12.2018).
8. Стивенсон С. А. О феномене бездомности // СОЦИС. 1996. № 8. С. 26–33.

References

1. Akutina K. I. Homelessness: Major problems and solutions. *Humanities Scientific Researches*, 2013, (6). Available at: <http://human.sciencedirect.com/2013/06/3249> (accessed 11.11.2017).
2. Alekseyeva L. S. Bezdomnyye kak obyekt sotsialnoy diskreditatsii [The homeless as an object of social discredit]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya — Sociological Studies*, 2003, (9), pp. 52–61 (in Russian).
3. Afanasyeva V. S., Gilinskiy Ya. I., Sokolov V. S. Peterburgskiye bezdomnyye: sotsiologicheskoye issledovaniye [St. Petersburg homeless: Sociological research]. In: *Akтуальные проблемы deviantnogo povedeniya (borba s sotsialnymi boleznyami): yezhegodnik* [Current issues of deviant behaviour (addressing social diseases): Yearbook]. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Science Publ., 1995, pp. 116–132 (in Russian).
4. Zavyalov F. N., Spiridonova Ye. M. Uroven i obraz zhizni BOMZHey [Standards of living and lifestyle of the homeless]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya — Sociological Studies*, 2000, (2), pp. 63–69 (in Russian).
5. Klyuyeva N. Yu. Psikhologiya bezdomnogo i bezdomnosti [Psychology of homeless and homelessness]. *Sibirskiy psihologicheskiy zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, 2011, (41), pp. 15–19 (in Russian).
6. Muzdybayev K. Perezhivaniye bednosti kak sotsialnoy neudachi: atributsiya otvetstvennosti, strategii sovladaniya i indikatory deprivatsii [Experiencing poverty as a social failure: The attribution of responsibility, coping strategies and indicators of deprivation]. *Sotsiologicheskiy zhurnal — Sociological Journal*, 2000, (3/4), pp. 5–32 (in Russian).
7. Pivneva N. S. *Psikhologicheskiye osobennosti lits bez opredelenogo mesta zhitelstva i zanyatiy (iz opyta raboty s klientami «Sotsialnogo priyuta g. Taganroga dlya lits bez opredelenogo mesta zhitelstva i zanyatiy»)* [Psychological features of homeless persons (based on the experience of working with clients of the Taganrog City Social Shelter for Homeless Persons)] (in Russian). Available at: <http://priut-tag.ru/media/75ab79fa-a2e7-40c2-a0a3-19d6aa172a7b/zGDUuw/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8/Psihologicheskie%20osobennosti%20lic%20bez%20opredelenogo%20mesta%20zhitelstva.pdf> (accessed 11.10.2018).
8. Stivenson S. A. O fenomene bezdomnosti [On the phenomenon of homelessness]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya — Sociological Studies*, 1996, (8), pp. 26–33 (in Russian).

СОМОВА ДАНА ОЛЕГОВНА

аспирант кафедры психологии и педагогики ГАУ,

Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы

Департамента труда и социальной защиты населения (Москва),

limuarna@mail.ru

DANA O. SOMOVA

*Doctoral student at the Department of Psychology and Pedagogy
of the Institute of Continuing Professional Education for Social Professionals
of the Moscow Department of Labor and Social Protection of the Population*

УДК 303

**НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КВАЛИФИКАЦИИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

**EVALUATION OF SOCIAL PROFESSIONALS
IN THE SYSTEM OF THE INDEPENDENT ASSESSMENT OF QUALIFICATIONS**

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме оценки квалификации работников в современных условиях развития рынка труда. Рассмотрены правовые и организационные аспекты независимой оценки квалификаций на основе профессиональных стандартов; описываются методы оценки квалификации в формате профессионального экзамена. Даются рекомендации по формированию практической части экзамена в виде ситуационных задач. Делаются выводы о необходимости изменения методов подготовки специалистов к профессиональному экзамену, сообразно современным требованиям к формату проведения оценочных мероприятий и уровню знаний, умений и навыков специалистов социальной сферы.

ABSTRACT. The article is devoted to the current problem of assessing the qualifications of workers in modern conditions of the labor market development. The legal and organizational framework for the independent assessment of qualifications based on the professional standards is presented. The methods for assessing qualifications in the format of a professional exam are described. The problems of the selection of assessment tools for social professionals are indicated. The methods for the formation of tasks for the practical part of the professional exam are disclosed. A proposal for the formation of the practical part of the exam in the form of solving situational problems is given. Conclusions are drawn on the need to change the methods of training for the professional exam, in accordance with modern requirements for the format of assessment activities and the level of knowledge and skills of specialists.

Ключевые слова: независимая оценка квалификаций, профессиональный экзамен, оценочные средства, инструменты оценивания, профессиональные стандарты, работник, совет по профессиональным квалификациям, квалификация, эксперт.

Keywords: independent assessment of qualifications, professional examination, assessment methods, assessment tools, professional standards, employee, council for professional competence, qualification, expert

Современные условия и механизмы оценивания компетенций специалистов профессиональным сообществом диктуют необходимость выстраивания новой системы оценки квалификации. В первую очередь речь идет об оценочных средствах, служащих для проверки способности соискателя выполнять трудовые действия, заложенные в профессиональном стандарте, а также наличия соответствующих знаний, умений и навыков. В связи с этим важно рассмотреть возможности создания современного механизма оценивания специалистов социальной сферы, отвечающего запросам профессионального сообщества. Понимание изменения подходов к оценке квалификации и специфике

трудовой деятельности в социальной сфере делает данную тему одной из самых актуальных не только для научно-педагогического сообщества, но и для трудовой сферы.

3 июля 2016 года Госдума приняла пакет законов о независимой оценке квалификаций, а 1 января 2017 года вступил в силу Федеральный закон № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификаций». Одновременно с принятием этих нормативных документов были внесены изменения в Трудовой кодекс, которыми установлена обязанность работодателя применять профессиональные стандарты в части требований квалификации работника, установленных в ТК РФ и иных нормативных правовых

актах, в том числе предусматривается ответственность работодателя за несоблюдение требований профессиональных стандартов [4, с. 49–53].

В соответствии со ст. 195.1 ТК РФ профессиональные стандарты характеризуют квалификацию, необходимую работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.

В связи с повышением требований к профессиональному уровню работников и постоянным обновлением компетенций возникает необходимость совершенствования подходов к оценке квалификации. Полученные в рамках непрерывного образования, в том числе на производстве, компетенции работников требуют подтверждения, которое имело бы универсальное признание [3, с. 41–50].

Остановимся подробнее на основных терминах и определениях.

Независимая оценка квалификации — процедура подтверждения соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям.

Оценочные средства для проведения независимой оценки квалификации — комплекс заданий и критериев оценки, используемых центрами оценки квалификации при проведении профессионального экзамена.

Соискатель — работник или претендующее на осуществление трудовой деятельности лицо, обратившееся в центр оценки квалификации для подтверждения своей квалификации.

Центр оценки квалификации — юридическое лицо, осуществляющее деятельность по проведению независимой оценки квалификации

Квалификация — уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работника. Проект квалификации, утвержденный Советом по профессиональным квалификациям, содержит информацию о виде профессиональной деятельности, сроках действия сертификата, требованиях к уровню образования соискателей, а также содержит определенный набор трудовых функций в рамках соответствующего профессионального стандарта, составляющих основу профессиональной деятельности по данной квалификации [7, ст. 4].

Профессиональный стандарт — характеристика квалификации, необходимой работнику для выполнения определенного вида профессиональной деятельности [10, ст. 195.1].

Совет по профессиональным квалификациям — орган управления, наделенный полномочиями по организации проведения независимой оценки квалификации по определенному виду профессиональной деятельности. Он создается по решению Национального совета на базе общероссийских и иных объединений работодателей, ассоциаций (союзов) и других организаций, представляющих и (или) объединяющих профессиональные сообщества, и по решению Национального совета наделяется полномочиями по организации проведения независимой оценки квалификации по определенному виду профессиональной деятельности. В его состав входят также представители профессиональных союзов (их объединений), образовательных, научных и других организаций.

Перед Советами по профессиональным квалификациям стоит задача разработки оценочных средств для оценки специалистов в соответствии с требованиями рынка труда. Трудность заключается в отсутствии единого методологического подхода к системе оценивания.

В 2016 году в силу вступил Федеральный закон «О независимой оценке квалификации». В Российской Федерации начала выстраиваться такая система. Были созданы Советы по профессиональным квалификациям, открыты центры оценки квалификаций, стартовала работа групп по разработке оценочных средств. Однако именно на этом этапе реализации закона возникают наибольшие трудности.

19 сентября состоялось очередное заседание Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. По оценке генерального директора Национального агентства развития квалификаций Александра Лейбовича, количество центров оценки квалификаций в 2018 году растет по экспоненте. В стране действуют 275 центров, которые имеют около 400 экзаменационных площадок. При этом налицо отставание в вопросах создания оценочных материалов. «Это самая сложная и дорогостоящая часть работы, число заявок на поддержку больше, чем мы можем удовлетворить», — подчеркнул он [2]. С чем же связаны подобные трудности?

Проведение профессионального экзамена осуществляется в соответствии с оценочными средствами для проведения независимой оценки квалификации по соответствующей квалификации, утвержденными Советом по профессиональным квалификациям [6, ст. 11]. Совет создается по решению Национального совета для проведения независимой оценки квалификации по определенному виду профессиональной деятельности в целях развития системы независимой оценки квалификации на общероссийском уровне [11, п. 1 ст. 7].

Совет по профессиональным квалификациям создается на базе общероссийских и иных объединений работодателей, ассоциаций (союзов) и других организаций, представляющих и (или) объединяющих профессиональные сообщества, и по решению Национального совета наделяется полномочиями по организации проведения независимой оценки квалификации по определенному виду профессиональной деятельности. В его состав входят также представители профессиональных союзов (их объединений), образовательных, научных и других организаций.

Совет по профессиональным квалификациям от лица работодателей устанавливает и утверждает те инструменты оценивания, которые выявляют необходимые работодателю навыки и компетенции сотрудника.

Совет по профессиональным квалификациям в сфере безопасности труда, социальной защиты и занятости населения (далее Совет) создан в 2017 году (Решением Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России. Протокол № 24 от 08.12.2017).

В настоящее время за Советом закреплены следующие профессиональные стандарты в области социальной защиты населения:

- Руководитель организации социального обслуживания;
- Специалист по социальной работе;

- Социальный работник;
- Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних;
- Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере;
- Специалист по работе с семьей;
- Психолог в социальной сфере.

В настоящее время данные профессиональные стандарты, за исключением профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», находятся на актуализации в Министерстве труда и социальной защиты РФ. Приказом Национального агентства развития квалификаций №79/18-ПР от 18.10.2018 утверждены две квалификации в рамках данного профессионального стандарта: 03.00600.01 Специалист по обеспечению и защите прав несовершеннолетних (6-й уровень квалификации) и 03.00600.02 Специалист по организации защиты прав и законных интересов несовершеннолетних (7-й уровень квалификации).

После актуализации профессиональных стандартов в сфере социальной защиты населения Советом будет проводиться работа по разработке и утверждению проектов квалификаций в рамках данных профессиональных стандартов, а следующим этапом станет организация разработки и утверждения оценочных средств по данным квалификациям. В соответствии с требованиями законодательства в области независимой оценки квалификации, утвержденные проекты квалификаций и примеры оценочных средств будут размещены в Реестре сведений о проведении независимой оценки квалификации в сети Интернет по адресу nok-nark.ru.

Вместе со становлением системы независимой оценки квалификаций изменился и подход к формированию профессиональных стандартов. Если ранее инициативу могли проявить любые участники трудовых отношений или представители научной сферы в той или иной области и выступить в качестве разработчика профессионального стандарта, то сейчас подготовка этого документа находится в ведении Совета по профессиональным квалификациям. Это означает, что профессиональное сообщество, союз работодателей формирует стандарт требований к работнику. Представители науки и образования привлекаются к работе над профессиональными стандартами, но все процедуры по рассмотрению, утверждению профессионального стандарта и по выделению из него квалификаций находятся в ведении Совета.

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 1 ноября 2016 года №726 н «Об утверждении положения о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации» регламентирует процесс создания инструментов оценивания и дает общий алгоритм действий.

Еще в 2013 году, до принятия нормативно-правовых актов в сфере независимой оценки квалификации, уже поднималась проблема оценивания и актуального признания объективной готовности специалиста к выполнению определенного вида

трудовой деятельности. В ранее изданных работах подчеркивалось отсутствие зависимости результатов демонстрации знаний и навыков от места, времени и способа получения подтверждаемых навыков. В период выстраивания системы независимой оценки квалификации учеными и теоретиками отмечалось, что система педагогических измерений знаний и навыков, полученных в процессе обучения, малоэффективна при оценивании профессиональной квалификации. В последнем случае речь идет не о наличии приобретенных знаний, а о готовности к выполнению трудовых задач, к действию с использованием имеющихся навыков [1, с. 4].

В Приложении к Приказу Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации от 1 ноября 2016 года №601 н «Положение о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации», устанавливающем порядок разработки оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации работников или лиц, претендующих на осуществление определенного вида трудовой деятельности, указано что, оценочные средства представляют собой комплекс заданий, критерии оценки, используемых центрами оценки квалификаций при проведении профессионального экзамена на соответствие квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, установленным федеральными законами и иными нормативно-правовыми актами Российской Федерации.

Порядок разработки оценочных средств регламентируется Положением о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации от 1 ноября 2016 года №601 н (далее Положение о разработке оценочных средств), утвержденным Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ №601 н.

Для разработки и экспертизы оценочных средств устанавливаются единые методические подходы, основанные на понимании специфики процедуры оценки квалификации. Оценочные средства, обеспечивающие процедуру независимой оценки квалификации, обладают рядом особенностей, отличающих их от инструментария, используемого как для оценивания результатов освоения образовательных программ, так и для аттестации персонала. В отличие, например, от оценки персонала при отборе кадров процедура оценки квалификации имеет не конкурсный характер и является критериально ориентированным оцениванием, т. е. соответствует установленным требованиям к квалификации.

В соответствии с законом «О независимой оценке квалификации» (от 3 июля 2016 года, №238-ФЗ) и Положением о разработке оценочных средств, профессиональный экзамен состоит из трех этапов — входного, теоретического и практического.

На входном этапе соискателем предоставляется в центр оценки квалификации комплект документов, необходимых для допуска к профессиональному экзамену. Следует отметить, что самим законом

не регламентируется точный и окончательный комплект документов, достаточный для допуска соискателя к экзамену. Конкретизируется список входных документов непосредственно в проекте квалификации. Этот подход позволяет подробно регламентировать список документов, подтверждающих необходимый уровень образования соискателя в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Так, например, утвержденный проект квалификации 03.00600.01 «Специалист по обеспечению и защите прав несовершеннолетних (6-й уровень квалификации)» содержит следующий перечень требуемых для входного этапа документов: 1. Документ, подтверждающий наличие высшего образования по профилю профессиональной деятельности. 2. Документ, подтверждающий наличие опыта работы в организациях социального обслуживания не менее года. Или: 1. Документ, подтверждающий наличие высшего образования. 2. Документ, подтверждающий наличие дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки) по профилю деятельности. 3. Документ, подтверждающий наличие опыта работы в организациях социального обслуживания не менее года.

Прежде чем формировать комплект оценочных средств, следует, в соответствии с рекомендациями по разработке инструментов оценивания, определить объект оценивания. Целесообразно из положений профессионального стандарта либо из проекта квалификации выделить те трудовые функции, а затем трудовые действия, знания и умения, наличие которых и формирует компетенции конкретного специалиста.

Каждый профессиональный стандарт содержит общие, одинаковые для всех трудовых функций требования к знаниям, относящиеся к теоретическому аспекту работы специалиста. Например, профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере» содержит в каждой трудовой функции следующие требования к знаниям: «Отечественная и зарубежная социальная психология (современные направления, актуальные проблемы, методы работы), Психология кризисных состояний (концепции, подходы, факторы, методы и методики работы, рискология, психология горя, потери, утраты), Психология семьи (подходы, онтология, структура семьи, этапы ее развития, особенности взаимоотношений) и семейных отношений, Основы психологического консультирования (виды, формы, методы)». Очевидно, что данные требования к знаниям специалиста лежат в плоскости основного профильного образования психолога и являются теоретической базой компетенций специалиста. Следовательно, «необходимые знания» должны стать объектом оценивания на теоретическом этапе профессионального экзамена. Конкретные трудовые действия, из которых состоит трудовая функция профессионального стандарта, составляют практическую часть деятельности специалиста. Следующие трудовые действия являются практической составляющей деятельности психолога в социальной сфере: «Групповое и индивидуальное консультирование клиентов, Первичная проверка

и анализ документов, свидетельствующих о наличии проблем клиентов (протоколы, акты социальных служб, полиции), выявление информации, требующей дополнительной проверки, Разработка программ психологической помощи клиентам, в том числе с привлечением ресурсов из различных источников». Следовательно, проверка способности выполнять подобные трудовые действия должна стать объектом оценивания на практическом этапе профессионального экзамена.

Впрочем, в случае оценки квалификации психолога возникают сложности иного рода. Действующий профессиональный стандарт «Психолог организации социального обслуживания» имеет очень общий характер и не конкретизирует трудовые функции психолога в социальной сфере в соответствии с конкретными направлениями работы. В социальной сфере психологи взаимодействуют с различными категориями получателей социальных услуг и выполняют разные задачи. Например, работа с пожилыми людьми, детьми-инвалидами, работа с семьей, с зависимыми или выход в семью для оценки внутрисемейных связей и выявления признаков насилия, другие направления. В качестве практического задания для психолога в социальной сфере может быть предложен разбор детских рисунков «Рисунок человека», «Дом, дерево, человек» и «Несуществующее животное». Это задание позволит раскрыть теоретические знания психолога, умение вести прием, предлагать дорожную карту решения выявленных проблем. Однако разбор подобных рисунков может выполнить психолог, ведущий прием несовершеннолетних и специализирующийся на диагностике отклонений в развитии. Создавать инструменты оценивания для каждого направления работы психолога в рамках одной квалификации не представляется возможным. Даный вопрос остается открытым для профессионального сообщества и разработчиков оценочных средств и проектов квалификаций.

Многогранность содержания деятельности специалиста по социальной работе распространяется и на область управления. Профессиональный стандарт «Руководитель организации социального обслуживания» в настоящий момент актуализирован и утвержден Национальным советом по профессиональным квалификациям при Президенте РФ. В конце 2018 — начале 2019 года ожидается выход приказа Министерства труда и социальной защиты РФ об утверждении нового профессионального стандарта «Руководитель организации социального обслуживания». В первую очередь следует отметить, что данному профессиональному стандарту присвоен 7-й, более высокий по сравнению с предыдущим, уровень квалификации. В соответствии с уровнем квалификации к образованию руководителя предъявляются более высокие и конкретные требования: высшее образование — специалитет или магистратура (профильное)/высшее образование — бакалавриат (при наличии бакалавриата по направлению «Социальная работа» — дополнительное профессиональное образование в области управления, при наличии бакалавриата по направлениям «Менеджмент» или «Государственное

и муниципальное управление» — дополнительное профессиональное образование в области социальной работы)/высшее образование — специалитет, магистратура (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование в области социальной работы/высшее образование — бакалавриат (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование в области управления и в области социальной работы.

Здесь следует отметить еще несколько особенностей. В социальной сфере любого субъекта Российской Федерации работают учреждения разного профиля и разной направленности, а также разной формы собственности, не говоря уже о частном секторе (например, социально ориентированные некоммерческие организации). Речь идет о бюджетных и казенных учреждениях, учреждениях, оказывающих социальные услуги различным группам нуждающихся — это могут быть пожилые люди, граждане с ментальными нарушениями, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в том числе дети с нарушениями развития, инвалиды и др. Одно и то же задание, направленное на выявление управленческих компетенций, может быть решено разными методами в зависимости от специфики учреждения, которым руководит соискатель, проходящий профессиональный экзамен. С группой специалистов, обучающихся на экспертов по независимой оценке квалификации, был проработан следующий метод деловой игры и формирования заданий. Группа из 20–30 человек была поделена на пять подгрупп. Каждой подгруппе была предложена обобщенная трудовая функция профессионального стандарта «Руководитель организации социального обслуживания» и сформулировано задание: «Выберите трудовое действие в рамках данной обобщенной трудовой функции и составьте ситуационную задачу с тремя открытыми вопросами». Далее каждая команда предлагала сою ситуационную задачу, а участники других отвечали на открытые вопросы. Эта деловая игра позволила всем побывать в роли эксперта-разработчика, соискателя и эксперта, принимающего экзамен. На занятии присутствовали руководители учреждений разного профиля, и при решении ситуационных задач возникли трудности и дискуссионные моменты. Например, одной группе, участники которой являлись директорами детских учреждений, был предложен следующий кейс: «В центре содействия семейному воспитанию осталось без воспитанников одно отделение. Детей устроили в семью, и работники отделения — воспитатель, заведующий и педагог-психолог — оказались без трудовой нагрузки. Как оптимизировать работу учреждения и расставить кадры? Данное задание вызвало трудности у руководителей центров социального обслуживания населения, завязалась дискуссия, началось обсуждение корректности задания. Безусловно, управленческие решения имеют общие принципы и методы, однако специфика выполняемой работы может сыграть решающую роль в выборе правильного ответа. Международная организация труда определяет квалификацию, которая оценивается во время профессионального

экзамена, как уникальный набор трудовых функций в рамках одного профессионального стандарта. В случае оценки компетенций руководителя возникает необходимость выявления знаний в соответствии с профилем руководимого учреждения, следовательно, затрагивается область действия других профессиональных стандартов.

Как и в примере с профессиональным стандартом «Психолог в социальной сфере», при составлении оценочных средств для руководителей целесообразно разделение трудовых действий и необходимых знаний и отнесение их проверки к соответствующим этапам профессионального экзамена — теоретическому и практическому.

В качестве инструмента оценивания теоретического этапа экзамена используется тестирование. На теоретическом этапе экзамена объектом оценивания является объем знания профессионально значимой информации, нормативно-правовой базы, теоретических основ профессиональной деятельности, т. е. знания и когнитивные умения.

Практический этап проводится с использованием таких типов заданий, как профессиональная задача, решаемая «здесь и сейчас» и/или портфолио.

Под профессиональной задачей, решаемой «здесь и сейчас», понимается задание, которое выполняется на экзамене. По форме это может быть задание инструктивного, исследовательского (диагностического), проектного характера и т. п. Содержанием является выполнение трудовой функции и/или трудовых действий, входящих в описание оцениваемой профессиональной квалификации. Задание выполняется под непосредственным наблюдением членов экзаменационной комиссии.

Проведение практической части профессионального экзамена в режиме «здесь и сейчас» предполагает обеспечение необходимого решения поставленной профессиональной задачи.

Социальная сфера деятельности и специфика социальной работы (взаимодействие с людьми) диктует свои правила в выявлении практических навыков и компетенций специалистов. В сфере технических профессий, когда возможно выполнение практической задачи в модельных условиях с соблюдением определенных технологий (сварщик, автослесарь, техник, технолог и т. д.), практическое задание сводится к конкретным профессиональным действиям. Социальная работа связана с поддержкой личности в системе социальных отношений. Она охватывает все сферы социальной практики: социального воспитания, социальной поддержки семьи, защиты детей и молодежи, пожилых и одиноких людей, престарелых, безработных и беженцев [12, с. 95]. Такой широкий круг социальных связей, составляющих суть и разнообразие социальной работы, усложняет проведение проверки квалификации в этой профессиональной области, делает эту сферу уникальной в плане критериального подхода к оценке компетенций специалистов.

Инструментом оценивания практического этапа экзамена для специалистов социальной сферы могут служить кейсы — ситуационные задачи с несколькими открытыми вопросами. Такая задача представляет собой выполненную в устной форме

работу, позволяющую оценивать и диагностировать знание фактического материала и умение правильно использовать нормы права, профессиональные знания, навыки и опыт работы в конкретных ситуациях, связанных с осуществлением профессиональной деятельности. Соискателю предлагается ситуация, решение которой он должен представить на собеседовании с экспертной комиссией. Объектом оценивания на данном этапе являются трудовые функции, трудовые действия, умения в соответствии с требованиями к квалификации.

Трудность в формировании заданий как для теоретического, так и для практического этапов экзамена заключается в том, что комплект оценочных средств по определенной квалификации утверждается один на всю страну. В каждом субъекте Российской Федерации действует свое региональное законодательство, есть свои соответствующие регламенты, регулирующие оказание социальных услуг и социальной помощи наряду с Федеральным законом от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». Например, в Московской области государственные полномочия по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет возложены на Министерство образования Московской области, в соответствии с Постановлением правительства Московской области от 14 декабря 2007 года № 962/39 «О возложении государственных полномочий по опеке и попечительству в Московской области»; а в Москве, в соответствии с Постановлением правительства Москвы от 8 сентября 2015 года № 566-ПП «Об утверждении Положения о Департаменте труда и социальной защиты населения города Москвы» (с изменениями и дополнениями), данные полномочия возложены на Департамент труда и социальной защиты населения. Следовательно, решения ситуационных задач специалистами из разных регионов будут разными. Таким образом, в качестве ситуационной задачи должны предлагаться вопросы, позволяющие специалисту (соискателю) продемонстрировать не только знание нормативно-правовой основы и способность к решению трудовых задач, но и знание специфики регионального законодательства.

Приведем пример. В профессиональном стандарте «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» (код 03.006) есть трудовая функция «А/01.6 Обеспечение и защита права ребенка жить и воспитываться в семье, на общение с родителями и другими родственниками», которая содержит следующее трудовое действие: «Проведение обследования условий жизни ребенка и лица (лиц), претендующих на его воспитание, подготовка заключения в суд по существу спора, связанного с воспитанием детей». Предлагается следующая задача с открытыми вопросами: «В органы опеки поступило устное обращение от бабушки несовершеннолетнего (4-летний мальчик) о ненадлежащем исполнении одинокой матерью своих родительских обязанностей по воспитанию

малолетнего сына. Со слов звонившей, ее бывшая невестка — мать малолетнего злоупотребляет спиртными напитками, воспитанием ребенка не занимается. Видеться с внуком гражданка не может, так как в квартире постоянно бывают посторонние лица. Отец ребенка погиб. Гражданка хочет подать иск в суд о лишении матери родительских прав.

Вопросы: 1. На что в первую очередь следует обратить внимание при обследовании условий жизни ребенка, чтобы сделать выводы о степени угрозы жизни и здоровью ребенка? 2. На основании какого документа и с привлечением каких служб или специалистов будет проводиться обследование? 3. Какие обстоятельства, выявленные при обследовании, могут послужить для суда основанием для лишения матери несовершеннолетнего родительских прав. Приведите пример заключения».

Очевидно, что подобная постановка вопросов позволит соискателю максимально продемонстрировать свои компетенции с учетом территориальных особенностей его региона. Сложности возникают с критериями оценивания ответа. В данном случае не может быть модельного ответа, единственно верного, таким образом, задача по оценке достоверности, полноты и обоснованности ответа встает перед экспертной комиссией.

Особым инструментом оценивания специалиста является портфолио профессиональной деятельности. Данная форма представления результатов профессиональной деятельности предусмотрена для профессий, в которых процесс создания продукта деятельности является очень трудоемким, требующим использования высоких технологий или очень длительным. Например, если говорить о профессии повара, то некоторые блюда требуют процесса заготовки ингредиентов и использования особого оборудования. В этом случае целесообразно представить видеоролик и фото блюд, которые специалист готовит согласно технологическим картам, иначе экзамен потребует закупки или аренды соответствующего оборудования и будет длиться очень долго. В социальной сфере подобные технологии отсутствуют. Портфолио как инструмент оценивания целесообразно использовать в случае оценки руководителя. Его компетенции невозможно проверить исключительно кейс-методом, поскольку в сфере управления важен результат и повышение эффективности деятельности учреждения/организации в целом. Очевидно, что такие обобщенные трудовые функции, как планирование деятельности организации социального обслуживания, контроль, обеспечение развития организации социального обслуживания, содержащиеся в профессиональном стандарте руководителя, требуют обоснованного представления результата их осуществления. Предполагается, что портфолио руководителя должно содержать соответствующие разделы, в которых будут представлены графики и диаграммы, а также отчетные документы, подтверждающие эффективность управленческой деятельности конкретного человека. Важной составляющей данного вида оценивания является собеседование или защита портфолио. В соответствии с Положением о разработке оценочных

средств, соискателю должны быть предоставлены типовые вопросы по портфолио для подготовки к защите. Следует отметить, что такой инструмент оценивания может быть использован и для оценки профессиональной деятельности психолога. В качестве показателей эффективности работы психолога могут быть представлены результаты работы с получателями услуг, выявлена положительная динамика, сделаны различные выборки по гендерному признаку, возрастному цензу, по отклонениям и по наиболее частым запросам. Применение данного инструмента оценивания возможно в случае с теми категориями специалистов, к которым предъявляется требование наличия опыта работы.

Перед экспертами — разработчиками инструментов оценивания и экспертами-валидаторами комплектов оценочных средств в социальной сфере стоит ряд задач. В соответствии с Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 1 ноября 2016 года № 601 «Об утверждении положения о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации», комплект оценочных средств должен отвечать следующим требованиям: наличие четких критериев оценивания, показателя критериев оценивания, образец сравнения ответа с эталоном и сам эталон верного выполнения практического задания. Все эти и другие критерии создавались универсальными и для разных сфер профессиональной деятельности. Социальная работа является особым видом деятельности и интерпретируется как совокупность приемов, методов и воздействий государственных, общественных и частных организаций, специалистов и волонтеров, направленных на оказание помощи, поддержки, защиты любого человека, особенно нуждающегося. Если бы речь шла о выполнении действий в соответствии с технологией, инструкцией, не имеющей вариативности, то критерии оценивания были бы четкими и однозначными. При необходимости соблюдения техники и технологии выполнения трудовых действий, и само задание, и подготовка к его выполнению, и само выполнение представляются более простыми, нежели в случае с социальной работой, в которой одним из основных моментов является выбор метода и алгоритма оказания социальной помощи и поддержки.

Вопрос приобретения статуса эксперта требует отдельного обсуждения. В законодательстве не указаны подробные требования к специалистам,

осуществляющим экспертную деятельность. Требования к экспертам выдвигает Совет по профессиональным квалификациям самостоятельно, прописывая их в Положении о наделении экспертов полномочиями и в оценочных средствах, в части, касающейся кадрового обеспечения проведения профессионального экзамена центром оценки квалификации.

Специфика инструментов оценивания диктует новый формат подготовки специалистов к профессиональному экзамену. Недостаточно просто выстроить правильный ответ. В данной ситуации важны навыки самопрезентации, умение говорить и грамотно подавать материал, обосновывать свой ответ, ориентироваться в обстоятельствах собеседования и моделировании трудовых условий, отвечать на дополнительные вопросы и, если возникнет необходимость, аргументированно отстаивать свою профессиональную позицию и точку зрения. При подготовке специалистов нужно учитывать данные аспекты и условия проведения профессионального экзамена. Тренинги и деловые игры, дискуссии и интерактивные виды работы, требующие постоянных публичных выступлений и максимально быстрой реакции, — наиболее эффективные формы подготовки к профессиональному экзамену.

Перед институтами дополнительного образования и учреждениями, оказывающими образовательные услуги, а также перед центрами оценки квалификации, предоставляющими услуги по подготовке специалистов к профессиональному экзамену, встает необходимость обеспечить обучение сотрудников с учетом потребностей организаций и готовности работников к освоению новых компетенций [9, с. 80].

Независимая оценка квалификации является точкой пересечения интересов и задач профессионального и научного сообществ, института дополнительного и основного образования, отвечает интересам работника и работодателя. Весь процесс выстраивания и реализации независимой оценки квалификации, от утверждения профессионального стандарта до разработки оценочных средств, служит инструментом повышения уровня профессиональной компетентности сотрудников и формирования точного и конкретного запроса работодателя на квалифицированные кадры. Независимая оценка квалификации служит также развитию дополнительного образования, выстраивая новые методы подготовки специалистов.

-
1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есина Е. Ю. и др. Концепция и методика разработки оценочных средств для проведения квалификационных испытаний. М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2013. 60 с.
 2. Количество центров оценки квалификации в России растет по экспоненте [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nark.ru/news/kolichestvo-tsentrsov-otsenki-kvalifikatsii-v-rossii.php> (дата обращения: 25.09.2018).
 3. Лунина О. // Учреждения культуры и искусства: бухгалтерский учет и налогообложение. 2016. № 12. С. 41–50.
 4. Маандих В. И. // Бюджет. 2018. № 1. С. 49–53.
 5. Положение о разработке наименований квалификаций и требований к квалификации, на соответствие которым проводится независимая оценка квалификации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/71577678/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения: 25.09.2018).
 6. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 1204 «Об утверждении правил проведения центром оценки квалификаций независимой оценки квалификации в форме профессионального

- экзамена» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/9049142> (дата обращения: 25.09.2018).
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 декабря 2016 г. № 726 н «Об утверждении положения о разработке наименований квалификаций и требований к квалификации, на соответствие которым проводится независимая оценка квалификации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rulaws.ru/acts/Prikaz-Mintruda-Rossii-ot-12.12.2016-N-726n/>(дата обращения: 25.09.2018).
 8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 01 ноября 2016 г. № 601 н «Об утверждении положения о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=286783> (дата обращения: 25.09.2018).
 9. Тимергалиев Р. М. Независимая оценка квалификации как важный инструмент управления персоналом организации // Бизнес-образование в экономике знаний. 2017. № 3 (8). С. 78–80.
 10. Трудовой Кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683 (дата обращения: 25.09.2018).
 11. Федеральный закон от 03 июля 2016 г. № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485 (дата обращения: 25.09.2018).
 12. Холстова Е. И. Социальная работа: от идеи до практики. Хрестоматия по трудам доктора исторических наук, профессора Е. И. Холостовой / сост. и науч. ред. Е. Г. Студенова, под общ. ред. Е. И. Холостовой. М.: Дашков и Ко, 2016. 976 с.

References

1. Blinov V.I., Batrova O. F., Yesina Ye.Yu., et al. *Konseptsiya i metodika razrabotki otsenochnykh sredstv dlya provedeniya kvalifikatsionnykh ispytaniy* [The concept and methodology for the development of evaluation tools for qualification tests]. Moscow: Avanglion-Print Publ., 2013. 60 p. (In Russian).
2. *Kolichestvo tsentrov otsenki kvalifikatsii v Rossii rastet po eksponente* [The number of qualification assessment centers in Russia is growing exponentially] (in Russian). Available at: <https://nark.ru/news/kolichestvo-tsentr-otsenki-kvalifikatsii-v-rossii.php> (accessed 25.09.2018).
3. Lunina O. *Uchrezhdeniya kultury i iskusstva: buhgalterskiy uchet i nalogooblaghenie — Cultural and art institutions: accounting and taxation*, 2016, (12), pp. 41–50 (in Russian).
4. Maandih V. I. *Budget — Budget*, 2018, (1), pp. 49–53 (in Russian).
5. *Polozheniye o razrabotke naimenovaniy kvalifikatsiy i trebovaniy k kvalifikatsii, na sootvetstviye kotorym provoditsya nezavisimaya otsenka kvalifikatsii* [Regulation on the development of qualifications and qualification requirements for which an independent assessment is of qualification carried out]. Available at: http://base.garant.ru/71577678/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (accessed 25.09.2018).
6. *Postanovleniye Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 16 aprelya 2014 goda N1204 «Ob utverzhdenii pravil provedeniya tsentrom otsenki kvalifikatsiy nezavisimoy otsenki kvalifikatsii v forme professionalnogo ekzamena»* [Decree of the Government of the Russian Federation No. 1204 of April 16, 2014 «On Approval of the Rules of Independent Assessment of Qualification in the Form of a Professional Exam for the Qualification Assessment Center»] (in Russian). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/9049142> (accessed 25.09.2018).
7. *Prikaz Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 12 dekabrya 2016 goda N726n «Ob utverzhdenii polozheniya o razrabotke naimenovaniy kvalifikatsiy i trebovaniy k kvalifikatsii, na sootvetstviye kotorym provoditsya nezavisimaya otsenka kvalifikatsii»* [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 726n of December 12, 2016 «On Approval of the Regulation on the Development of Qualifications and Qualification Requirements for which an Independent Assessment of Qualification is Carried out»] (in Russian). Available at: <http://rulaws.ru/acts/Prikaz-Mintruda-Rossii-ot-12.12.2016-N-726n/>(accessed 25.09.2018).
8. *Prikaz Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 1 noyabrya 2016 goda N601n «Ob utverzhdenii polozheniya o razrabotke otsenochnykh sredstv dlya provedeniya nezavisimoy otsenki kvalifikatsii»* [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 601n of November 1, 2016 «On Approval of the Provision for the Development of Valuation Tools for Independent Assessment of Qualification»] (in Russian). Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=286783> (accessed 25.09.2018).
9. Timergaleev R. M. Nezavisimaya otsenka kvalifikatsii kak vazhnnyy instrument upravleniya personalom organizatsii [Independent assessment of qualifications as an important tool of personnel management]. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znanii — Business Education in the Knowledge Economy*, 2017, 8 (3), pp. 78–80 (in Russian).
10. *Labor Code of the Russian Federation*. Available at: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/WEBTEXT/60535/65252/E01RUS01.htm> (accessed 30.09.2018).
11. *Federalnyy zakon ot 3 iyulya 2016 goda N238-FZ «O nezavisimoy otsenke kvalifikatsii»* [Federal Law of the Russian Federation No. 238-FZ of July 3, 2016 «On Independent Assessment of Qualification»] (in Russian). Available at: <https://rg.ru/2016/07/06/kvalifikacia-dok.html> (accessed 25.09.2018).
12. Kholostova Ye. I. *Sotsialnaya rabota: ot idei do praktiki* [Social work: From idea to practice]. Moscow: Dashkov i K Publ., 2016. 976 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

БАЯНКУЛОВ РУСЛАН ИЗТУРГАНОВИЧ

магистр социальных наук, психолог Областного онкологического диспансера Управления здравоохранения Мангистауской области, Республика Казахстан,
ruslan_bayankulov@mail.ru

RUSLAN I. BAYANKULOV

M.Sc. (Sociology), Psychologist at the Regional Oncological Dispensary of the Mangystau Region Health Department

УДК159.9+616.006+616.05+616–082.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ПАЦИЕНТАМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЛЕЧЕНИЯ

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO ONCOLOGICAL PATIENTS AT DIFFERENT STAGES OF TREATMENT

Аннотация. В статье анализируются психолого-социальные проблемы онкологических пациентов и специфика оказания им психологической помощи на разных этапах. Диагноз «рак» очень часто становится одним из тяжелейших моментов в жизни человека, рождает многочисленные страхи. Начинаются они с постановки диагноза и продолжаются в период лечения, реабилитации и после нее, поэтому с онкологическими пациентами и их родственниками должны работать психологи. Автором представлены некоторые психокоррекционные мероприятия, снижающие у пациентов риск развития эмоционального расстройства и положительно влияющие на лечение.

ABSTRACT. The article discusses the importance of studying psychological and social problems of oncological patients in a medical institution and providing psychological assistance to them. The diagnosis “cancer” very often becomes one of the most difficult moments in a person’s life and gives rise to numerous fears. These fears emerge at the time of diagnosis, continue during the period of treatment and rehabilitation, and then pursue person throughout life. Therefore, psychologists can and should work with oncological patients and their relatives, providing psychological assistance at different stages of treatment. Some psychocorrective measures that are used to reduce patient’s emotional disorders while enhancing the positive effect on treatment are listed.

Ключевые слова: этапы лечения, психологическая помощь, тревога, страх, депрессия, психокоррекционные мероприятия.

KEYWORDS: stages of treatment, psychological assistance, anxiety, fear, depression, psycho-corrective measures.

Узнав от врача об онкологическом заболевании, любой человек испытывает сильное эмоциональное потрясение, погружается в тяжелую депрессию. Без психологической помощи пациенту очень сложно сохранять здравый рассудок, так как в его душе поселяется ужас, тревога за будущее, что не позволяет контролировать ситуацию, мобилизовать внутренние силы для эффективного противостояния смертельной болезни. У людей в большинстве случаев за короткое время происходит переоценка ценностей и целей, человек начинает прятаться от реальности, отвергать её, страх парализует силы, необходимые для длительной борьбы с недугом.

Перечислим основные причины, которые приводят к стремительному ухудшению психического здоровья онкологических больных:

- Недостаточность информации. Из-за непонимания основных причин возникновения болезни пациент начинает ощущать себя

жертвой, а заболевание воспринимает как наказание за неправильные поступки и поведение.

- Вера в чудесное исцеление. Каждому пациенту очень хочется узнати волшебный способ излечения, который поможет избавиться на все сто процентов от страшного смертельного заболевания. Это можно понять, но на данный момент не существует каких-то чудодейственных лекарств.

- Гнев от ощущения бессилия. Пациенту бывает очень сложно контролировать свои эмоции, ведь ему постоянно приходится думать о несправедливости ситуации, в которую он попал. Соответственно агрессия и негатив выплескиваются человеком на близких и родственников.

- Отсутствие желания бороться за свою жизнь. Многие думают, что психологическая помощь крайне необходима больному человеку, поскольку он оказался в трудной жизненной ситуации и не умеет контролировать свои эмоции

и чувства. Это в корне неверно. Хуже дела обстоят у пациентов, переставших сопротивляться смертельной болезни. Ощущение паники, нервное напряжение и тревога доводят их до полного истощения.

Конечно, мы перечислили далеко не все, что может нарушить душевное равновесие пациента, и нужно быть очень внимательным к этой стороне проблемы, ведь психологическое состояние больного уязвимо, так как на него долю выпали тяжелейшие испытания.

Изучая психическое состояние онкологических больных, А. В. Гнездилов отмечает, что у пациентов на всех этапах лечения наблюдаются определенные психогенные реакции, различающиеся, однако, по своим клиническим проявлениям и степени выраженности. Из психологических (патопсихологических) реакций пациентов следует особо отметить своеобразный синдром самоизоляции на катамнестическом этапе. Это страх рецидива заболевания и метастазов, социальная дезадаптация, вызванная инвалидностью, мысли о заразности заболевания и т. д. Больные становятся угнетенными, испытывают чувство одиночества, бесперспективности, утрачивают прежние интересы, сторонятся окружающих, теряют активность. Если в процессе прохождения больных через клинику проследить динамику выраженности описанных синдромов, то можно отметить ее волнообразный характер, с двумя основными пиками на диагностическом и предоперационном этапах, т. е. в моменты наибольшей напряженности стрессирующих факторов [5].

На каком бы этапе течения заболевания (включая ремиссию) ни находился онкологический больной, какому бы виду лечения он ни подвергался, переживания, сопровождающие такое заболевание, всегда влияют на то, как живет этот больной, определяют качество его жизни. Ситуация, возникающая в результате онкологического заболевания, не проходит бесследно ни для одного пациента и практически ни для одной семьи. Разрушается привычное существование человека. Характерная в этих случаях внезапность обнаружения заболевания, резкая перемена — был здоров, стал смертельно больным, — вызывают ощущение растерянности, тупика, обесценивания прежнего жизненного опыта. Известие об онкологическом диагнозе — это всегда информация о том, что человек смертен. Принятие ее сопровождается мучительными и предельными по силе переживаниями. Страдания не позволяют человеку видеть выход, и у больного могут возникнуть мысли о суициде как о возможном «выходе» из тупика. У определенной части пациентов в этом отражается их стремление контролировать свою жизнь, так как при заболевании появляется чувство утраты контроля. Мысли о суициде создают у больного ощущение, что он контролирует ситуацию и сам определяет, когда прекратить мучения [12].

Сверхсильные мучительные переживания разрушают представления человека о безопасном существовании и являются причиной психологической травмы. После шока, вызванного сообщением

о диагнозе, больному, чтобы существовать в изменившемся для него мире и принять болезнь, необходимо пройти несколько стадий: отрицания, агрессии, попытки «сговора» с судьбой, депрессии, принятия [8]. Каждая из стадий способствует принятию болезни самим больным, при этом она наполнена разными переживаниями.

Выделяют, как правило, несколько естественных этапов с присущими им клиническими особенностями: диагностический, этап поступления в стационар, предоперационный, послеоперационный, этап выписки, катамнестический [11].

Цели и задачи психологической помощи, а также методы работы на каждом этапе разные. На наш взгляд, целесообразно использовать комплексный подход во время проведения психологической работы, которая включает психологическую диагностику, консультирование и коррекцию — индивидуальную и групповую, а также психологическую помощь семье пациента.

Проанализируем перечисленные этапы лечения на примере Областного онкологического диспансера Управления здравоохранения Мангистауской области. Цель представленного в статье исследования — рассмотреть психологическую помощь как одно из направлений улучшения качества жизни онкологического пациента. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) определить уровень личностной и ситуативной тревожности и уровень выраженности депрессивного состояния;
- 2) выявить преобладающие типы реагирования на болезнь;
- 3) раскрыть эффективность психокоррекционных мероприятий, которые используются в процессе оказания пациентам психологической помощи.

При проведении психоdiagностического исследования использовались следующие методики: интегративный тест тревожности, дифференциальная диагностика депрессивных состояний, методики «ТОБОЛ» («Тип отношения к болезни») и «Семантический дифференциал времени», метод клинической беседы, наблюдение.

Безусловно, огромное значение имеет своевременная и точная диагностика онкологического заболевания. Пожалуй, диагностический этап — один из важнейших для оценки выраженности реакций и возможности определить их дальнейшую динамику. На данном этапе пациент впервые сталкивается непосредственно с фактом наличия у него раковой опухоли и необходимостью согласиться на лечение. Именно в этот момент пациенту требуются максимальная забота и участие близких людей.

Проанализируем результаты психологической диагностики, которая проводилась на этапе диагностики и поступления в стационар в качестве обследуемых. В исследовании приняли участие пациенты с разными формами онкологических заболеваний: рак молочной железы, рак шейки матки, рак желудка, рак прямой кишки и т. д. Возраст — от 25 до 50 лет. Всего было опрошено 57 онкологических больных, в том числе 17 мужчин

и 40 женщин. Из них 22 (39%) пациента относились ко 2-й стадии, 29 (51%) — к 3-й стадии, 6 (10%) — к 4-й стадии.

Методику «Интегративный тест тревожности» (ИТТ) разработали А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев. ИТТ предназначена для выявления уровня и структуры личностной тревожности и ситуативной тревоги как показателей социально-психологического стресса онкологических больных [2]. Максимальная выраженность тревоги 9 станайнов, минимальная — 1 станайн. Оценка по шкале тревоги ниже 4 станайнов соответствует низкому уровню тревожности, равная 5 или 6 станайнам означает нормальный уровень, а оценка от 7 и выше демонстрирует высокий уровень тревожности, свидетельствует об устойчивой тенденции воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие.

Результаты ИТТ (табл. 1) показывают высокую личностную тревогу, превышающую ситуативную тревожность. Ярко выраженные шкалы АСТ и ФОБ говорят о том, что больные испытывают усталость, вялость и пассивность, страдают от расстройства сна, быстро утомляются, также прослеживаются ощущения непонятной угрозы, неуверенности в себе, собственной бесполезности.

Табл. 1

Анализ результатов, полученных по методике ИТТ

Шкалы	Личностная тревожность	Ситуативная тревожность
Общая тревожность (ЛТ и СТ)	7	6
Эмоциональный дискомфорт (ЭД)	6	5
Астенический компонент (АСТ)	8	7
Фобический компонент (ФОБ)	7	7
Тревожная оценка перспективы (ОП)	4	2
Социальные реакции защиты (СЗ)	4	3

Общий высокий уровень личностной тревоги означает устойчивую индивидуальную характеристику, отражающую предрасположенность пациента к тревоге и предполагающую наличие у него тенденции воспринимать «веер» ситуаций как угрожающие, отвечать на каждую из них определенной реакцией.

Характерными эмоциональными реакциями людей на заболевание раком являются внутренняя напряженность, страх, повышение общего уровня тревоги, неуверенность в себе, в своем будущем. В этом случае требуется квалифицированная психологическая помощь [1].

Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний, разработанная В. А. Жмуроным (1988), предназначена для оценки уровня выраженности (глубины, тяжести) депрессивного состояния человека (главным образом, тоскливой или меланхолической депрессии) на момент обследования [7].

Табл. 2

Уровень выраженности состояния депрессии

Уровень выраженности	Количество	Соотношение
Депрессия отсутствует	3	5%
Депрессия минимальная	11	19%
Легкая депрессия	15	26%
Выраженная депрессия	16	29%
Глубокая депрессия	12	21%

Полученные данные (табл. 2) показывают, что общее самочувствие обследованных пациентов характеризуется четким доминированием психических состояний депрессии и тревоги. Как определенное психическое состояние человека депрессию можно рассматривать с двух точек зрения. Депрессия означает временное, преходящее настроение, которое сопровождается чувством подавленности, повышенной утомляемостью, грустью, унынием и по длительности не превышает 7–10 дней. Но если симптомы сохраняются более длительное время, то их тяжесть и сложность нарастают, имеет место клинический депрессивный синдром, включающий в себя широкий спектр психосоматических дисфункций, например: тревогу, тоску, глубокую подавленность, апатию, мнительность, ипохондрию.

При психокоррекции перечисленных симптомов на данном этапе эффективно использовать методы когнитивной терапии, основной целью которой является изменение дезадаптивных убеждений и дисфункционального поведения во время предстоящего лечения.

При поступлении в стационар происходит определенное снижение переживаний, пациент постепенно начинает адаптироваться к новой жизненной ситуации. На психологические реакции пациента оказывают влияние как положительные, так и отрицательные факторы. К положительным относятся начало лечения, внимание администрации диспансера, врачей-онкологов и медицинских сестер, примеры выздоровления других пациентов.

При адекватном типе реагирования люди правильно воспринимают свое состояние и перспективы лечения, их оценка совпадает с оценкой врача. Однако в большинстве случаев реакции на болезнь располагаются на двух противоположных полюсах. На одном полюсе представлены явления анонгозии (субъективная недооценка, отрицание болезни), а на другом — гиперанонгозии (разные формы переоценки болезни). Образно первые называют «бегством от болезни», вторые — «ходом в болезнь» [10].

Среди основных отрицательных факторов можно отметить прежде всего рассказы других пациентов о неблагоприятном течении заболевания, а также об осложнениях лечения, т.е. происходит обмен информацией,искаженной негативными слухами (например: смерть во время или после операции, особо тяжелый характер рецидивов). Это еще больше подавляет жизненный настрой пациента, усиливается отрыв от семьи, чувство одиночества.

Наблюдаются изменения и в когнитивной сфере, в которую входит внимание, умственная гибкость, память.

Рассмотрим результаты проведенной диагностической работы по определению отношения к болезни на данном этапе.

Методика «ТОБОЛ», предложенная А. Е. Личко и Н. Я. Ивановым (1980) [3], предназначена для психологической диагностики типов отношения к болезни. Их выделено 12: сенситивный, тревожный, ипохондрический, меланхолический, апатический, неврастенический, эгоцентрический, паранойяльный, аноногнозический, дисфорический, эргопатический и гармоничный. Указанные типы объединены в три блока по двум критериям: «адаптивность/дезадаптивность», что отражает влияние отношения к болезни на адаптацию личности больного, и «интер/интрапсихическая направленность» дезадаптации (в случае дезадаптивного характера отношения).

Обработка результатов, полученных в целом по группе опрошенных (табл. 3), показала, что:

- школьные оценки расположены в области второго или третьего блоков у 7 (12%) пациентов. Отношение к болезни с таким профилем школьных оценок является преимущественно дезадаптивным, с интерпсихической или интрапсихической направленностью;

- типы второго или третьего блоков диагностируются при высоких показателях по шкалам первого блока у 5 (8%) пациентов. Это свидетельствует о том, что, несмотря на явления психической дезадаптации, пациент в своем поведении в большей степени руководствуется стремлением к сохранению структуры ценностей и активному социальному функционированию.

Табл. 3

Уровень выраженности состояния депрессии

Уровень выраженности	Количество	Соотношение
Адаптивность	5	8%
Интрапсихическая направленность	28	50%
Интерпсихическая направленность	12	22%

Очевидно, что тип отношения к болезни у пациентов имеет многокомпонентную структуру (гармоничный, смешанный, диффузный и т. д.), при этом к доминирующему добавляются еще и негативные черты других типов; в некоторых случаях при психической дезадаптации пациент в своем поведении стремится оставаться прежней личностью, не обрывая родственные связи и дружеские отношения с окружающими.

Работа по оказанию психологической помощи на этом этапе продолжается для коррекции тревожно-депрессивного состояния, применяются арттерапия, прослушивание специально подобранной музыки и звуков природы в состоянии мышечной релаксации (*Natura Sound Therapy* эффективна для

снятия боли, страха, общего напряжения, улучшения сна), бинауральные ритмы. Используется метод символдрамы, основу которой составляет свободное фантазирование в форме образов — «картин» на заданную психологом тему. В качестве общепринятых мотивов символдрамы выступают следующие: луг, ручей или озеро, опушка леса, цветок, идеал Я, дом, путешествие вглубь своего тела и поиск больного места, облако, гора и др.

В предоперационном периоде наиболее сильным травмирующим фактором является ожидание операции, которая в ряде случаев переносится на неопределенный срок, что дает импульс для повышения уровня тревожности пациента. Вполне обоснованный риск непредвиденного летального исхода, страх «не проснуться от наркоза» ставят больного в особую травматическую ситуацию.

Любое оперативное вмешательство создает ситуацию тревожного ожидания, направленного в будущее, так как пациент не может спрогнозировать последствия лечения и адаптироваться к изменившейся ситуации. При этом предоперационная тревога значительно влияет не только на состояние здесь и сейчас, но и на возможность адекватно реагировать на состояние после операции, способность к адаптации и ресоциализации [6].

На данном этапе (результаты методики ИТТ и дифференциальной диагностики депрессивных состояний) у пациентов (87%) были выявлены тревожные (ситуативная), депрессивные расстройства тяжелой и средней степени. Соответственно очень важна психологическая работа, поддержка пациента. Основная задача психолога — изменить отношение больного к предстоящей операции и помочь ему принять факт ее необходимости (единственная возможность спасти и продлить жизнь), для чего используются рациональная психотерапия, приемы самовнушения, направленные на устранение страха, вселение уверенности в успехе лечения.

Послеоперационный период начинается с момента окончания операции и продолжается до восстановления трудоспособности. Этот период во многом определяет дальнейшее качество жизни, поскольку от его течения (осложненный он или неосложненный) зависят сроки и полнота выздоровления [8].

В дополнение к перечисленным методикам на послеоперационном этапе использовалось клиническое интервью, которое составлялось на основании обзора литературных материалов [9] и преследовало две цели: верификацию данных, полученных при помощи тестовой методики, и общую оценку личностных диспозиций участников исследования. Время беседы составляло 40–60 минут. Интервью состояло из пяти блоков:

- знакомство, установление контакта, снятие напряжения у больного;
- подтверждение анамнестических данных;
- выявление преморбидных особенностей личности;
- наличие психологической защиты и психологических конфликтов и их специфики;
- выявление особенностей внутренней картины болезни.

В ходе клинической беседы и наблюдения в послеоперационный период было выяснено, что происходит некоторое облегчение всех переживаний пациента, преобладают астено-депрессивные и тревожно-ипохондрические синдромы. Часто встречаются отрицание, вытеснение, замещение, фиксация, перенос и т. п. У отдельных пациентов развивались реакции агрессии с обидой на жизнь, восприятием неизлечимой болезни как несправедливости судьбы, зависть или месть здоровым за свое увелье. Характерны страх осложнений, тревога и беспокойство в связи с последствиями операции, общая физическая утомляемость. Особенно остро ощущается это в тех случаях, когда результат хирургического вмешательства предусматривает ампутацию конечности или мастэктомию. Вдобавок пациент пребывает в ожидании гистологического заключения, которое определяет тактику лечения и планы на будущее. Безусловно, в данный период очень важно психологически подготовить пациента к дальнейшему лечению, для чего используются личностно ориентированные методы, прежде всего убеждение. Метод мандалотерапии (диагностика и психотерапевтическое использование циркулярных круглых изображений, создаваемых в произвольном творческом процессе или по определенной инструкции терапевта) позволяет укрепить самооценку, развить нужные навыки и качества, провести самоисследование посредством стихий природы, закрепить инстинкты, помогающие жить, развиваться, творить.

На этапе выписки значимых психопатологических состояний, как правило, не наблюдается. Но отдельные пациенты испытывают высокий уровень тревоги и страха в связи с отсутствием врачебного контроля в домашних условиях.

На катамнестическом этапе у части пациентов (65 %), опрошенных по методике ИТТ и дифференциальной диагностики депрессивных состояний, были отмечены особые нарушения психического состояния. Внешне они проявлялись как «уход в себя», стремление к самоизоляции. Изменялись их отношения с друзьями, коллегами, соседями и т. д. Пациент оказывался в условиях социальной депривации. Резко негативным становилось отношение к привычным и прежде любимым развлечениям. Пациент переживал не только наличие онкологического заболевания, но и его последствия — инвалидизацию, утрату привлекательности и т. п. Многих сильно тревожило будущее интимной сферы. В связи с чем роль семейной поддержки возрастает, особенно в случаях появления у пациента психологических проблем и психических расстройств. Если поведение близких и родственников не отвечает ожиданиям пациента, то возвращение в семью может усугубить психическое состояние. Адаптация к новому статусу онкологически больного эффективнее проходит в семьях с благоприятным климатом. Соответственно немаловажным аспектом в работе психолога является оказание на каждом этапе помощи и поддержки родственникам и близким пациента, которые тоже находятся в состоянии стресса и порой переживают не меньше. В большинстве

случаев для них проводятся психологические консультации.

В качестве примера психокоррекционных мероприятий приведем результаты проведенного исследования, в котором приняли участие пациенты с разными формами онкологических заболеваний в возрасте 25–72 лет. Все они находились на стационарном лечении в отделениях химиотерапии, хирургии, лучевой терапии. Всего было опрошено 30 респондентов: 13 мужчин и 17 женщин. Из них 1-й стадии — 2 (7 %), 2-й стадии — 7 (23 %), 3-й стадии — 18 (60 %), 4-й стадии — 3 (10 %). Исследование проходило в два этапа (диагностический и коррекционно-диагностический). Для диагностики использовали «Семантический дифференциал времени» (СДВ) — методику, разработанную в соответствии с теорией экспериментальной психосемантики.

Эта методика (Л. И. Вассерман в соавторстве с Е. А. Трифоновой, К. Р. Червинской) как дополнительный психодиагностический инструмент может применяться для определения преобладающих, в том числе малоосознаваемых, тенденций в актуальном психическом состоянии и отношении личности к действительности в контексте задач психотерапии и психокоррекции (в стационарной и амбулаторной практике учреждений здравоохранения в целях диагностики, оценки эффективности психотерапии и психофармакотерапии депрессивных состояний, а также для психопрофилактики при скрининговых и проспективных исследованиях). СДВ содержит ряд прилагательных, на основе которых испытуемый может выразить свои переживания в связи со временем, субъективные представления о своем прошлом, настоящем и будущем [4].

Методы оказания психологической помощи подбирались для каждого пациента индивидуально после предварительной беседы, при этом учитывалась временной промежуток нахождения пациента в отделениях диспансера (от 7 до 25 дней).

Перечислим проведенные психокоррекционные мероприятия:

- личностно ориентированные методы — четыре пациента индивидуально по четыре сеанса на каждого, три сеанса групповых занятий с шестью пациентами;
- методы когнитивной терапии — пять пациентов индивидуально по пять сеансов на каждого;
- рациональная психотерапия — пять пациентов индивидуально по три сеанса на каждого;
- символдрама — четыре пациента индивидуально по пять сеансов на каждого;
- арт-терапия (мандалотерапия, музыкальная терапия) — две группы по восемь пациентов, четыре сеанса на каждую группу.

Респонденты перед проведением психокоррекционных мероприятий и после них должны были заполнить три бланка СДВ. Каждый содержал 25 идентичных полярных определений — те качества и свойства, которые метафорически характеризуют время. Предлагалось оценить сначала настоящее время, прошедшее и затем будущее («1» соотносится с незначительной, «2» — с умеренной,

Сравнительный анализ по методике СДВ

Шкалы	Этапы					
	Диагностический (пациенты в % соотношении)			Коррекционно-диагностический (пациенты в % соотношении)		
	настоящее	прошлое	будущее	настоящее	прошлое	будущее
Активность времени (AB)	-4 (86%)	7 (60%)	6 (69%)	4 (89%)	7 (63%)	7 (79%)
Эмоциональная окраска времени (ЭВ)	-7 (79%)	6 (66%)	5 (73%)	3 (82%)	6 (73%)	7 (82%)
Величина времени (ВВ)	5 (69%)	2 (66%)	3 (63%)	5 (73%)	2 (76%)	5 (69%)
Структура времени (СВ)	1 (63%)	-9 (86%)	5 (79%)	3 (69%)	4 (89%)	7 (82%)
Ощущаемость времени (ОВ)	-7 (89%)	6 (66%)	6 (73%)	3 (92%)	6 (73%)	7 (79%)

а «3» — со значительной выраженностью этого качества времени для испытуемого). В каждом ряду СДВ респондент подчеркивал прилагательное, соответствующее в данный момент его ощущению времени.

Далее рассмотрим низкие показатели по шкалам в сравнительном анализе.

Как видно из сравнительного анализа диагностического этапа у пациентов (табл. 4):

- в АВ/настоящее низкая активность, которая проявляется ощущением недостатка сил и энергии, признаками утомления, пассивностью, созерцательностью, инертностью, статичностью внутренней жизни;

- в ЭВ/настоящее низкая аффективная характеристика психологического времени. Преобладание в структуре переживаний испытуемого негативных эмоций и чувств, актуализация в сознании негативных аспектов действительности, фрустрированность, неудовлетворенность жизненными обстоятельствами, пессимистичность. Мрачное видение настоящего соответствует широкому спектру негативных эмоциональных состояний (беспокойству, раздражению, тревоге, подавленности, печали, гневу и др.), а также относительно стабильные эмоционально личностные характеристики (тревожности, депрессивности, ипохондричности, раздражительности, дисфоричности и др.);

- в СВ/прошлое низкие показатели свидетельствуют о субъективном восприятии внешнего и внутреннего мира в оцениваемый период времени как недостаточно упорядоченных, слабоструктурированных, неподконтрольных, труднопрогнозируемых. Отсутствие четких представлений о закономерностях происходящих событий, логических связях между ними, а также трудности в самоанализе, обусловливающие высокую вероятность интрапсихических конфликтов, могут проявляться непоследовательностью, импульсивностью в поведении, чувством смятения, растерянности, трудностями в объяснении личных поступков, желаний, побуждений;

- в ОВ/настоящее низкие показатели говорят о нарушении психологической связи обследуемого с действительностью, которое сопряжено

с недостатком интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности в актуальную ситуацию (события прошедшего, будущего), потерей ощущения личностной значимости происходящего.

После проведения психокоррекционных мероприятий наблюдается улучшение по шкалам, что свидетельствует о положительной динамике. Пациенты начинают верить, что рак может быть излечим, что человеческий организм обладает множеством ресурсов для борьбы с болезнью и способен побеждать ее. Возвращается интерес к жизни, больные адекватно оценивают ситуацию, стараются искать рациональные пути к выздоровлению, обретают надежду на лучшее. Данный опыт показал, что онкологические пациенты могут достичь хороших результатов с помощью правильно подобранных психокоррекционных мероприятий.

Таким образом, оказанная психологическая помощь онкологическим пациентам на всех этапах лечения способствует:

- снижению психического напряжения, коррекции тревожно-депрессивного состояния, нормализации настроения;
- улучшению качества жизни и преодолению различных страхов и предрассудков относительно неизлечимости обнаруженного заболевания;
- замене негативных мыслей на позитивные, которые ориентированы на то, чтобы пациент стал действующим лицом, участвующим в восстановлении своего здоровья, координатором своих перспективных планов на будущее.

В заключение необходимо отметить, что психологическая помощь онкологическим пациентам является особенно важной. В задачи входит психологическое сопровождение пациента на протяжении всех этапов лечения, во время которых психолог оказывает ему необходимую эмоциональную поддержку и развивает в нем мотивацию на борьбу с болезнью.

Бесспорно, жизнь человека сложна и непредсказуема. Все-таки в онкологической болезни очень много неопределенности, поэтому задача психолога, на наш взгляд, помочь человеку возродить желание жить.

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Прикладная психология. 1999. № 1. С. 41–47.
2. Бизюк А. П., Вассерман Л. И., Иовлев Б. В. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ). Новая медицинская технология / СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева. СПб., 2005. 23 с.
3. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Карпова Э. Б. Психологическая диагностика отношения к болезни / СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева. СПб., 2005. 32 с.
4. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Червинская К. Р. Семантический дифференциал времени: экспертная психо-диагностическая система в медицинской психологии / СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева. СПб., 2009. 43 с.
5. Гнездилов А. В. Психические изменения у онкологических больных//Практическая онкология. 2001. Т. 5, № 1. С. 5–11.
6. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб.: Питер; 2010.
7. Жмуров В. А. Психопатология: учеб. пособие. М.: Медицинская книга, 2002. 668 с.
8. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. СПб.: София, 2001. 320 с.
9. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учеб. пособие. 6-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2008.
10. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. 167 с.
11. Семиглазова Т. Ю., Карицкий А. П., Чулкова В. А. Психологические аспекты лечения онкологических больных // Злокачественные опухоли. 2016. № 4, спецвып. 1. С. 54–58.
12. Чулкова В. А., Пестерева Е. В. Психологическая помощь онкологическим больным. Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2010. Вып. 1. С. 185–191.

References

1. Astapov V. M. Funktsionalnyy podkhod k izucheniyu sostoyaniyu trevogi [The functional approach to the study of anxiety]. *Prikladnaya psikhologiya — Applied Psychology*, 1999, (1), pp. 41–47 (in Russian).
2. Bizuk A. P., Vasserman L. I., Iovlev B. V. *Primeneniye integrativnogo testa trevozhnosti (ITT): metodicheskiye rekomendatsii* [The application of the integrative test of anxiety (ITA): Methodic recommendations]. St. Petersburg: Bekhterev Psychoneurological Research Institute Publ., 2005. 23 p. (In Russian).
3. Vasserman L. I., Iovlev B. V., Karpova E. B. *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni* [Psychological assessment of attitude towards the disease]. St. Petersburg: Bekhterev Psychoneurological Research Institute Publ., 2005. 32 p. (In Russian).
4. Vasserman L. I., Trifonova Ye. A., Chervinskaya K. R. *Semanticheskiy differentials vremeni: ekspertnaya psikhodiagnosticheskaya sistema v meditsinskoy psikhologii* [Semantic time differential: The expert psychodiagnostic system in medical psychology]. St. Petersburg: Bekhterev Psychoneurological Research Institute Publ., 2009. 43 p. (In Russian).
5. Gnedilov A. V. *Psikhicheskiye izmeneniya u onkologicheskikh bolnykh* [Psychological changes in cancer patients]. *Prakticheskaya onkologiya — Practical Oncology*, 2001, 5 (1), pp. 5–11 (in Russian).
6. Dobryakov I. V. *Perinatalnaya psikhologiya* [Perinatal psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2010. 272 p. (In Russian).
7. Zhmurov V. A. *Psikhopatologiya* [Psychopathology]. Moscow: Meditsinskaya kniga Publ., 2002. 668 p. (In Russian).
8. Kübler-Ross E. *On death and dying*. New York: Macmillan, 1969. 260 p. (Rus. ed.: Kübler-Ross E. *O smerti i umiranii*. St. Petersburg: Sofiya Publ., 2001. 320 p.).
9. Mendelevich V. D. *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya* [Clinical and medical psychology]. Moscow: MEDpress-inform Publ., 2008. 12 p. (In Russian).
10. Nemchin T. A. *Sostoyaniye nervno-psikhicheskogo napryazheniya* [Neuropsychiatric states]. Leningrad: Leningrad State University Publ., 1983. 167 p. (In Russian).
11. Semiglazova T. Yu., Karitskiy A. P., Chulkova V. A. *Psikhologicheskiye aspekty lecheniya onkologicheskikh bolnykh* [Psychological aspects of treatment of cancer patients]. *Zlokachestvennyye opukholi — Malignant Tumours*, 2016, 21 (4), pp. 54–58 (in Russian). doi: 10.18027/2224-5057-2016-4s1-54-58.
12. Chulkova V. A., Pestereva Ye. V. *Psikhologicheskaya pomoshch onkologicheskim bolnym* [Psychological assistance to oncological patients]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2010, (1), pp. 185–191 (in Russian).

ВАЛЕЕВА ГАЛИНА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин высшей школы
факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,
valeeva-chel@mail.ru

GALINA V. VALEYEVA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Medical and Biological Disciplines
of the Higher School of the Faculty of Physical Training, Health and Safety
of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*

УДК 37.04

**КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ВОПРОСАМ СУБЪЕКТИВНОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЗДОРОВЬЯ**

COUNSELING ON THE ISSUES OF A SUBJECTIVE COMPONENT OF HEALTH

Аннотация. В статье рассмотрено понятие субъективной составляющей здоровья, описана иерархическая система ее компонентов. В зависимости от степени их выраженности и качества проявления выделяются ресурсные и проблемные зоны студентов педагогического вуза. Проанализирован уровень психологической готовности будущих педагогов к консультативной деятельности. Кроме того, оценивается влияние процесса консультирования на субъективную составляющую здоровья. Подробно показано, как супервизия помогает студентам педагогического вуза осознать внутренние ограничения. Описываются практические возможности супервизии в процессе преобразования ограничений в ресурс. Исследуется сегодняшний этап реализации супервизии студентов.

ABSTRACT. The article discusses the concept of a subjective component of health, describes a hierarchical system of elements constituting the subjective component of health and psychological readiness for counseling activities, depending on the severity and quality of which, the resource and problem areas of students of a pedagogical university are distinguished. The authors describe the level of development of future teachers' readiness for counseling on the subjective component of health. The definition of counseling on the issues of the subjective component of health and its algorithm is given. The possibilities of the influence of the counseling process on the subjective component of health are presented. The article describes in detail how supervision specifically helps students of a pedagogical university to understand internal limitations. The practical possibilities of supervision in the process of converting constraints into their resource are described. Current stage of the implementation of student supervision is analyzed.

Ключевые слова: консультирование, психологическая готовность, проблемные и ресурсные зоны, субъективная составляющая здоровья.

KEYWORDS: counseling, psychological readiness, problem and resource areas, subjective component of health.

Анализ практики высшего образования показывает нарушение основ здорового и безопасного образа жизни студентов. Большинство проблем здоровья универсальны, однако существуют и те, которые связаны непосредственно с конкретными периодами в учебном процессе (начальная ориентация, промежуточные экзамены и окончание семестра), когда нагрузка на студентов резко увеличивается. Так, первокурсники особо нуждаются в помощи в первые несколько месяцев пребывания в вузе из-за сложностей с эффективным использованием времени, сдачей экзаменов и разрешением возникающих финансовых, семейных и личных вопросов (трудности социальной адаптации, проявляющиеся в чувстве тоски по дому и ощущении одиночества, поскольку разрывается сформированная система

дружеских отношений). По данным международных исследований, 51% студентов-первокурсников подвержены опасности ухудшения здоровья, а приблизительно 10% от всего числа сталкиваются в течение учебы с серьезными эмоциональными трудностями, влияющими на успеваемость [8]. Согласно нашим исследованиям, проводимым в педагогическом вузе на протяжении семи лет, неудовлетворенность психоэмоциональным состоянием осознается большинством студентов (70%); более трети первокурсников не удовлетворены своим физическим самочувствием, до 12% от всего числа учащихся находятся в зоне дезадаптации (болезни) [4; 5; 6]. Окончание высшего учебного заведения связано у выпускников с утратой идентичности, требует переоценки и определения новых целей.

Студенты испытывают столь сильные эмоциональные, социальные или связанные с учебой проблемы, что если вовремя не предложить соответствующего вмешательства (например, путем обучения приемлемым способам выражения агрессии или управлению стрессом), они могут выбрать из учебного заведения либо закончить вуз и, начав работать в образовательном учреждении, стать одной из причин разрушения здоровьесберегающей среды. Поскольку в ситуации личных трудностей студенты в первую очередь обращаются за помощью к друзьям, то обученные консультанты-сверстники достаточно востребованы и эффективны с точки зрения сохранения здоровья [8]. Поэтому, для того чтобы помочь студентам педагогического вуза сделать время своего пребывания в нем наиболее успешным, продуктивным и здоровьесохраненным, а также способствовать формированию их психологической готовности к будущей деятельности, мы разработали и внедрили в студенческую среду через обучение будущих учителей (бакалавров старших курсов и магистрантов) систему *консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья*.

Анализ исследований в области консультативной деятельности в психологии и психотерапии, а также эколого-валеологического образования показал, что в современной науке и практике еще не сложилась система обучения будущих педагогов консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья, хотя потребность в этом очевидна. Опираясь на опыт 14-летних исследований, проводимых коллективом ученых Института здоровья и экологии человека Челябинского педагогического университета (в том числе и автором настоящей статьи), в области здоровья и оздоровительной деятельности, которые позволили рассматривать ее как метадеятельность и соответственно выявить оздоровительный характер любой деятельности [4; 5; 6; 14], а также на изыскания по психологии здоровья [1; 4; 5; 6; 9; 11] (в частности, психологической готовности к оздоровительной деятельности как критерию здоровой личности), консультативной деятельности [3; 8; 12], опыт методических разработок автора по данной теме [2; 3], мы обратились к проблеме создания системы консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья. При этом важно и то, что внедрение самой системы в процесс обучения будущих педагогов должно носить оздоровительный характер.

Для эффективного решения поставленных задач использовались следующие подходы: 1) *системный*, позволяющий разработать и обосновать систему обучения консультативной деятельности будущих педагогов по вопросам субъективной составляющей здоровья и ее методическое обеспечение; 2) *личностно-деятельностный*, рассматривающий человека в качестве субъекта деятельности, который планирует, организует, направляет, корректирует ее. Сама деятельность формирует человека как субъекта, личность. Личностно-деятельностный подход позволил создать систему консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья

как систему субъект-субъектного взаимодействия и организовать личностно ориентированное обучение на основе осознания возможностей и особенностей соматического, психического, социального и духовного здоровья студентов.

Анализируя сущностные характеристики здоровья — ключевого понятия для системы консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья, мы опирались на определение З. И. Тюмасевой, согласно которой здоровьем человека как самоорганизующейся, динамической системой называется равновесие между адаптационными возможностями организма и постоянно меняющимися условиями среды [4; 5; 6].

На основе теоретического анализа и полученных в предыдущих исследованиях эмпирических данных были определены психологические характеристики субъективной составляющей здоровья и выделены ее компоненты [4; 5]: психофизический, психоэмоциональный, когнитивный и ценностно-мотивационный.

Надо заметить, что наибольшее влияние оказывает психоэмоциональный компонент, который определяет субъективную составляющую здоровья [4].

Исходя из вышесказанного, мы рассматриваем систему консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья как систему организации и сопровождения процесса осознания субъектом состояния своих психологических характеристик, а также восстановления динамического равновесия между своими адаптационными возможностями и постоянно меняющимися условиями среды, т. е. здоровья. В случае работы студентов-консультантов со сверстниками консультирование становится процессом сотворчества, в ходе которого они вместе исследуют отношение к нарушению динамического равновесия между адаптационными возможностями и постоянно меняющимися условиями среды (здоровье) и ищут пути его восстановления на новом уровне развития.

Алгоритм консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья.

• *Первая стадия консультирования — психоdiagностика.*

Основная задача: создание консультативного контакта — процесса, во время которого один человек помогает другому использовать свои внутренние ресурсы для оздоровления (повышения целостности субъекта) на основе субъект-субъектных отношений.

Условие развития стадии: ситуация доверия на основе субъект-субъектных отношений.

Результатом этой стадии является определение реального запроса, выраженного через конфликт между «хочу» и «могу» клиента. Формулирование реальной проблемы — это конкретный ответ на вопрос клиента.

• *Вторая стадия консультирования — анализ субъективной составляющей здоровья.*

Задача второго этапа: построение сценария возникновения проблемы, т. е. алгоритма

Табл. 1

Структура субъективной составляющей здоровья [4]

Компоненты	Психологические характеристики	Методики диагностики психологических характеристик
Психоэмоциональный	Самооценка состояния тревожности, фрустрации, ригидности, истощаемости	<ul style="list-style-type: none"> Методика самооценки психического состояния (по Айзенку) [9]; Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гиссенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева) [7]
Когнитивный	Уровень сформированности представления об оздоровительной работе	<ul style="list-style-type: none"> Анкета «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности» [4; 14]
Психофизический	Психосоматический тип. Уровень удовлетворенности самочувствием по костно-мышечной и сердечно-сосудистой системам	<ul style="list-style-type: none"> Опросник «Психосоматические типы» [14]; Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гиссенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева)
Ценностно-мотивационный	Терминальные и инструментальные ценности (ценности-цели и ценности-средства), состояние агрессии Стрессонапряженность	<ul style="list-style-type: none"> Методика ценностных ориентаций М. Роккича [13]; Методика самооценки психического состояния (по Айзенку); Методика определения стрессонапряженности и социальной адаптации Холмса и Раге [9; 14]

существующего стиля жизни (сценарий нездорового образа жизни). Строится причинно-следственная цепочка, затрагивающая все уровни отношения человека с миром (психофизический, эмоционально-чувственный, ментальный, межличностный, коллективный, ценностно-мотивационный, концептуальный), в которой одна проблема влечет за собой другую. Эта цепочка представляет собой своеобразный клубок проблем, он берет начало с той проблемы, с которой клиент пришел, а заканчивается состоянием, позволяющим ее устраниить. В результате разматывания клубка происходит выстраивание алгоритма здорового образа жизни.

Условие развития стадии: ситуация доверия; субъект-субъектные отношения, рефлексия.

• Третья стадия консультирования — исследование этапов и условий формирования и развития негативной установки и ограничивающего сценария.

Технология личностного развития «Психология образа», применяемая на этой стадии, состоит из трех этапов: I — исследование Я-концепции; II — анализ технологии взаимодействия; III — метафоротерапия. Интерпретируется жизненный сценарий клиента: трансформируя негативную установку в позитивную, меняем жизненный сценарий в соответствии с идеальным Я клиента [3].

Условие развития стадии: ситуация доверия, субъект-субъектные отношения; рефлексия, прогнозирование и моделирование.

• Четвертая стадия консультирования — прогнозирование и моделирование здорового образа жизни.

Этот этап начинается с выстраивания иерархии приоритетов развития как основного условия личностного самоуправления. Анализируются

реальные временные затраты и новое планирование в соответствии с приоритетами и ожидаемыми результатами. На этой стадии используется методика «Иерархия приоритетов личного развития: моделирование и эффективное планирование жизни» [3]. Активность клиента и развитие у него причинно-системного подхода к пониманию своей проблемы является показателем успешности консультирования.

• Пятая стадия консультирования — определение и коррекция стиля взаимоотношений.

Происходит освоение навыков коммуникации уверенного поведения, партнерских взаимоотношений, творческого самовыражения (языки взаимодействия), конструктивного взаимодействия в конфликте (согласованное управление), улучшение психофизического самочувствия [3].

• Шестая стадия консультирования — моделирование клиентом сценария здорового образа жизни, выявление ресурсов для его реализации и определение критерии успеха (показатель эффективности консультационной сессии).

Одним из важнейших условий освоения консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья является субъективная готовность к этому студентов. Субъективную готовность к консультативной деятельности, опираясь на наши предыдущие исследования [4; 5; 6], мы определяем как состояние психологических характеристик субъекта деятельности, обеспечивающих расширение возможностей человека на основе субъект-субъектных отношений и оздоровительных технологий.

Исследование субъективной готовности студентов к освоению консультативной деятельности проходило на базе Южно-Уральского

государственного гуманитарно-педагогического университета с использованием программы комплексной диагностики «Гармония» [14] в течение 2012–2017 годов. В исследовании принимали участие студенты 5-го курса (100 человек); магистранты 1 и 2-го курсов (64 человека). Возраст участников от 22 до 50 лет. Большинство участников — женщины (2/3 от общего количества).

Предыдущие исследования позволили нам выявить иерархическую систему психоэмоционального (уровень тревожности, фрустрации, ригидности и истощения), когнитивного (представление об оздоровительной деятельности и «потребностном напряжении» в отношении этой деятельности), психофизического (самочувствие, выраженное в самооценке удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма, а также в «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности), ценностно-мотивационного (иерархия терминальных и инструментальных ценностей и состояние выраженной агрессии) компонентов готовности к консультативной деятельности, которую они формируют [4; 5; 6]. В зависимости от степени выраженности и качества проявления компонентов, они могут быть как ресурсными, так и проблемными зонами. Активность студентов в качестве субъектов деятельности может приводить к появлению ресурсов и проблем.

«Зона ресурса» включает в себя следующие показатели:

- внутреннее спокойствие, уверенность в себе, способность достигать своих целей и хорошую работоспособность (выраженность показателей состояния «тревожность» и «фрустрационная напряженность», «истощаемость» соответственно 7,5 и 6,8 балла — верхняя граница нормы);
- удовлетворенность состоянием сердечно-сосудистой системы и в целом хорошее самочувствие (степень выраженности показателей в пределах нормы);
- стремление к самоактуализации через самопознание, саморазвитие и самореализацию (78,8% студентов);
- широкий кругозор в области оздоровительных технологий (закаливание, физическая активность, правильное питание, фито- и аромооздоровление);
- сформированный запрос на обучение технологиям оздоровления; отсутствие запроса на помочь специалистов как на «пассивное» оздоровление;
- референтная группа — семья (муж, ребенок, мама).

«Проблемная зона» может быть описана как:

- состояние, при котором понижена подвижность, переключаемость и приспособляемость психических процессов (мышления, установок и др.) к меняющимся требованиям среды (выраженность показателя «риgidность» — 9,8 балла (переходная зона «третье состояние»));
- слабо сформированное представление об оздоровительной деятельности: 7,5% от максимально сформированного; нет студентов со сформированным представлением об оздоровительной

деятельности; у 50% студентов невыраженное представление об оздоровительной деятельности (переходная зона); нет четких критериев достижения результата («активная жизнь», «гармония», «здравье»); потребностное напряжение в отношении оздоровления также не выражено (уровень выраженности показателя 17,8 балла — переходная зона), что соответственно не позволяет начать саму деятельность и быть эффективным в ней;

- неудовлетворенность состоянием костно-мышечной системы (степень выраженности показателя 8 баллов — нижняя граница переходной зоны); то, что потребностное напряжение в отношении оздоровления не выражено, нарушает регулярность физического оздоровления и соответственно способствует снижению ресурсов организма;
- склонность к тихому сопротивлению — внутреннему недовольству при внешней лояльности (степень выраженности показателя 9,8 балла — переходная зона), т. е. к внутреннему конфликту;
- переходное состояние системы ценностей: степень выраженности показателя 12 баллов, с 13 баллов начинается зона сформированной готовности к оздоровительной деятельности;
- актуальная потребность, одновременно являющаяся проблемой развития и соответственно программой развития для 79% студентов, состоит в «понимании»: студенты говорят в большей степени о понимании и поддержке для себя и реже о взаимопонимании, четко обозначают, что они сами хотели бы получить (понимание и поддержка), но не представляют, какую помочь они готовы оказать другим («любую», «какую попросят», «все что угодно, кроме материальной»);
- крайне высокая стрессонапряженность, способная вызвать психосоматические заболевания (выраженность показателя 503,7 балла — зона дезадаптации (болезни));
- в качестве референтной группы студенты не указывают вообще свою профессиональную группу, что свидетельствует о трудностях адаптации в профессиональной среде.

Анализ приведенных выше результатов исследования показывает следующее:

- *психоэмоциональный компонент* (уровень тревожности, фрустрации, ригидности и истощения) готовности к консультативной деятельности, оказывающий наибольшее влияние на эту готовность и, как следствие, адаптацию в целом, поскольку определяет активность субъекта в познавательной и консультативной оздоровительной деятельности, наиболее ресурсный, его ослабляет лишь повышенная ригидность;
- *когнитивный компонент* (представления об оздоровительной деятельности и «потребностном напряжении» в отношении этой деятельности) готовности к консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья очень слабо сформирован, что не позволяет системно осуществлять оздоровительную деятельность и нарушает процесс адаптации;
- *психофизический компонент* (самочувствие, выраженное в самооценке удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой

систем организма, а также в «потребностном напряжении» в отношении консультативной оздоровительной деятельности) также сформирован недостаточно, что мешает студентам в первую очередь систематически заниматься личным оздоровлением и снижает их профессиональный опыт;

- промежуточный уровень сформированности *ценностно-мотивационного компонента* (иерархия терминальных и инструментальных ценностей и состояние выраженности агрессии) готовности к консультативной деятельности приводит к постоянной неудовлетворенности, что создает почву для конфликтов, ведет к снижению стрессоустойчивости и в результате к нарушению профессиональной адаптации.

Таким образом, психологическая готовность студентов и магистрантов к консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья сформирована частично, что является фактором нарушения их адаптации и в то же время создает личную мотивацию для освоения консультирования как процесса личного оздоровления. Кроме того, на их эффективность влияет тот факт, что они имеют опыт и нарушения адаптации, и ее восстановления, следовательно, лучше понимают тех, кому помогают.

Активность студентов как субъектов деятельности, направленная на самоактуализацию, самопознание, развитие и обучение консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья, помогает решать проблемы, которые появляются в результате этой активности (трудности понимания, взаимопонимания; отсутствие представления о том, какую помочь лично они готовы оказать другим).

Описанные выше ресурсные и проблемные зоны говорят о необходимости внедрения консультирования как системы обучения и сопровождения бакалавров и магистрантов, в рамках которой решаются задачи развития профессиональной адаптации и идентичности в целом.

Деятельность студентов 3–5-го курсов бакалавриата и магистратуры, желающих заниматься консультациями в области субъективной составляющей здоровья (в дальнейшем студент-консультант), направлена на то, чтобы помочь конструктивно разрешать проблемы по мере их возникновения.

Освоение студентами консультативных навыков привело к улучшению психологической составляющей здоровья и дало следующие результаты:

- осознание жизненных целей и перспектив развития, что повышает стрессоустойчивость;
- снижение уровня ригидности вследствие многообразия представлений о себе (ролевые аспекты внутренней организации субъекта деятельности);
- снижение уровня фruстрации благодаря осознанию разнообразия способов понимания и решения проблемы;
- снижения уровня агрессии за счет изменения установок.

Обученные студенты-консультанты реализуют консультативные услуги, помогая другим студентам в оздоровительной деятельности (адаптации,

удовлетворении своих потребностей и/или поддержании стабильного положения и благополучия).

Освоение навыков консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья помогло студентам-консультантам профессионально выстраивать субъект-субъектные отношения, необходимые для создания здоровьесберегающей среды как в личной жизни, учебе, так и в профессиональной деятельности. Полученные компетенции студенты-консультанты используют на практике в рамках оздоровительной работы, осуществляя индивидуальное консультирование детей и родителей, они также важны для будущей профессиональной деятельности и собственного оздоровления.

Студенты-консультанты работают в студенческих общежитиях, отвечают на звонки по «телефону доверия», специально организованному в вузе, просто консультируют студентов, к ним обратившимся.

Обучение студентов консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья осуществляется в рамках практико-ориентированных медико-психолого-педагогических дисциплин (психология здоровья, развития, рефлексия, психолого-педагогические технологии безопасной жизнедеятельности, психологическая безопасность личности, виктимология, тьюторские технологии здоровьесбережения), изучаемых бакалаврами старших курсов и магистрантами.

Преподаватели, проводящие обучение консультативной деятельности, обеспечивают непрерывное супервизорское сопровождение студентов-консультантов — будущих педагогов.

Оценивая выявленные в исследовании характерные черты респондентов (внутреннее спокойствие, уверенность в себе, способность достигать своих целей; стремление к самоактуализации через самопознание, саморазвитие и самореализацию; широкий кругозор в области оздоровительных технологий; склонность к внутреннему конфликту; переходное состояние системы ценностей; слабо сформированное представление об оздоровительной деятельности), можно утверждать, что для супервизии будущих педагогов подходит позиция «супервизор — фасилитатор». В этом случае диалогическое осмысление супервизии и самого консультирования происходит в соответствии с особенностями личности супервизируемого и ситуации взаимодействия. Осмысление супервизии осуществляется по объективным и субъективным критериям успешности как процесса супервизии консультирования, так и самого консультирования. Супервизор гибко использует различные стратегии понимания, стремится к формированию метастратегии, уделяя особое внимание ценностно-смысловой позиции, ее влиянию на конкретные способы проведения тьюториалов [2; 10].

На данном этапе супервигия развивается через запрос студентов-консультантов и проходит в основном в форме индивидуальной супервигии (супервизируемый и супервизор) и реже в групповой (группа, работает с одним супервизором).

Очевидно, это оптимальный путь развития супервизии, поскольку она в любом случае должна строиться на доверии.

Анализ результатов освоения консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья показал, что 97% студентов отмечают создание возможности для переосмысливания своих знаний, опыта, профессиональных установок; опыт, получаемый во время консультирования, способствует развитию их профессиональных умений, навыков; саморазвитию, решению личных проблем (методика О. П. Меркуловой, 2009).

Анализ влияния консультативной деятельности на субъективную составляющую здоровья. В исследовании участвовали 99 женщин в возрасте от 21 до 49 лет. Анализ данных осуществлялся на основе факторной структуры психологической готовности к консультативной деятельности при помощи непараметрического критерия Т Вилкоксона.

В процессе студенты консультировали друг друга по вопросам субъективной составляющей здоровья (состояния психологических характеристик субъекта, интернирующих

в психоэмоциональный, когнитивный, психофизический и ценностно-мотивационный компоненты) [3]. После консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья, включающего до 12 сессий, дезадаптация по психоэмоциональному, когнитивному, психофизическому компонентам и показателю «агgression» (ценностно-мотивационный компонент) статистически значимо снижается ($p < 0,03$ (0,025); $p < 0,02$ (0,011); $p < 0,01$ (0,002) (0,000); (0,000; 0,001) (0,002)); а сформированность «ценностей-средств», соответствующих готовности к деятельности, повышается ($p < 0,03$ (0,025)).

Таким образом, благодаря освоению и реализации консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья, будущие учителя становятся спокойнее, толерантнее, гибче, повышается их работоспособность. Формируется более целостное представление о своих возможностях. Средства достижения целей меняются, начинают преобладать чуткость, жизнерадостность, ответственность, широта взглядов, честность, терпимость к недостаткам других, растет профессиональная компетентность и адаптированность.

1. Ананьев В. А. Психология здоровья — новая отрасль человекознания // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1998. № 4. С. 3–18.
2. Арпентьев (Минигалиева) М. Р. Взаимопонимание в супервизорском консультировании: школы, модели, стратегии, компоненты: монография. Калуга: Изд-во КГУ им. К. Циолковского, 2014. 564 с.
3. Валеева Г. В. Гармонизация детско-родительских отношений: учебно-практ. пособие. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. 250 с.
4. Валеева Г. В., Тюмасева З. И., Орехова И. Л. Комплексное изучение субъективной составляющей здоровья // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Вып. 1, т. 23. С. 24–29.
5. Валеева Г. В. Психологическое консультирование как технология развития психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности // Вестник ЧГПУ. 2013. № 11. С. 26–37.
6. Валеева Г. В., Тюмасева З. И. Психологическая готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности: монография. Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2014. 140 с.
7. Гиссенский опросник [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00088.htm>.
8. Глединг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. СПб.: Питер, 2002. 730 с.
9. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2011. 950 с.
10. Житвай С. А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXV междунар. науч.-практ. конф. № 6 (63). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 52–58. <http://samopoznanie.ru/schools/superviziya>.
11. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер. 2006. 607 с.
12. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия / пер. с англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСПО-Пресс, 2002. 512 с.
13. Роккич М. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mosmetod.ru/files/%D0%9C%D0%85%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%8B%D0%BA%D0%B0%D0%80%D0%A0%D0%BE%D0%B%A%D0%8B%D1%87%D0%B0.pdf> (дата обращения: 04.10.2018).
14. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Валеева Г. В. и др. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз — школа» как условие профессионального становления студентов: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 240 с.

References

1. Ananyev V.A. Psikhologiya zdorovya — novaya otrasl chelovekognaniya [Health Psychology: A new branch of human knowledge]. *Vestnik psikhosotsialnoy i korrektzionno-reabilitatsionnoy raboty — Bulleting of Psychosocial, Correctional and Rehabilitation Work*, 1998, (4), pp. 3–18 (in Russian).
2. Arpentieva (Minigaliyeva) M. R. *Vzaimoponimaniye v supervizorskem konsultirovaniyu: shkoly, modeli, strategii, komponenty* [Mutual understanding in counseling supervision: Schools, models, strategies, components]. Kaluga: Tsiolkovsky Kaluga State University Publ., 2014. 564 p. (In Russian).
3. Valeyeva G. V. *Garmonizatsiya detsko-roditelskikh otnosheniy* [Harmonization of parent-child relationships]. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian Pedagogical University Publ., 2016. 250 p. (In Russian).

4. Valeyeva G. D., Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L. Kompleksnoye izuchenije subyektivnoy sostavlyayushchey zdorovya [The comprehensive study of subjective components of health]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psichologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2015, 23 (1), pp. 24–29 (in Russian).
5. Valeyeva G. V. Psichologicheskoye konsultirovaniye kak tekhnologii razvitiya psichologicheskoy gotovnosti budushchikh uchiteley k ozdorovitelnoy deyatelnosti [Psychological consultation as the technology of the psychological readiness development of the future teachers for health improving activities]. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013, (11), pp. 26–37 (in Russian).
6. Valeyeva G. V. *Psichologicheskaya gotovnost budushchikh uchiteley k ozdorovitelnoy deyatelnosti* [Psychological readiness of future teachers to recreational activities]. Chelyabinsk: Tsitsero Publ., 2014. 140 p. (In Russian).
7. Brähler E., Scheer J. *Der Gießener Beschwerdebogen: Handbuch* [Giessen Subjective Complaints List: Manual]. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber, 1983. 175 s. (In German).
8. Gladding S. *Counseling: A comprehensive profession*. New Jersey: Prentice Hall, 1996. 624 p. (Rus. ed.: Gladding S. *Psichologicheskoye konsultirovaniye*. St. Petersburg: Piter Publ., 2002. 730 p.).
9. Nikifirov G. S. (ed.). *Diagnostika zdorovya. Psichologicheskiy praktikum* [Health diagnostics. Psychological practicum]. St. Petersburg: Rech Publ., 2011. 950 p. (In Russian).
10. Zhitvay S. A. Superviziya kak metod soprovozhdeniya deyatelnosti pedagogov [Supervision as a method of maintenance teachers' activity]. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: sb. st. po mater. LXV mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Proc. of the 65th International Scientific and Practical Conference «Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology»]. Novosibirsk: SibAK Publ., 2016, 63 (6), pp. 52–58 (in Russian).
11. Nikiforov G. S. (ed.). *Psichologiya zdorovya* [Health psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 607 p. (In Russian).
12. Rogers C. *Client centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951. 560 p. (Rus. ed.: Rogers C. *Kliyent-tsentrirovannaya psikhoterapiya*. Moscow: Ekspo-Press Publ., 2002. 512 p.).
13. *Rokeach Value Survey*. Available at: http://www.wec.ufl.edu/faculty/jacobsons/wis6525/rokeach_value_survey%20personal%20responses.pdf (accessed 04.10.2018).
14. Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L. Valeyeva G. V., et al. *Proektirovaniye bezopasnogo zdorovyesberegayushchego prostranstva «vuz-shkola» kak usloviye professionalnogo stanovleniya studentov* [Designing a safe and health-saving space «university — school» as a condition for the professional development of students]. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University Publ., 2015. 240 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СКУРАТОВА КСЕНИЯ АНДРЕЕВНА

магистрант факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета,
st013890@student.spbu.ru

KSENIYA A. SKURATOVA

Master's Degree Student at St. Petersburg State University

ШТАРЕВА АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА

студентка Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена,
Институт дефектологического образования и реабилитации,
aleksandra.shtareva@gmail.com

ALEKSANDRA S. SHTAREVA

*Student at the Institute of Defectological Education and Rehabilitation
of the Herzen State Pedagogical University*

УДК 373

ПАТТЕРНЫ ГЛАЗОДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНОГО ВИЗУАЛЬНОГО ФОРМАТА

PATTERNS OF OCULOMOTOR ACTIVITY IN STUDENTS WITH DYSLEXIA WHEN READING TEXTS OF VARIOUS VISUAL FORMATS

Аннотация. Представленное в настоящей статье исследование посвящено проблемам дислексии. Анализируются пространственно-временные параметры глазодвигательной активности учащихся с дислексией при чтении вслух текстов различного визуального формата. Делается сравнение с контрольной выборкой. Авторы приходят к выводу, что оптимальными являются текст с выделенными слогами, а также текст на черном фоне. Для чтения иллюстрированного текста, напротив, детям с нарушением требуется больше времени и ресурсов.

ABSTRACT. The study is devoted to the analysis of the spatial-temporal parameters of the oculomotor activity in students with dyslexia when reading aloud texts of various visual formats, as well as the comparison of the results obtained with the control group. Reading time is longer for dyslexic children, compared to their peers without reading disabilities. Moreover, children with dyslexia tend to have more fixations and regressive saccades. The most efficient visual format for displaying text was found to be text with highlighted syllables, as well as text on the black background. On the contrary, the illustrated text takes longer to read and requires more resources, which does not result in better understanding.

Ключевые слова: движения глаз, дислексия, чтение, саккады.

KEYWORDS: eye movements, dyslexia, reading.

Дислексия — расстройство, связанное с нарушением формирования навыков чтения, при сохранным интеллекте и отсутствии сенсорных патологий. Распространенность его среди детей школьного возраста, например, в США составляет от 6% до 17%, соотношение мальчиков/девочек с дислексией приблизительно 1,5:1 [14].

Методы визуализации мозга и психогенетические исследования подтвердили

нейробиологическую основу дислексии. Кроме того, известно, что симптомы дислексии различаются у носителей разных языков — это обусловлено спецификой грамматики и орографии, а также наличием или отсутствием противоречий между фонемами и графемами, что определяет орографическую прозрачность языка. Поэтому дислексия более распространена среди англоязычного населения, чем у испанцев или итальянцев [13]. Из-за

сложности диагностики дислексию часто называют невидимым расстройством (*hidden disability*).

Современные исследователи дислексии выделяют пять основных подходов к ее анализу. Наиболее популярна теория фонологического дефицита [12], которая объясняет дислексию как дефицит когнитивных процессов овладения, репрезентации, сохранения и активации фонем. Также имеют место теория дефицита быстрой переработки аудиторной информации [20], дефицита зрительной информации, или магнотеллюлярная теория [19], дефицита функционирования мозжечка [6], а также теория двойного дефицита [21].

Помимо трудностей с распознаванием и пониманием отдельных слов (например, орографически похожих, низкочастотных, длинных или незнакомых слов), люди с дислексией часто испытывают проблемы визуального характера. В первую очередь это синдром зрительного утомления (*Meares — Irlen syndrome*) [10]. Таким образом, модификация визуальной составляющей текста может облегчить симптомы дислексии, повысить скорость чтения, улучшить понимание прочитанной информации.

Стимульный материал. В качестве стимульного материала в данном исследовании использовались пять текстов. Они были одинаковы по объему (55 слов), тематике и сложности, но различались визуально: стандартный текст (А), иллюстрированный текст (В), текст на черном фоне (С), текст с выделенными цветом слогами (Д) и текст с укороченной длиной строки (Е).

Для стандартного текста (стимульный текст А), иллюстрированного текста (стимульный текст В) и текста с укороченной длиной строки (стимульный текст Е) использовали черный цвет шрифта и белый фон. В качестве цветовой пары шрифт/фон для стимульного текста С были выбраны кремовый и черный. Согласно исследованиям [18] данное цветовое сочетание делает текст наиболее удобным для восприятия людьми с дислексией.

Стимульный текст Д представлял собой текст, в котором слоги в словах выделили цветом — желтым, зеленым, красным, синим. В создании этого визуального формата мы опирались на принципы гештальтпсихологии, в первую очередь на принцип схожести, поскольку цвет влияет на такие важные для чтения процессы, как группировка и сегментация слов.

Одной из важных особенностей является то, что люди с дислексией находят буквы слишком маленькими, и для этой целевой группы рекомендуется размах шрифта 12 или 14 пунктов [3]. В нашем исследовании для стимульных текстов был использован шрифт размером 14 пт. Согласно рекомендациям, межстрочный интервал должен составлять 1,5–2 [16]; мы выбрали полуторный. Для всех текстов, кроме варианта с укороченной длиной строки, средняя длина строки составила 62 символа (включая пробелы), что соответствует зарубежным рекомендациям избегать излишне длинных строк (более 70 символов); в качестве стимульного текста Е детям был предложен текст с укороченной длиной строки — в среднем 45 символов (с пробелами).

Для текстов был выбран шрифт *Arial* по следующим причинам. Во-первых, данный шрифт является одним из самых распространенных как для электронных, так и для печатных текстов [4]. Во-вторых, *Arial* рекомендуется Британской ассоциацией дислексии. В-третьих, зарубежные исследования показали, что использование этого шрифта приводит к сокращению требуемого времени для чтения [17]. Выравнивание по левому краю предпочтительно для людей с дислексией, поскольку помогает избежать появления разного расстояния между словами, затрудняющего чтение [16].

Стимульный текст В содержал иллюстрации (по две в строке). По мнению исследователей, иллюстративный материал, включенный в текст, выполняет несколько функций: привлечение внимания и управление им, повышение удовольствия от чтения, изменение силы и направленности аффективной составляющей текста, содействие пониманию и запоминанию текстовой информации. Кроме того, иллюстрация может быть эффективным заменителем слова и положительно влиять на скорость чтения. Большинство исследований показывают, что иллюстрации более полезны для детей, имеющих проблемы с чтением, нежели для детей без подобных нарушений [11]. Согласно современным данным, длительность фиксаций на изображениях, включенных в текст, выше у людей с дислексией, чем у людей с нормально сформированными навыками чтения [7].

Процедура исследования. Продолжительность индивидуальной работы с каждым испытуемым составила в среднем 20–25 минут для учащихся без нарушений навыка чтения и 40–45 минут для учащихся с нарушением. Она включала в себя: стандартизированную инструкцию, чтение вслух текстов, предъявляемых на экране, дальнейшую оценку понимания прочитанного. Данная методика предполагает следующие задания: озаглавить текст, пересказать его, выделить ключевые (главные, важные) слова. Ребенку предоставляется возможность самому оценить (от 1 до 5), насколько хорошо он понял текст. Оценка понимания происходит сразу после каждого прочтения. Для минимизации «эффекта остатка» использовано рандомизированное предъявление стимульных текстов.

В качестве испытуемых в исследовании участвовали две группы учащихся вторых классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга: с дислексией (22 учащихся, средний возраст 8,6) и без нарушений навыка чтения (55 учащихся, средний возраст 8,4). На этой ступени обучения происходит становление синтетических приемов чтения (по Т.Г. Егорову), характеризующееся целостным и уверенным чтением простых, коротких и высокочастотных слов, малознакомые и сложные для ребенка слова по-прежнему читаются по слогам. Для данного этапа также характерно значительное количество ошибок вследствие смысловой догадки отдельных слов или их окончаний. Чтобы избежать ошибки, а также чтобы лучше понять текст, ребенок совершает частые регрессии, возвращаясь к ранее прочитанному [1].

Методика оценки. Помимо экспертной оценки и самооценки понимания прочитанных текстов исследовались глазодвигательные реакции. Регистрация движений глаз выполнялась на айтрекере *VT3 mini* с частотой дискретизации 60 Гц с программным обеспечением *MangoldVision*. Для каждого испытуемого были рассчитаны следующие параметры глазодвигательной активности: количество фиксаций, амплитуда саккад и количество регрессионных саккад.

Процесс чтения представляет собой непрерывную последовательность быстрых движений глаз слева направо по тексту, именуемых саккадами, с промежуточными точками остановки — фиксациями. Иногда саккады могут совершаться также и в противоположном направлении (обратные саккады получили название регрессивных саккад, или регрессий). В пределах одного слова может произойти множество фиксаций с последующими за ними саккадами (в длинных словах) и регрессиями (когда требуется возврат к предыдущей букве

или слогу), что наиболее характерно для младших школьников, чьи навыки чтения еще только формируются, а также в случае нарушений, например при дислексии. Продолжительность фиксации отражает затраты на обработку информации при чтении: малознакомые, низкочастотные слова требуют более длительных фиксаций [9]. Количество движений глаз (саккад и регрессий) может указывать на различные стратегии чтения [5].

Таким образом, по мере того как ребенок достигает соответствующих успехов в чтении, длительность фиксаций и количество регрессий уменьшаются, а амплитуды саккад увеличиваются. Для детей с дислексией типичны большее количество саккад и более длинные фиксации, более короткие амплитуды саккад и более высокий процент регрессий, по сравнению с обычными детьми.

Тем не менее остаются разногласия относительно того, являются отклоняющиеся от нормы показатели глазодвигательной активности причиной или следствием расстройства чтения.

Табл. 1

Пространственно-временные характеристики глазодвигательной активности при чтении текстов различного визуального формата (сравнение учащихся с дислексией и без дислексии)

Текст	Дети с дислексией		Контрольная группа		Значимость различий	
	ср.	ст. откл.	ср.	ст. откл.	т	P
Длительность чтения						
A	126,77	58,09	46,08	14,84	-9,629	0,000
B	160,51	78,57	60,69	14,57	-9,122	0,000
C	116,18	56,44	42,10	12,13	-9,296	0,000
D	114,83	53,85	40,81	12,01	-9,696	0,000
E	122,97	63,26	46,80	13,64	-8,525	0,000
Количество фиксаций						
A	219,45	88,88	102,25	29,85	-8,697	0,000
B	324,23	114,56	150,49	39,51	-9,946	0,000
C	201,05	73,70	86,80	22,34	-10,442	0,000
D	198,45	80,13	86,53	22,36	-9,558	0,000
E	224,45	86,39	98,16	23,37	-10,042	0,000
Амплитуда саккад						
A	68,90	17,97	118,35	34,24	6,414	0,000
B	83,41	23,00	132,77	28,51	7,929	0,000
C	75,75	30,29	123,14	36,71	5,822	0,000
D	73,84	20,62	117,28	26,36	7,687	0,000
E	71,83	20,25	116,58	20,18	8,767	0,000
Количество регрессов						
A	72,82	25,73	20,80	7,15	-13,834	0,000
B	113,77	36,51	36,75	11,51	-14,107	0,000
C	57,32	20,97	13,20	5,02	-14,710	0,000
D	42,73	19,45	10,15	3,79	-11,976	0,000
E	54,45	20,38	14,56	4,79	-13,723	0,000
Процент регрессов						
A	33,64	3,09	20,54	5,20	-13,617	0,000
B	35,41	2,66	24,40	3,56	-14,814	0,000
C	28,70	3,04	15,60	5,19	-11,071	0,000
D	21,19	2,30	11,91	3,75	-13,151	0,000
E	24,34	2,22	14,81	3,21	-14,863	0,000

Основные зрительные и окуломоторные дефициты, такие как проблемы с контролем за движением глаз или невозможность подавлять экспресс-саккады [2], могут вызвать трудности с чтением в подгруппах детей с дислексией. Так и наоборот, отклоняющиеся от нормы показатели глазодвигательной активности могут сами возникнуть из-за дисфункции более высокого порядка, лежащей в основе расстройства чтения. Некоторые исследования были направлены на проверку данной гипотезы [8; 15]. В результате появился убедительный аргумент против предположения об окуломоторных проблемах как одной из ведущих причин дислексии: дело в том, что дети с дислексией и контрольная группа продемонстрировали лишь незначительные различия или вовсе их отсутствие, например, в задачах визуального поиска. Это позволяет нам говорить о том, что трудности в расшифровке слов начинаются на более высоком, прежде всего фонологическом уровне обработки, возможно, именно они приводят к иным паттернам глазодвигательной активности при чтении.

Результаты исследования. С помощью критерия Т Стьюдента для независимых выборок были обнаружены следующие статистически значимые различия пространственно-временных параметров глазодвигательной активности: для учащихся с дислексией, по сравнению с учащимися без нарушения навыка чтения, характерны большая длительность чтения, большее количество фиксаций, меньшая амплитуда саккад, большее количество регрессивных саккад и больший процент от общего количества саккад. Описательные статистики (средние значения и значения стандартных отклонений) и значения статистического критерия представлены в таблице 1.

Экспертная оценка понимания прочитанных текстов осуществлялась с помощью алгоритма шинглов — алгоритма поиска нечетких дубликатов. В данном исследовании мы использовали авторскую модификацию с учетом словаря синонимов русского языка, которая позволяет объективно оценить соответствие пересказа содержанию

оригинала. Также внимание было сосредоточено на количестве выделенных ключевых слов и способности учащегося озаглавить текст. С помощью критерия Т Стьюдента для независимых выборок были обнаружены следующие статистически значимые различия в понимании прочитанных текстов: учащиеся с дислексией, по сравнению с учащимися без нарушения навыка чтения, испытывают в этом определенные трудности, они менее точно пересказывают текст, выделяют меньшее количество ключевых слов, им сложно придумать заглавие. Статистически значимых различий в самостоятельной оценке учащимися понимания прочитанных текстов не обнаружено. Результаты представлены в таблице 2.

Для анализа влияния визуального формата отображения текста на пространственно-временные параметры глазодвигательной активности и понимание прочитанных текстов использовался критерий Т Стьюдента для парных выборок. В таблицах 3–4 приведены результаты статистического анализа для учащихся с дислексией и детей без нарушений навыка чтения (контрольная группа). Для каждой группы испытуемых проводилось сравнение данных, полученных при чтении стимульных текстов измененного визуального формата (тексты В–Е), с показателями чтения стандартного текста (текст А).

Рассмотрим влияние наличия иллюстраций на паттерны глазодвигательной активности. Для детей с дислексией и без нее характерна большая длительность чтения иллюстрированного текста ($p<0,001$), большее количество фиксаций ($p<0,001$), более длинные саккады ($p<0,001$), большее количество регрессивных саккад ($p<0,001$) и больший их процент от общего количества ($p<0,001$).

Инвертирование цветового сочетания текст/фон и снижение контрастности оказывают положительное влияние на процесс чтения как детьми с дислексией, так и детьми без нарушения навыка чтения. Обеим группам испытуемых требуется меньше времени на прочтение ($p<0,001$), они совершают меньшее число фиксаций

Табл. 2

Понимание текстов различного визуального формата (сравнение учащихся с дислексией и без дислексии)

Текст	Дети с дислексией		Контрольная группа		Значимость различий	
	ср.	ст. откл.	ср.	ст. откл.	Т	Р
Понимание текста (экспертная оценка)						
A	0,94	0,48	2,23	1,27	4,633	0,001
B	0,85	0,72	2,62	1,21	6,414	0,006
C	1,75	0,89	3,50	0,91	7,638	0,047
D	1,88	0,77	3,24	0,80	6,779	0,030
E	1,48	0,77	3,10	0,99	6,887	0,023
Понимание текста (самостоятельная оценка учащимся)						
A	4,32	0,57	4,27	0,62	-0,297	0,667
B	4,36	0,58	4,36	0,62	0,000	0,592
C	4,68	0,48	4,85	0,36	1,740	0,072
D	4,73	0,46	4,72	0,45	0,000	0,997
E	4,59	0,50	4,42	0,63	-1,148	0,117

($p<0,05$ и $p<0,001$ соответственно) и более длинные саккады ($p<0,05$). Также учащиеся реже возвращаются к уже прочитанному ($p<0,001$).

Использование цветового выделения отдельных слов также положительно влияет на окуломоторную стратегию учащихся как с дислексией, так и без нее. Длительность чтения текста подобного визуального формата оказывается ниже ($p<0,001$), также совершается меньше фиксаций ($p<0,001$). Кроме того, детям реже приходится возвращаться к уже прочитанному ($p<0,001$). Важно отметить, что при чтении текста с выделенными

слогами учащиеся без нарушения совершают саккады большей амплитуды ($p<0,05$), но саккады учащихся с дислексией оказываются более короткими ($p<0,05$). Полученные результаты могут быть связаны с тем, что второклассники с дислексией читают по слогам, тогда как дети без нарушения уже используют синтетические приемы чтения, характеризующиеся целостным восприятием слов.

При анализе паттернов глазодвигательной активности при чтении текста с укороченной длиной строки получены статистически значимые различия лишь в количестве регрессивных саккад

Табл. 3

Влияние визуального формата отображения текста на пространственно-временные характеристики глазодвигательной активности

		Текст А/ текст В	Текст А/ текст С	Текст А/ текст D	Текст А/ текст Е
Длительность чтения					
Учащиеся с дислексией	т	-6,723	6,412	6,808	0,892
	р	0,000	0,000	0,000	0,382
Контрольная группа	т	-12,248	6,489	6,185	-0,767
	р	0,000	0,000	0,000	0,446
Количество фиксаций					
Учащиеся с дислексией	т	-8,521	2,410	2,956	-0,670
	р	0,000	0,046	0,031	0,510
Контрольная группа	т	-11,489	8,108	9,280	1,518
	р	0,000	0,000	0,000	0,135
Амплитуда саккад					
Учащиеся с дислексией	т	-4,509	-3,255	-2,860	-0,341
	р	0,000	0,023	0,037	0,094
Контрольная группа	т	-3,806	-2,935	2,328	0,410
	р	0,000	0,044	0,048	0,083
Количество регрессов					
Учащиеся с дислексией	т	-8,212	3,646	9,191	7,902
	р	0,000	0,001	0,000	0,000
Контрольная группа	т	-13,156	8,660	14,990	9,828
	р	0,000	0,000	0,000	0,000
Процент регрессов					
Учащиеся с дислексией	т	-2,860	6,811	13,737	15,546
	р	0,000	0,000	0,000	0,000
Контрольная группа	т	-6,137	6,284	14,746	10,095
	р	0,000	0,000	0,000	0,000

Табл. 4

Влияние визуального формата отображения текста на его понимание

		Текст А/ текст В	Текст А/ текст С	Текст А/ текст D	Текст А/ текст Е
Понимание текста (экспертная оценка)					
Учащиеся с дислексией	т	0,610	-5,228	-7,229	-3,432
	р	0,548	0,001	0,001	0,004
Контрольная группа	т	-2,328	-7,336	-6,529	-4,796
	р	0,024	0,000	0,000	0,000
Понимание текста (самостоятельная оценка учащимся)					
Учащиеся с дислексией	т	-0,370	-3,464	-3,813	-2,027
	р	0,715	0,002	0,001	0,056
Контрольная группа	т	-0,896	-3,850	-4,712	-1,591
	р	0,374	0,002	0,000	0,118

($p<0,001$) и их проценте от общего числа саккад ($p<0,001$): учащиеся обеих групп реже возвращаются к уже прочитанному.

Наличие иллюстративного материала не влияет на понимание текста учащимися с дислексией, при этом положительный эффект отмечается в группе детей без нарушения навыка чтения ($p<0,05$), которым иллюстрации помогают выделить большее количество ключевых слов. По мнению самих учащихся, иллюстрации не оказывают никакого влияния на понимание текста. Таким образом, учитывая особенности глазодвигательной активности при чтении иллюстрированного текста, этот визуальный формат нельзя назвать предпочтительным для учебной деятельности учащихся с дислексией, так как он требует от ребенка больших ресурсов, однако не обеспечивает лучшего усвоения прочитанного.

Изменения цветового сочетания текст/фон на противоположное не только помогает учащимся использовать более рациональную окуломоторную стратегию, но и оказывает положительное влияние на понимание прочитанного, причем как на объективную оценку ($p<0,001$), так и на субъективную ($p<0,005$).

Выделение слов также способствует снижению затрат на чтение при значительном повышении его эффективности: учащиеся обеих групп получают более высокую экспертизную оценку понимания прочитанного ($p<0,001$), а также сами выше оценивают его ($p<0,001$).

Таким образом, текст на черном фоне и текст с выделенными слогами являются предпочтительными для использования в процессе обучения детей с дислексией и без нарушения.

Полученные результаты позволяют оценить понимание прочитанного текста с укороченной длиной строки выше, чем стандартного текста ($p<0,005$ для детей с дислексией и $p<0,001$ для детей без нарушения навыка чтения). Учитывая паттерны глазодвигательной активности, подобный визуальный формат отображения текста также может использоваться для более успешного усвоения учебного материала.

Выходы. Анализ пространственно-временных параметров глазодвигательной активности, а также оценка понимания прочитанных текстов позволили выявить следующие особенности чтения детей с дислексией по сравнению с их ровесниками без этого нарушения: большая длительность чтения, большее количество фиксаций, меньшая амплитуда саккад, большее количество регрессивных саккад и больший их процент от общего числа саккад, трудности с пониманием прочитанного. Также было обнаружено, что наиболее подходящими визуальными форматами отображения являются текст с выделенными слогами и текст на черном фоне. Для чтения иллюстрированного текста, напротив, требуется больше времени и ресурсов, однако иллюстрации не способствуют его лучшему усвоению детьми с дислексией.

1. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. 263 с.
2. Biscaldi M., Fischer B., Aiple F. Saccadic eye movements of dyslexic and normal reading children. *Perception*, 1994, 23 (1), pp. 45–64. doi: 10.1080/p230045.
3. Bradford J. Designing web pages for dyslexic readers. Available at: <http://www.dyslexia-parent.com/mag35.html> (accessed 20.10.2018).
4. Chapman C. The most popular fonts used by designers. Available at: <https://www.webdesignerdepot.com/2011/08/the-most-popular-fonts-used-by-designers> (accessed 20.10.2018).
5. Coltheart M., Rastle K., Perry C., et al. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 2001, 108 (1), pp. 204–256. doi: 10.1037/0033-295X.108.1.204.
6. Haslum M. N., Miles T. R. Motor performance and dyslexia in a national cohort of 10 year old children. *Dyslexia*, 2007, 13 (4), pp. 257–275. doi: 10.1002/dys.350.
7. Holmqvist Olander M., Wennås Brante E., Nyström M. The effect of illustration on improving text comprehension in dyslexic adults. *Dyslexia*, 2017, 23 (1), pp. 42–65. doi: 10.1002/dys.1545.
8. Hutzler F., Kronbichler M., Jacobs A. M., et al. Perhaps correlational but not causal: No effect of dyslexic readers' magnocellular system on their eye movements during reading. *Neuropsychologia*, 2006, 44 (4), pp. 637–648. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2005.06.006.
9. Hyönä J., Olson R. K. Eye fixation patterns among dyslexic and normal readers: Effects of word length and word frequency. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 1995, 21 (6), pp. 1430–1440. doi: 10.1037/0278-7393.21.6.1430.
10. Kriss I., Evans B. J. W. The relationship between dyslexia and Meares–Irlen Syndrome. *Journal of Research in Reading*, 2005, 28 (3), pp. 350–364. doi: 10.1111/j.1467-9817.2005.00274.x.
11. Levie W. H., Lentz R. Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology*, 1982, 30 (4), pp. 195–232. doi: 10.1007/BF02765184.
12. Liberman A. M., Mattingly I. G. A specialization for speech perception. *Science*, 1989, 243 (4890), pp. 489–494. doi: 10.1126/science.2643163.
13. Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., et al. Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 2001, 291 (5511), pp. 2165–2167. doi: 10.1126/science.1057179.
14. Pennington B. F. Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework. New York: Guilford Publications Inc., 2009. 355 p.
15. Prado C., Dubois M., Valodois S. The eye movements of dyslexic children during reading and visual search: Impact of the visual attention span. *Vision Research*, 2007, (47), pp. 2521–2530.

16. Rainger P. A dyslexic perspective on e-Content accessibility. Available at: <http://www.techdis.ac.uk/seven/papers/dyslexia.html> (accessed 20.10.2018).
17. Rello L., Baeza-Yates R. Good fonts for dyslexia. Proc. of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility. New York: ACM, 2013 (ASSETS '13), p. 14. doi: 10.1145/2513383.2513447.
18. Rello L., Kanvinde G., Baeza-Yates R. Layout guidelines for web text and a web service to improve accessibility for dyslexics. Proc. of the International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility. New York: ACM, 2012 (W4A '12), pp. 36:1–36:9. doi: 10.1145/2207016.2207048.
19. Stein J., Walsh V. To see but not to read: The magnocellular theory of dyslexia. Trends in Neuroscience, 1997, 20 (4), pp. 147–152. doi: 10.1016/S0166-2236(96)01005-3.
20. Tallal P. Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. Brain and Language, 1980, 9 (2), pp. 182–198. doi: 10.1016/0093-934X(80)90139-X.
21. Wolf M., Bowers P. G. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology, 1999, 91 (3), pp. 415–438. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.415.

References

1. Yegorov T. G. *Psichologiya ovladeniya navykom chteniya* [Psychology of reading skills mastery]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1953. 263 p. (In Russian).
2. Biscaldi M., Fischer B., Aiple F. Saccadic eye movements of dyslexic and normal reading children. *Perception*, 1994, 23 (1), pp. 45–64. doi: 10.1068/p230045.
3. Bradford J. *Designing web pages for dyslexic readers*. Available at: <http://www.dyslexia-parent.com/mag35.html> (accessed 20.10.2018).
4. Chapman C. *The most popular fonts used by designers*. Available at: <https://www.webdesignerdepot.com/2011/08/the-most-popular-fonts-used-by-designers> (accessed 20.10.2018).
5. Coltheart M., Rastle K., Perry C., et al. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 2001, 108 (1), pp. 204–256. doi: 10.1037/0033-295X.108.1.204.
6. Haslum M. N., Miles T. R. Motor performance and dyslexia in a national cohort of 10 year old children. *Dyslexia*, 2007, 13 (4), pp. 257–275. doi: 10.1002/dys.350.
7. Holmqvist Olander M., Wennås Brante E., Nyström M. The effect of illustration on improving text comprehension in dyslexic adults. *Dyslexia*, 2017, 23 (1), pp. 42–65. doi: 10.1002/dys.1545.
8. Hutzler F., Kronbichler M., Jacobs A. M., et al. Perhaps correlational but not causal: No effect of dyslexic readers' magnocellular system on their eye movements during reading. *Neuropsychologia*, 2006, 44 (4), pp. 637–648. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2005.06.006.
9. Hyönä J., Olson R. K. Eye fixation patterns among dyslexic and normal readers: Effects of word length and word frequency. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1995, 21 (6), pp. 1430–1440. doi: 10.1037/0278-7393.21.6.1430.
10. Kriss I., Evans B. J. W. The relationship between dyslexia and Meares–Irlen Syndrome. *Journal of Research in Reading*, 2005, 28 (3), pp. 350–364. doi: 10.1111/j.1467-9817.2005.00274.x.
11. Levie W. H., Lentz R. Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology*, 1982, 30 (4), pp. 195–232. doi: 10.1007/BF02765184.
12. Liberman A. M., Mattingly I. G. A specialization for speech perception. *Science*, 1989, 243 (4890), pp. 489–494. doi: 10.1126/science.2643163.
13. Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., et al. Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 2001, 291 (5511), pp. 2165–2167. doi: 10.1126/science.1057179.
14. Pennington B. F. *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. New York: Guilford Publications Inc., 2009. 355 p
15. Prado C., Dubois M., Valodois S. The eye movements of dyslexic children during reading and visual search: Impact of the visual attention span. *Vision Research*, 2007, (47), pp. 2521–2530.
16. Rainger P. *A dyslexic perspective on e-Content accessibility*. Available at: <http://www.techdis.ac.uk/seven/papers/dyslexia.html> (accessed 20.10.2018).
17. Rello L., Baeza-Yates R. Good fonts for dyslexia. Proc. of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility. New York: ACM, 2013 (ASSETS '13), p. 14. doi: 10.1145/2513383.2513447.
18. Rello L., Kanvinde G., Baeza-Yates R. Layout guidelines for web text and a web service to improve accessibility for dyslexics. Proc. of the International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility. New York: ACM, 2012 (W4A '12), pp. 36:1–36:9. doi: 10.1145/2207016.2207048.
19. Stein J., Walsh V. To see but not to read: The magnocellular theory of dyslexia. Trends in Neuroscience, 1997, 20 (4), pp. 147–152. doi: 10.1016/S0166-2236(96)01005-3.
20. Tallal P. Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. Brain and Language, 1980, 9 (2), pp. 182–198. doi: 10.1016/0093-934X(80)90139-X.
21. Wolf M., Bowers P. G. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology, 1999, 91 (3), pp. 415–438. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.415.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

ГАЛУШКО ВИКТОР ГРИГОРЬЕВИЧ

кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и естественных наук
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
vitgeor@mail.ru

VIKTOR G. GALUSHKO

*Cand.Sc. (Philosophy), Associate Professor, Head of the Department of Humanities and Natural Sciences
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 316

СТЕРЕОТИПЫ И СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

STEREOTYPES AND STEREOTYPING AS A PROBLEM OF ETHNOCULTURAL RESEARCH

Аннотация. В результате межкультурных или межэтнических контактов обнаруживаются особенности, наиболее характерные для народа и культуры, и в зависимости от них происходит разделение представителей этих культур на группы (категории). Так постепенно складываются этнокультурные стереотипы, являющиеся по сути обобщенными представлениями о типичных чертах какого-либо народа или его культуры. Эффективная стереотипизация помогает людям понимать ситуацию и действовать в соответствии с новыми обстоятельствами. Поэтому стереотип может не только быть препятствием в коммуникации, но и приносить определенную пользу.

ABSTRACT. As a result of intercultural or inter-ethnic contacts, the most typical features of the people and culture are found. Depending on these characteristic features and qualities, the representatives of these cultures are divided into various groups (categories). Thus, ethnocultural stereotypes are gradually formed, representing generalized ideas about typical features inherent in any of the peoples or its culture. Effective stereotyping helps people understand the situation and act in accordance with new circumstances. Therefore, a stereotype can not only be an obstacle in communication but also bring some benefits.

Ключевые слова: стереотипы, этнические стереотипы, социальные стереотипы, стереотипизация, ксенофобия, культура, толерантность.

KEYWORDS: stereotypes, ethnic stereotypes, social stereotypes, stereopization, xenophobia, culture, tolerance.

Одной из ключевых проблем в современных этнокультурных исследованиях является изучение амбивалентной природы этнических стереотипов. В процессе межкультурных и межэтнических контактов находят выражение черты, характерные для того или иного народа или культуры. Именно в социальной и культурной сфере формируются основные стереотипы, принимаемые обществом. Наиболее традиционными оказываются этнокультурные стереотипы, разделяемые не только в пределах одной культуры, но и во мнениях о типичных образах представителей разных национальностей. Этнокультурный стереотип способен меняться, эволюционировать в зависимости от новых культурных, политических и экономических факторов общества.

Сначала попытаемся проанализировать такой сложный феномен, как этнос, затем акцентируем внимание на социальных стереотипах и их двойственном проявлении в этнокультурной сфере.

Особенности национального и этнического сознания представителей разных культур часто

выступают барьерами межкультурных взаимодействий. В этом контексте интерес представляют следующие аспекты: наблюдаемая тенденция к этноцентризму — склонность негативно оценивать представителей другой культуры сквозь призму стандартов собственной; стереотипизация этнического сознания, проявляющаяся в формировании упрощенных образов представителей своей и других культур; предрассудки как результат селективных включений в процесс межкультурных контактов, негативного опыта и т. п.

Этносоциальные процессы, как и другие социальные процессы, играют важную роль в воспроизводстве общественной системы и в ее изменениях. Исследование этносоциальных процессов предполагает их многоаспектное рассмотрение, выявление их функций в общественной системе. Особенность этих процессов состоит сегодня в том, что они накладываются на глобальную трансформацию всей социальной системы, являясь одновременно ее фактором. Этнические проблемы всегда связаны с проблемой этнической идентификации,

выступающей в роли мощной консолидирующей силы. В современных условиях этнический стереотип становится доминирующей когнитивно-оценочной системой.

Использование различных механизмов этнической идентификации в целях консолидации этносоциальной общности и ее мобилизации задает прикладное звучание этим проблемам. Анализ этнических стереотипов, искусственной национальной мифологии позволяет дать ответ на многие острые вопросы, касающиеся сложного комплекса межэтнических отношений, по-новому увидеть некоторые аспекты управления современным обществом, способствовать предотвращению этнополитической и социальной напряженности. Этнокультурное видение окружающего мира можно воспринимать как императив в процессе становления и развития гармоничной личности.

Начиная с 1970-х годов у многих народов практически во всех регионах земного шара отмечается подъем этнического самосознания, нередко именуемый в науке «взрывом этничности». В трудах отечественных ученых термин «этнос» синонимичен понятию «народ» или даже «нация», тогда как в исследованиях их зарубежных коллег данная дефиниция отличается большей расплывчатостью. Стало общепринятым рассматривать этнос в качестве социальной общности с присущими специфическими культурными моделями взаимодействий отдельных людей, реализующих солидарные ориентации, ожидания.

Этническая специфика складывается из двух составляющих: этнических ценностей и этнических стереотипов, разделяемых абсолютным большинством представителей определенной этнической группы.

Этнические ценности — неотъемлемую составляющую духовной культуры любого народа — следует рассматривать не иначе как проверенную временем мудрость. Этнокультурная специфика существует и развивается в более широком контексте — в рамках феномена идентичности. Этничность — одна из форм социальной организации культурных различий. Своеобразие этничности в сравнении с прочими видами социальных идентичностей (классами и стратами, профессиональными группами, возрастно-половыми когортами, политическими и территориальными общностями) обнаруживается еще на уровне обыденного сознания.

Наибольшее распространение получили представления об этносе как социально-культурном явлении, сформулированные Ю. В. Бромлеем. Согласно Ю. Бромлею, народ, или этнос, — это исторически сложившаяся на определенной территории межпоколенная общность людей, объединенных сходной материальной и духовной культурой, включая язык, особенностями психики, физического облика, а также самосознанием, выраженным в само-названии (этнониме) [3, с. 12]. Но под это определение подпадают и другие категории социальных общностей, например, кланы, касты. Введение в научный оборот термина «этнос» было обусловлено прежде всего многозначностью слова

«народ», которое употребляется для обозначения различных социальных образований (население государства, поселенческая группа, толпа и т. д.). Применение термина «этнос» позволяет избежать многозначности слова «народ», дает возможность для выражения того значения слова, которое оно имеет, когда речь идет о народах мира, т. е. о племенах, народностях, нациях. Иначе говоря, указанное определение не опирается на ряд критериев, позволяющих однозначно разграничить и объяснить сущность этничности и других форм общественной организации культурных различий.

Этничность чаще всего соотносят с феноменом этноса, реже с субэтнической группой. Но существует и другой уровень этнической идентичности. Для многих народов типично деление на более низкие таксономические единицы — этнотERRиториальные группы. Под этнотERRиториальной общностью понимают локальный вариант соответствующей этнической культуры с присущими ей территориальным самосознанием и своеобразием образа жизни. Выделение этнических процессов — особых процессов наряду с социальными — получило достаточно широкое распространение в отечественной литературе. Этнические процессы — это часть социальных процессов, так же как этнические группы — специфические социальные группы. По сути, любой тип социального процесса может быть охарактеризован в качестве этносоциального.

Ю. П. Платонов и Л. Г. Почебут отмечают, что «формирование этнической общности является первым этапом в объединении людей, первичным способом организации их совместного бытия» [14, с. 58]. В литературе по этническому вопросу в качестве этнодифференцирующих называются такие признаки, как общая территория, язык, культура, история, психологическое единство и т. д. Одни авторы подчеркивают значение социального аспекта этногенеза, другие говорят о генетических или экологических факторах.

Интерпретация влияния факторов на этническое сознание производится авторами достаточно вариативно. Заостряя внимание на этом аспекте проблемы, В. Павленко и С. Таглин предлагают деятельностный подход к анализу этнического сознания: «В данном контексте это означает, что комплекс биологических, экологических, социальных, культурных и исторических факторов воздействует на психику не прямо, а опосредованно, через конкретную жизнедеятельность представителей определенной этнической группы. В качестве опосредующего звена выступает жизнедеятельность этноса, в конкретных формах которой своеобразно сочетаются общие для всех этносов и уникальные черты» [13, с. 67].

Наиболее емким и точным представляется определение этноса, предложенное Ю. П. Платоновым и Л. Г. Почебут: «Под этносом мы понимаем большую социальную группу людей, объединенных на основе общих установок и диспозиций, имеющих общие типичные поведенческие реакции на различные события жизни <...> Этнос — явление социально-психологическое. Оно социально по истокам своего возникновения

и психологично по способам своего проявления» [14, с. 58]. Акцент на факте самокатегоризации и идентификации с группой со стороны ее членов содержится в формулировке Т. Стефаненко: «С позиции психолога можно определить этнос как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие» [16, с. 58]. Таким образом, внешние, материальные признаки этноса, весьма многочисленные и с трудом поддающиеся однозначной интерпретации, не могут претендовать на исключительность в вопросе описания этнической специфики.

Можно выделить следующие основные подходы к этничности: примордиализм, кон-структуривизм и инструментализм. Примордиализм (В. Берг, Э. Смит, Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилев и др.) рассматривает этнические сообщества как сформировавшиеся в глубине веков и дошедшие до нашего времени, этот подход подчеркивает историческую устойчивость этносов, выделяя биологические, социально-культурные и социально-психологические аспекты такой устойчивости. Особое внимание уделяется преемственности в историческом развитии сообществ и роли традиций. С позиций примордиализма этнос — система, которая развивается, трансформируется под воздействием внешних факторов и объединена «относи-тельно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также осознанием своего единства».

Конструктивизм (Б. Андерсон, Э. Геллнер, Ф. Барт, В. Коротеева и др.) рассматривает этнические группы как конструкции, «воображаемые сообщества», их реальность предполагает коллективную идентификацию с сообществом, большинство членов которого они лично не знают, в результате нация становится «ментальной реальностью». Но признается объективный характер этнических признаков, которые в определенных исторических обстоятельствах могут быть актуализированы. Согласно конструктивистским трактовкам, под этничностью подразумевается совокупность специфических и характерных культурных черт этнической группы, находящейся в более или менее конфликтных отношениях с социокультурным окружением. Термин «этничность» чаще используется как категория, обозначающая существование отличительных этнических групп (идентичностей). При этом к базовым характеристикам этничности относят: наличие разделяемых членами группы представлений об общем территориальном, историческом происхождении, единого языка; общих черт материальной и духовной культуры; политически оформленные представления о родине и особых институтах; осознание членами группы своей принадлежности к ней и основанные на этом формы солидарности, совместные действия.

Инструментализм сочетает в себе примордиалистские и конструктивистские начала, стремится к «демифологизации», «деконструкции» принятых в этносоциологии понятий, отрицающих реальность этносов (Д. Мойнихен, Д. Ротшильд, Л. М. Дробижева, В. А. Ядов, Г. У. Солдатова и др.). Инструментализм видит в этносе инструмент,

средство мобилизации масс для достижения элитами своих целей и интересов. Нация и этничность воспринимаются как характеристики, встроенные в политическое манипулирование.

Подходы, получившие распространение в последние десятилетия, подчеркивают роль социально-политических, исторических факторов становления этничности, фокусируются на маргинальных состояниях, изучении небольших этнических общностей, например, мигрантов. В этом случае само использование терминов «этничность», «этнический» и подобных им отражает внимание к отдельным признакам. Такие признаки носят в значительной степени социально-психологический характер, связаны с мифами, с идеологическими построениями, в то же время важное место среди этнических признаков занимают культурные традиции, сложившиеся стереотипы поведения, общие культурные символы. Новые, нетрадиционные подходы к изучению этничности продуктивны, поскольку дополняют традиционные, выделяя актуальные для каждого конкретного исследования аспекты этносоциальных процессов, ранее не рассматриваемые. Ряд отечественных исследователей (В. Тишков, Ю. Арутюнян и др.) указывают на необходимость синтеза различных подходов.

Этносоциальные процессы не могут быть поняты исключительно в рамках классических социологических представлений. Особенно это видно на примере этнических конфликтов со спецификой, на которую указывают многие исследователи и которую трудно охарактеризовать. Так, создатель теории этнолингвистического конфликта Г. Форбс считает этнический конфликт более «запутанным» потому, что он менее «реалистичен», этнические группы нередко больше внимания обращают на индивидуализирующие признаки различия, чем на материальные интересы. «Есть нечто странное, даже мистическое в этническом конфликте, в отличие от классового или других конфликтов экономических интересов, которые более открыты для инспекции, более совместимы с разумными основаниями и более легки для понимания» [21, р. 14].

Этнические конфликты стимулируют процессы этнической мобилизации, а также выступают средством социальной стратификации, поскольку в процессе конфликта происходит быстрое и радикальное изменение социального статуса индивидов и групп.

Считается, что этническая идентификация индивида может складываться на основе копирования стереотипов поведения этнической общности, в которой протекала инкультурация. Как правило, этническая идентичность формируется и существует в контексте социального опыта и процесса, с которым идентифицируют себя люди, или идентифицируются другими в качестве членов определенной этнической группы. С внутригрупповой точки зрения идентичность группы основывается на комплексе культурных черт, отличающих членов этой группы от прочих, даже культурно близких групп.

Научный интерес к стереотипам и стереотипизации стал формироваться в 20-х годах прошлого столетия. В первый период с 1920-х по 1960-е

в большинстве трудов стереотип в целом рассматривался как отрицательное, но неизбежное явление социальной практики, а основное внимание было направлено на изучение так называемых антропостереотипов (У. Кларк, У. Олбиг, Г. Оллпорт). Исследование этнических стереотипов позволяет отразить характер этносоциальных процессов в обществе. Одна из первых работ, содержащая описание этнических стереотипов, была опубликована В. Дю Буа в 1899 году. Термин «стереотип» был введен в научный оборот У. Липпманом как особая форма восприятия окружающего мира. «Система стереотипов, — писал он, — возможно, является стержневой в нашей личной традиции, она защищает наше место в обществе <...> а также сохраняет время в нашей занятой жизни и помогает нам спастись от сбивающих с толку попыток увидеть мир устойчивым и охватить его целиком» [10, р. 95].

В изучении этнических стереотипов ключевыми можно считать работы Е. С. Богарду-са, Д. Каца и К. У. Брейли, затрагивавшие, в частности, проблему антисемитизма. Они дают следующее определение: «Этнический стереотип — это устойчивое представление, мало согласующееся с теми реалиями, которое оно стремится представить, и вытекающее из присущего человеку свойства сначала определить явление, а потом уже его пронаблюдать» [22, р. 288–289]. Большое влияние на понимание этнических стереотипов оказали опубликованные в 1950-х годах труды Т. Адорно «Авторитарная личность» (подробное описание гипотезы формирования этнических стереотипов) и «О природе предрассудка» (о природе этнических отношений). Т. Адорно показал, что индивиды одной и той же этнической группы имеют значительные различия по степени подверженности этнической стереотипизации.

Начиная с 1960-х годов появляются первые работы отечественных авторов (И. С. Кон, Г. Кондратенко, В. Я. Ядов), посвященные до этого не поднимавшейся в нашей науке проблеме этнических стереотипов. В качестве наиболее интересных исследований, предпринятых у нас с тех пор в данной области, следует отметить работы В. С. Агеева, Е. Егоровой-Гантман, Ю. П. Платонова, Г. У. Солдатовой, Н. А. Рождественской, П. Н. Шихирева, Т. Г. Стефаненко и др. Надо сказать, для большинства отечественных ученых характерным является поиск определенных позитивных качеств социальных стереотипов, а не однозначно негативная их оценка.

В целом в исследованиях стереотипов и стереотипизации можно выделить три основных направления. В русле первого акцент делается на изучении когнитивного аспекта, т. е. стереотип рассматривается в качестве элемента когнитивных процессов человека, а именно как результат генерализации, схематизации и т. п. В широком смысле стереотипы изучаются как культурное наследие, передающееся обществом. Второе направление включает в себя изыскания, анализирующие аффективный аспект стереотипов. Стереотип, будучи элементом эмоционально-оценочных процессов человека, неразрывно связан с феноменом социальной установки,

внимание сосредотачивается на корнях предубеждений как мышления, которое оперируя стереотипами, приводит к внутренним напряженным отношениям и искаженному развитию индивидуальных черт. Третье направление посвящено изучению социального аспекта стереотипов. Социальный стереотип — особый элемент, участвующий в процессе функционирования социальной группы.

Этнический стереотип как этносоциальный феномен является частным случаем социального стереотипа. Этнические стереотипы, будучи неотъемлемой частью общественного сознания и самосознания представителей этноса, проявляются в условиях контакта с представителями других этносов и выполняют защитную функцию по отношению к своеобразию духовной культуры, что обуславливает их «схематичность, односторонность и категоричность» [2, с. 36–46]. Они закрепляют в сознании культурные традиции и привычки, характеризующие моноэтническую среду, и становятся инструментами передачи от поколения к поколению социального и нравственного опыта этноса, включая правила поведения, обычаи, ритуалы, нормы и ценности.

Важными признаками этностереотипов, по В. Г. Крысько, являются: образность, схематичность, упрощенность; целостность, ярко выраженная оценочная и ценностная окраска; символичность, иллюзорность; субъективность [7, с. 133].

Этностереотипы можно рассматривать как представления, сформированные в этническом самосознании, схематично передающие образ того или иного явления и определяющие его место в иерархии ценностей, присущей данной этнической группе. Такой стереотипный образ включает в себя наиболее яркие и непривычные черты, что помогает индивиду ориентироваться в социальном пространстве, идентифицировать себя с этнической общностью и установить определенные взаимоотношения с иноэтническими группами.

Этнические стереотипы бинарны по своей природе: определяя другую этническую группу, этнос в оппозиции имеет в виду собственные характеристики. Это объединяет автостереотипы (набор представлений, оценок и суждений этнической общности о самой себе, которые отражаются в легендах, художественных произведениях, прессе) и гетеростереотипы (оценочные суждения о других этносах, зависят от исторического и личного опыта взаимодействия этносов). Этнические авто- и гетеростереотипы складываются в процессе этнической идентификации на уровне, связанном с формированием относительно устойчивых представлений и оценок, типичных для этнической группы поведенческих, коммуникативных и эмоциональных стилей.

Этнические стереотипы, функционирующие в общественном и индивидуальном сознании, имеют разный механизм возникновения, закрепления и проявления, в соответствии с которым их можно разделить на этнические стереотипы поведения и этнические стереотипы мышления. По мнению С. В. Гладких, первая группа формировалась на протяжении многих столетий и проверена

на практике несколькими поколениями; эти стереотипы перешли в ранг мифологизированных и являются устойчивыми, не поддающимися культурным изменениям. Вторая группа стереотипов образуется стихийно в процессе межкультурной коммуникации, этнических столкновений, с помощью СМИ; они подвижны, их формирование происходит под воздействием культурных, политических и экономических факторов, характеризующих условия бытования этнической группы [4, с. 59–60]. Этнические стереотипы, навязываемые СМИ (особенно в ситуации этнического конфликта), изменчивы и динамичны. Большинство стереотипов второй группы являются негативными, что имеет как положительную (сохранение духовной культуры этносов) сторону, так и отрицательную (барьер в ситуации межэтнического общения, способствующий возникновению конфликтов).

Все виды стереотипов выполняют ряд функций в обществе: классификации и упорядочения социокультурной информации; аккумуляции и передачи культурно-исторического опыта, выработки моделей поведения и стандартов; защиты групповых ценностей. Система этностереотипов позволяет прогнозировать поведение участников коммуникации и моделировать процессы общения в соответствии с преследуемой целью.

Этностереотипы усваиваются на ранних стадиях социализации, задолго до возникновения ясного представления о своей группе. Так как культура межэтнического общения представляет собой не только систему стереотипов поведения в ситуации межэтнического контакта, но и культуру этноса в целом, то этнические представления отражают не одну, а две реальности или, точнее, два народа — и тот, чей «образ формируется в сознании другого народа, и тот, в среде которого эти представления слагаются и получают распространение» [6, с. 21].

Соотношение понятий «стереотип», «установка», «предрассудок» является дискуссионным. Одни исследователи склонны рассматривать стереотип как когнитивный элемент установки. Другие отождествляют понятия «установка» и «стереотип». Третьи полагают, что сначала формируется установка, а затем стереотип наполняется соответствующим этой установке содержанием. Четвертые считают стереотип формой выражения установки, которая придает стереотипу определенную направленность и интенсивность, и «стереотип выступает формой наиболее концентрированного проявления социальной установки» [7, с. 175].

Этнические предрассудки представляют собой неадекватные и искажающие действительность установки, вырабатываемые этнической общностью по отношению к другим группам и отличающиеся большой живучестью и консервативностью. Их основное назначение заключается в формировании определенной предрасположенности членов этнической общности в отношении соответствующих объектов. Функционирование таких предрассудков способствует сохранению дистанции между этническими общностями. Формируются они под влиянием социально-экономических условий существования этноса, его культуры, образа жизни,

поведения. Ряд авторов под этническим предрассудком понимают прежде всего враждебный этнический стереотип, который представляется как результат четко выраженной склонности рассматривать ценности другого народа сквозь призму ценностей своего этноса.

В отечественной научной литературе стереотип и установка часто анализируются как стадии становления психологических отношений, понимаемых в качестве целостной системы индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Так, С. В. Лурье считает, что стереотип есть разновидность социальной установки [11].

Осмысление оппозиции «мы — они» актуализируется в политическом дискурсе XX века. Оппозиция «мы — они» становится важным элементом государственной идеологии. Это поддерживается СМИ, получает свое воплощение в литературе и искусстве, принимается людьми. Мифический образ призван заместить собой в коллективном сознании реальный образ представителя другой страны или другой национальности. В процессе выделения общности, разделения на «своих» и «чужих» видна параллель с логикой мифа, для которой тоже свойственно оперирование бинарными оппозициями [9, с. 496]. Миф может быть рассмотрен как основная форма упорядочивания сложной этносоциальной реальности в национальных идеологиях. Учитывая, что спецификой мифологического мышления является слияние реального и идеального, мифологическое восприятие своей этнической общности становится ведущим в кризисные для этноса периоды.

Стереотипы могут нести в себе как положительный, так и отрицательный эмоциональный заряд. С. Фиск выделяет четыре вида стереотипов: стереотипы презрения, существующие по отношению к представителям «чужих» низкостатусных групп, расцениваемых к тому же как «холодные»; по отношению к своим группам, как правило, возникают стереотипы восхищения, в соответствии с которыми этим группам приписываются компетентность, высокий статус и «теплота»; амбивалентные стереотипы зависти и патернализма («зависть» характеризует отношение к представителям высокостатусных, компетентных, но «холодных» групп; «патернализм» — низкостатусных, некомпетентных, но «теплых») [20, р. 299–322].

Другим важным свойством этнических стереотипов считается устойчивость к новой информации, правда устойчивость стереотипов относительна. Еще одно важнейшее свойство этностереотипов, по Г. Тэджфелу, — согласованность, т. е. высокая степень единства представлений среди членов стереотипизирующей группы. Есть две гипотезы, объясняющие причины согласованности: гипотеза предубеждения, согласно которой консенсус отражает единообразную предвзятость части индивидов, и гипотеза невежества — здесь консенсус вытекает из недостатка личных контактов со стереотипизируемой группой [17, с. 28]. Еще одним сущностным свойством стереотипа является

неточность. С проблемой точности связан вопрос об устойчивости стереотипов. Если в основе стереотипа лежит реальность, то он должен быть относительно устойчив, если же он целиком и полностью ложен, то он должен меняться в зависимости от исторической, международной и даже внутриполитической ситуации в той или иной стране. От характера отношений, по мнению Т. Г. Стефаненко, от сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения зависят основные измерения стереотипов: содержание, направленность (общее измерение благоприятности) и степень благоприятности, а в конечном счете степень их точности [18, с. 291].

В ХХ веке наметились два подхода к исследованию стереотипизации: психофизиологический и социально-психологический. В социально-психологических концепциях подчеркиваются различные аспекты стереотипизации — значимость индивидуального восприятия и социальной ре-продукции стереотипов, роль ценностей, знания. Обобщенно можно выделить психологические, социально-психологические и социальные функции стереотипизации. Г. Тэджфел указывает на две социальные функции стереотипизации: а) объяснение существующих отношений между группами и поиск причин сложных и обычно негативных социальных событий; б) оправдание существующих межгрупповых отношений, действий, совершаемых или планируемых по отношению к чужим этническим группам [23, с. 158–160].

Содержание этностереотипов зависит от проявления таких характеристик их носителя, как уровень развития, интеллект, образование, воспитание. Стереотипизация является средством конструирования символических границ между Своими и Чужими, а экстремальная ситуация стимулирует нарастание социальной напряженности. Образ Другого (в пределе — врага) всегда амбивалентен, всегда несет в себе «стереотипический дуализм» [21, с. 308]. Иными словами, обычно возможно «расщепление» стереотипа на два противоположных элемента, в зависимости от меняющихся интересов можно конструировать так или иначе образ Другого. Например, эта закономерность прослеживается в русофобском и русофильском модусах стереотипа russkosti в современном западном дискурсе о России.

В процессе эскалации конфликтного взаимодействия происходит поляризация позиций его участников. Феномен ксенофобии можно рассматривать на различных уровнях — индивидуальном, групповом и общественном. В целом ксенофобия — сложный, комплексный, многоуровневый феномен, в основе которого лежит множество факторов: социально-политических, экономических, демографических, психологических, культурно-исторических. Соответственно ее можно анализировать с позиций разных наук: этнологии, политологии, социальной психологии, истории, социологии, философии.

Основой генезиса ксенофобии служит во многих случаях так называемая негативная самоидентификация: у субъекта отсутствует какая-либо

проработанная позитивная идея или программа. Он борется не «за что-то», а «против кого-то», неприятие чужих здесь первично. Ведущим является не «мы хорошие», а «они плохие». А. Муравьев полагает, что следует различать «инстинктивную ксенофобию» как «неосознанный социальный инстинкт» или «архаический социальный инстинкт», в той или иной степени характерный для большинства социумов, и «ксенофобию-идею» как идеологию этнической вражды [12, с. 217]. Рост этнической ксенофобии у людей разных национальностей стал заметен в России в период ломки советских политических и административных отношений и продолжался до 1995–1996 годов. Новый всплеск ксенофобии был отмечен после дефолта 1998 года. Разнообразные ксенофобии и тенденции этнического изоляционизма были стимулированы преодолением кризиса, которое сопровождалось определенными трансформациями структуры этнонациональной идентичности народов России.

Среди многочисленных форм национализма можно выделить две фазы динамики этнических стереотипов: а) мобилизационный и б) защитно-компенсаторный [5, с. 195]. Исследования последних десятилетий опровергают мнение о том, что ксенофобия связана исключительно с ухудшением материального положения и конфликтом групповых интересов. Напряженность может возникать при любых формах социальных изменений, концентрируется в маргинальных средах и ситуациях. Стереотипизация, изменение этнических стереотипов в этих случаях является индикатором изменений социальных процессов и структуры общества [5, с. 214]. Если общие этнические установки населения меняются медленно, то в среде политически активной части населения такие процессы протекают стремительно.

В двух видах этнической нетерпимости — бытовой и идеологической — носителями выступают разные социальные группы. В первом случае это среди аполитичного населения, чаще без высшего образования, жители сельских регионов и малых городов. Другой тип интолерантности характерен для людей с высшим образованием, выступающих в качестве мифологизаторов истории своей этнической группы, субъектов стереотипизации и создания маркеров разделения людей по тем или иным признакам. Как правило, выражение неприязни к одной национальности пересекается с негативизмом или страхом в отношении другой или других.

Резюмируем сказанное. Происхождение этнических стереотипов глубоко укоренено в исторической памяти народа, и их устойчивость обеспечивается передачей из поколения в поколение в форме фольклора, эпоса, летописных и литературных памятников. Стереотипы могут стать социальными, только когда они разделяются большой группой людей внутри социальной общности. Воздействие стереотипов на межличностное и групповое общение затрагивает Н. В. Лебедева. Она выделяет четыре основные характеристики стереотипов, влияющие на коммуникативное поведение: 1) стереотипизирование — результат когнитивного «отклонения», вызванного иллюзией связи между

групповым членством и психологическими характеристиками (например, англичане консервативны, немцы педантичны); 2) стереотипы влияют на способ прохождения информации, ее отбора (например, об ингруппе обычно запоминается наиболее приятная информация, а об аутгруппе — наиболее неблагоприятная); 3) стереотипы вызывают ожидания определенного поведения от других, индивиды невольно пытаются подтвердить эти ожидания; 4) стереотипы рождают предсказания, склонные подтверждаться, поскольку люди невольно «отбирают» модели поведения других людей, согласные со стереотипами [8, с. 224].

Этнический стереотип представляет собой в первую очередь культурное образование, естественное и неизбежное до тех пор, пока будут существовать народы и этнические группы [15, с. 25–41]. В связи с анализом понятия «стереотип» исключительно важным представляется рассмотрение стереотипизации как одного из механизмов социального восприятия. Если корни стереотипа уходят в факторы социального порядка, то стереотипизация является прежде всего универсальным психологическим процессом. Феномен стереотипизации обусловлен принципом экономии, свойственным человеческому мышлению, его способностью двигаться от единичных случаев к их обобщению и обратно к этому факту, понятому уже в рамках общего правила. По мнению С. Агеева, стереотипизация выполняет объективно полезную функцию, поскольку грубость, упрощенность, схематизм — это оборотная сторона медали, неизбежные «издержки» необходимых для психической регуляции человеческой деятельности процессов — селекции, ограничения, стабилизации, категоризации [1, с. 135]. Таким образом, ни сам стереотип, ни тем более процесс стереотипизации не могут рассматриваться как однозначно негативные явления социальной жизни. Только формирование этнических предрассудков и предубеждений, по определению несущих в себе отрицательный заряд и ведущих к усилению межэтнической напряженности, можно считать серьезным препятствием к взаимопониманию между народами.

Для современного подхода к проблеме истинности стереотипа характерно смещение акцента с его когнитивного содержания на аффективное: в центр внимания ставится вопрос о причинах устойчивости и поляризованности стереотипа. При этом неважно, истинно данное знание или ложно, поскольку главное в стереотипе — не сама истинность, а убежденность в ней. Отличительной стороной такой убежденности является ее устойчивость, прочность. Практика показывает, что даже в случае доказанности несоответствия стереотипа действительности он зачастую продолжает функционировать, причем с не меньшей силой и выразительностью.

Ключевые выводы исследований о социальном стереотипе были суммированы Г. Тэджфелом в виде следующих шести положений:

- Люди с легкостью проявляют готовность характеризовать обширные человеческие группы (или «социальные категории»)

недифференцированными, грубыми и пристрастными признаками.

- Такая категоризация стремится оставаться совершенно стабильной в течение очень длительного времени.

- Социальные стереотипы в некоторой степени могут трансформироваться в зависимости от социальных, политических или экономических изменений, но этот процесс происходит крайне медленно.

- Социальные стереотипы становятся более «отчетливыми» и враждебными, когда возникает социальная напряженность между группами.

- Они усваиваются очень рано и используются детьми задолго до возникновения собственных мнений о тех группах, к которым они относятся.

- Социальные стереотипы не представляют большой проблемы, когда не существует явной враждебности в отношениях групп, но их в высшей степени трудно модифицировать и управлять ими в условиях значительной напряженности и конфликта [8, с. 192].

Главная задача любой методики управления стереотипами заключается в том, чтобы помочь субъекту осознать, что его отношение к другому обусловлено имеющимися у него стереотипными представлениями о той группе, которой принадлежит его оппонент. Поскольку коммуниканту нужно выстраивать максимально гармоничное коммуникативное взаимодействие, ему следует учиться осознавать стереотипный характер собственных установок и управлять ими. Всякая методика управления стереотипами в целях гармонизации этнокультурной коммуникации основана на трех составляющих: 1) осознание стереотипов; 2) деактуализация негативных стереотипов; 3) актуализация положительных стереотипов.

В заключение нужно отметить, что рассмотренные аспекты изучения этнических стереотипов далеко не исчерпывают всего разнообразия подходов. Наиболее спорными на сегодняшний день являются такие вопросы, как проблема истинности этнического стереотипа и отражения в нем реальных черт стереотипируемой этнической группы, а также объяснение необычайной устойчивости и прочности представленного в стереотипе знания. Этнические стереотипы влияют на этнические антипатии и симпатии, этнические установки, определяющие поведение людей в тех или иных ситуациях межэтнических контактов. Люди знакомятся с ними очень рано, поскольку они составляют непременный элемент системы воспитания. Сам факт осознания отношения к культуре своего народа, к своей этнической группе не содержит какого-либо предубеждения против других групп. Возможность искаженного представления о своей и других этнических общностях возникает при их оценке. Тогда и может проявиться этноцентризм — склонность воспринимать все жизненные явления с позиции «своей» этнической группы, рассматриваемой как эталон, т.е. при известном ее предпочтении. При этом для этноцентризма характерна сочувственная фиксация черт своей группы, хотя она не обязательно подразумевает формирование

враждебности к другим группам. Негативный оттенок в этнических стереотипах под воздействием этноцентризма особенно часто появляется при неблагоприятных социальных и культурных обстоятельствах. Положительная же сторона

этнокультурного стереотипа проявляется в формировании народной картины мира, которая выполняет важную функцию, определяя поведение человека и помогая ему ориентироваться в необычной обстановке.

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие. М.: Изд-во МГУ, 1990. 240 с.
2. Байбурин А. К. Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционных культур // Советская этнография. 1985. № 2. с. 36–46.
3. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 418 с.
4. Гладких С. В. Этнические стереотипы и проблемы межкультурного общения // Этнические проблемы современности: сб. статей. 1999. Вып. 5. С. 57–65.
5. Гудков Л. Д. Негативная идентичность. Статьи 1997–2002 годов. М.: Новое литературное обозрение, «ВЦИОМ-А», 2004. 816 с.
6. Ерофеев Н. А. Туманный Альбон. М.: Наука, 1982. 320 с.
7. Крысько В. Г. Этническая психология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 320 с.
8. Лебедева Н. В. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М: Ключ-С, 1999. 224 с.
9. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.
10. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т. В. Барчуновой. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
11. Лурье С. В. Историческая этнология. М.: Аспект Пресс, 1997. 448 с.
12. Муравьев А. В. Ксенофобия: от инстинкта к идее // Отечественные записки. 2004. № 4 (19). С. 279–287.
13. Павленко В. Н., Таглин С. А. Факторы этнопсихогенеза. Харьков: Изд-во ХГУ, 1993. 160 с.
14. Платонов Ю. П., Почебут Л. Г. Этническая социальная психология. СПб.: СПбГУ, 1993. 109 с.
15. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл. 1998. 386 с.
16. Стефаненко Т. Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/social/etnic> (дата обращения: 11.10.2018).
17. Стефаненко Т. Г. Этнические стереотипы — функции и свойства // Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Практикум. М.: Аспект Пресс, 2006. 208 с.
18. Этнопсихология: учебник для вузов / под ред. Т. Г. Стефаненко. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
19. Fiske S. T. Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain. European Journal of Social Psychology, 2000, 30 (3), pp. 299–322. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992 (200005/06)30:3<299::AID-EJSP>3.0.CO;2-F.
20. Forbes H. D. Ethnic conflict: Commerce, culture, and the contact hypothesis. New Haven: Yale University Press, 1997. 304 p.
21. Hall S. The West and the rest: Discourse and power. In: Hall S., Gieben B. (eds.). Formations of modernity. Cambridge: Polity in association with Open University, 1992, pp. 276–331.
22. Katz D., Braly K. Racial stereotypes of one hundred college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1933, 28 (3), pp. 280–290. doi: 10.1037/h0074049.
23. Tajfel H. Social stereotypes and social groups. In: Turner J., Giles H. (eds.). Intergroup behaviour. Oxford: Blackwell, 1981, pp. 144–167.

References

1. Ageyev V. S. *Mezhgruppovoye vzaimodeystviye* [Intergroup interaction]. Moscow: Moscow State University Publ., 1990. 240 p. (In Russian).
2. Bayburin A. K. Etnicheskiye aspekty izucheniya stereotipnykh form povedeniya i traditsionnykh kultur [Ethnic aspects of the study of stereotypical forms of behavior and traditional cultures]. *Sovetskaya etnografiya — Soviet Ethnography*, 1985, (2), pp. 36–46 (in Russian).
3. Bromley Yu. V. *Ocherki teorii etnosa* [Essays on the theory of ethnus]. Moscow: Nauka Publ., 1983. 418 p. (In Russian).
4. Gladkikh S. V. Etnicheskiye stereotypy i problemy mezhekulturnogo obshcheniya [Ethnic stereotypes and problems of intercultural communication]. *Etnicheskiye problemy sovremennosti —Ethnic Problems of our Time*, 1999, (5), pp. 57–65 (in Russian).
5. Gudkov L. D. *Negativnaya identichnost* [Negative identity] Moscow: Novoye literaturnoye obozreniye, «Vtsiom-A» Publ., 2004. 816 p. (In Russian).
6. Yerofeyev N. A. *Tumannyy Albion* [Foggy Albion]. Moscow: Nauka Publ., 1982. 320 p. (In Russian).
7. Krysko V. G. *Etnicheskaya psikhologiya* [Ethnic psychology]. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 320 p. (In Russian).
8. Lebedeva N. V. *Vvedeniye v etnicheskuyu i kross-kulturnuyu psikhologiyu* [Introduction to ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow: Klyuch-S Publ., 1999. 224 p. (In Russian).
9. Lévi-Strauss C. *Anthropologie structural*. Paris: Plon, 1958. 454 p. (In French). (Rus. ed.: Lévy-Strauss C. *Strukturnaya antropologiya* [Structural anthropology]. Moscow: Eksmo-Press Publ., 2001. 512 p.).

10. Lippmann W. *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1922. 427 p. (Rus. ed.: Lippmann W. *Obshchestvennoye mneniye*. Moscow: Institute of the Public Opinion Foundation Publ., 2004. 384 p.).
11. Lurye S. V. *Istoricheskaya etnologiya* [Historical ethnology]. Moscow: Aspekt Press Publ., 1997. 448 p. (In Russian).
12. Muravyev A. V. *Ksenofobiya: ot instinkta k idee* [Xenophobia: From instinct to the idea]. *Otechestvennye zapiski — Domestic Notes*, 2004, 4 (19), pp. 279–287 (in Russian).
13. Pavlenko V. N., Taglin S. A. *Faktory etnopsikhogeneza* [Factors of ethnic psychogenesis]. Kharkiv: Kharkiv State University Publ., 1993. 160 p. (In Russian).
14. Platonov Yu. P., Pochebut L. G. *Etnicheskaya sotsialnaya psichologiya* [Ethnic social psychology]. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 1993. 109 p. (In Russian).
15. Soldatova G. U. *Psichologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti* [Psychology of interethnic tensions]. Moscow: Smysl Publ., 1998. 386 p. (In Russian).
16. Stefanenko T. G. *Sotsialno-psikhologicheskiye aspekty izucheniya identichnosti* [Social and psychological aspects of the study of ethnic identity] (in Russian). Available at: <http://flogiston.ru/articles/social/etnic> (accessed 11.10.2018).
17. Stefanenko T. G. *Etnicheskiye stereotypy — funktsii i svoystva* [Ethnic stereotypes: Functions and properties]. In: *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2006. 208 p. (In Russian).
18. Stefanenko T. G. (ed.). *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2009. 368 (In Russian).
19. Fiske S. T. Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology*, 2000, 30 (3), pp. 299–322. doi: 10.1002/(SICI)1099–0992 (200005/06)30:3<299::AID-EJSP2>3.0.CO;2-F.
20. Forbes H. D. *Ethnic conflict: Commerce, culture, and the contact hypothesis*. New Haven: Yale University Press, 1997. 304 p.
21. Hall S. The West and the rest: Discourse and power. In: Hall S., Gieben B. (eds.). *Formations of modernity*. Cambridge: Polity in association with Open University, 1992, pp. 276–331.
22. Katz D., Braly K. Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1933, 28 (3), pp. 280–290. doi: 10.1037/h0074049.
23. Tajfel H. Social stereotypes and social groups. In: Turner J., Giles H. (eds.). *Intergroup behaviour*. Oxford: Blackwell, 1981, pp. 144–167.

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

СМОЛОВА ЛИДИЯ ВЛАДИМИРОВНА

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

LIDIYA V. SMOLOVA

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

УДК 159.9

СОВЕСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ОРГАН: ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА «СОВЕСТЬ» — ВАЖНЕЙШЕЙ КАТЕГОРИИ ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА

CONSCIENCE AS A FUNCTIONAL ORGAN: UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF CONSCIENCE AS THE MOST IMPORTANT CATEGORY OF VIKTOR FRANKL'S LOGOTHERAPY

Аннотация. Автор размышляет о содержательном наполнении известного высказывания В. Франкла о совести как органе смысла. Раскрывается концепция функционального органа по А. А. Ухтомскому. Проводятся аналогии биологических органов и органов, не проявленных морфологически. Совесть традиционно описывается как категория морального сознания. Между тем она может быть рассмотрена в качестве функционального органа, который сонастраивает ежедневные конкретные действия человека с системой его ценностей, представлениями о высших принципах и правилах жизни, в контексте более высокого начала. Функцией совести и выражением ее вовне являются императивы нравственности. Совесть не является органом, порождающим смыслы в прямом смысле этого слова, но познается и расшифровывается ими. Смыслы помогают обнаружить связи с законами морали и объединяют в человеке реальное и трансцендентное.

ABSTRACT. The article discusses the famous statement by V. Frankl about conscience as a meaning organ. The concept of the functional organ developed by A. A. Ukhтомsky is revealed. Analogies are made of biological organs and organs that are not morphologically manifested. Conscience is described as a category of moral consciousness. It is argued that Conscience can be viewed as a functional body that co-adjusts the daily actions of a person with his system of values, ideas about higher principles and rules of life, recognizing them in the context of the higher beginning. The function of conscience and its expression outside are the imperatives of morality. Conscience is not a body that generates meanings in the truest sense of the word, but is cognized and deciphered by them. Meanings help to find connections with the laws of morality and unite the real and transcendent in a man.

Ключевые слова: совесть, логотерапия, В. Франкл, функциональный орган, мораль, смысл, трансцендентное, психологическое консультирование.

Keywords: conscience, logotherapy, V. Frankl, functional organ, morals, meaning, transcendental, psychological counseling.

Науму и Софье с благодарностью.

Появление логотерапии, созданной великим австрийским психологом В. Франклом, стало для классической психологии настоящим событием. Она не похожа ни на одно направление: в центре рассмотрения находится смысл как движущая сила человеческого поведения и существования в целом. Но что есть смысл и как его искать?

Смысл, с точки зрения В. Франкла, неразрывно связан с категорией совести, которая принадлежит

к числу специфически человеческих проявлений. Именно она помогает совершать выбор, даёт свободу, необходимую для того, чтобы постичь смысл своего существования.

Феномену совести В. Франкл посвящает две важнейшие главы своей книги «Подсознательный бог» (1948): «Экзистенциальный анализ совести» и «Трансцендентность совести». Он считает, что «... только она одна в состоянии согласовать "вечный", всеобъемлющий "моральный закон"

с соответствующей конкретной ситуацией конкретной личности. И эта совесть, которую автор изначально представляет в форме духовного бессознательного, "подсознательного бога", является выражением трансцендентности духовного бессознательного» [17, с. 172].

Для В. Франкла совесть и смысл связаны между собой тесными узами. По его мнению, *совесть — есть орган смысла*, поскольку направляет человека и помогает обнаружить тот единственный и уникальный смысл, который кроется в любой ситуации [30, с. 38]. Иными словами, выявление смысла происходит посредством совести как особого органа. Эта интереснейшая идея требует прояснения и более глубокого вхождения в ее содержательное наполнение.

Цель настоящей статьи — раскрыть высказывание В. Франкла о совести как органе смысла.

Начнем с необычного для психологического контекста термина «орган» и поговорим о нем подробнее.

Орган (от древнегреч. «инструмент») — обобщенная совокупность различных типов клеток и тканей, выполняющих в живом организме определенную функцию. Под *биологической функцией* (от лат. «деятельность, исполнение, направление») понимают деятельность клетки, органа, организма, проявляющуюся как физиологический процесс или совокупность механизмов действия, присущую каждой структурной организации материи: всасывания, моторная, транспортная, адаптационно-трофическая, защитная, генеративная и т. д. [4]

Так, из физиологии известно, что главной функцией сердца является обеспечение постоянного и беспрерывного кровотока по всему организму; основной функцией почек является выведение из организма конечных продуктов обмена веществ; функция печени — детоксикация и т. д. В биологии органом называется лишь та совокупность тканей и клеток, которая имеет устойчивое положение в пределах организма и чье развитие прослеживается в пределах онтогенеза (органогенеза).

Однако еще в начале прошлого века А. А. Ухтомским была высказана мысль о том, что орган не всегда может быть выражен морфологически. В отличие от обычного понимания органа как чего-то постоянного, А. А. Ухтомский дает динамическое его определение, обозначая этим словом всяческое сочетание сил, могущее привести, при прочих равных условиях, всякий раз к одинаковым результатам.

А. А. Ухтомский пишет, что «с именем органа мы привыкли связывать представления о морфологически сложившемся статическом постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [27].

А. А. Ухтомский называл функциональный орган динамическим подвижным деятелем, рабочим сочетанием сил, подчеркивая, что он представляет собой новообразование, возникающее в активности индивида, взаимодействующего со средой. Он есть не морфологическое, а энергийное

образование («сочетание сил», «вихревое движение»). А. А. Ухтомский именовал их *виртуальными механизмами* (от лат. *virtualis* — возможный), которые осуществляются последовательно, по мере надобности, и соответственно целиком не даны внешнему наблюдателю, но видны лишь в исполнении. Они вырабатываются в онтогенезе и в функциональном генезе [5].

Идея *функциональных органов* прочно вошла в физиологию, а также психологию, позволила по-новому подойти к пониманию материальных основ психических процессов. На смену психоморфологическим представлениям о локализации психических функций в ограниченных участках головного мозга пришла концепция динамической системной локализации функций в головном мозге. Последний не располагает готовыми, биологически унаследованными органами, определяющими его деятельность. Материальным субстратом сложных форм психической деятельности человека являются прижизненно формирующиеся функциональные системы, превращающиеся в функциональные органы [25].

В психологии идея функциональных органов получила дальнейшее развитие в исследованиях А. Н. Леонтьева [18; 19]. Он обнаружил, что у человека функциональный орган реализует «подлинные новообразования в его психическом развитии, а их формирование становится важнейшим принципом онтогенетического процесса», что «при жизни возникающие органы <...> раз сформировавшись, далее функционируют как единый орган, что их существенная черта состоит в их относительной прочности», что «они способны перестраиваться и <...> отдельные их компоненты могут заменяться другими, причем данная функциональная система как целое сохраняется. Иначе говоря, они обнаруживают высочайшую способность к компенсации». Отмеченные особенности функциональных органов, по А. Н. Леонтьеву, позволяют рассматривать эти прижизненно складывающиеся образования как своеобразные органы, специфические направления которых и выступают в виде психологических способностей и функций.

А. А. Ухтомский и А. Н. Леонтьев рассматривают психическое как функциональный орган индивида, реальность особого рода, имеющую собственные закономерности становления и формирования.

На новом уровне проблема соотношения психического и физиологического анализируется в работах психолога В. П. Зинченко (развивал учение о сознании как функциональном органе индивида; считал, что сознание представляет собой телесно-духовный орган (организм)), философа В. А. Лекторского, физика Е. П. Велихова [6; 11; 12].

Авторы считают, что к психическим реалиям можно и нужно подходить как к особым органам, организованным в сложную систему. Эти органы вполне реальны, они развиваются, функционируют, распадаются, восстанавливаются по особым законам. Их нельзя непосредственно осязать, ощущать, хотя они так же, как и морфологические органы, входят в схему нашего тела. Однако они обладают свойством предметности (восприятие *чего*, память

на что, внимание к чему, мышление о чем). Черты функциональных органов обнаруживаются не только в двигательных актах, но и в актах познания, в когнитивной сфере.

Несомненно, вопрос о субъективном признании функциональных органов имеет непосредственное отношение к позиции наблюдателя и напрямую зависит от картины мира человека. Если его мифология не позволяет признать их существование, они будут описаны на другом языке с привлечением иных средств. (Очевидно, что человеку, придерживающемуся позиции: «Я вижу только то, что я знаю. И если я чего-то не вижу, этого не существует», будет трудно признать подобную реальность.)

Отметим неоспоримую прогрессивность обозначенных идей для психологии; впрочем, данный подход присутствует во всех мировых религиях, в которых как существующие реальности описываются духовно-телесные части — Душа, Ум, Сердце, Тело, Сознание. В терминах концепции Ухтомского они могут быть рассмотрены в качестве функциональных органов.

Несмотря на то, что в некоторых случаях они имеют локализацию в теле, каждый из них представляет собой особый феномен, пока не познанный наукой, выходящий за рамки физического явления. Их выражение обнаруживается на различных уровнях — когнитивном, волевом, эмоциональном и иных; они обогащают возможности человека, раскрывают его потенциал и предоставляют новую степень свободы человека.

В лоне мировых религий веками и тысячелетиями происходит осознанное развитие этих органов и нарабатывание их функционала в каждом случае своими уникальными технологиями.

Несомненно, эта тема достойна отдельного осмысления. В настоящей статье мы лишь скажем, что с данной точки зрения, возможно рассматривать *Душу* не как красивую метафору, но как реально существующий, хотя и не видимый человеческому глазу орган, функцией которого является выработка корректных чувств и способности к сопереживанию. Именно эту способность возвращает христианство, и именно это является ее уникальным вкладом в развитие человечества.

Во всех мировых религиях описывается духовно-телесный орган *Ум* (*Разумение*), функцией которого является рождение собственной мысли. Для этого человек обучается ментальным процессам, умению производить логические умозаключения.

Сердце представляет собой не только физический орган. Во всех религиях Сердцу приписывается роль центра, средоточия всех физических и духовных процессов. Именно оно служит связующим звеном между плотью человека и Созидающим Началом. Это и орган всех чувств вообще (в том числе религиозных), и центр познания: Сердцем можно думать [8]. Это орган, функцией которого является способность любить.

Духовно-телесный орган *Сознание*, рассматриваемый прежде всего в восточных религиях, преодолевающий дуалистический, оценочный взгляд на мир, способен синтезировать, объединить

различные элементы и детали и создать максимальный цельный образ интересующего явления или мира в целом, обнаружив его суть как квинтэссенцию, точечный ответ на вопрос: «кто есть кто?» и «что есть что?». Функцией сознания является распознавание целостного образа и выявления его сути.

Описанные духовно-телесные части могут быть рассмотрены как функциональные органы. Несмотря на то, что морфологически они не проявлены, можно тем не менее говорить об их устойчивости, поскольку они выражают себя конкретными неповторимыми функциями.

Уместным кажется провести некоторые параллели между биологическими и функциональными органами. Основное отличие состоит в том, что существование биологического органа и производимой им функции отрицать невозможно. Вопрос существования функционального органа (на данном этапе развития науки) напрямую связан с Верой и мифологией человека.

С биологическими органами все намного более очевидно: в норме (в зависимости от пола) человек рождается с определенным набором органов. Их функции можно не просто осознанно поддерживать: «помогать» почкам, печени, физическому сердцу и другим органам функционировать, но и сознательно развивать.

Наиболее наглядно это проявляется, если говорить о теле: так, занимаясь спортом и укрепляя мышцы, человек развивает силу, ловкость, скорость, точность и т. д. Это может способствовать улучшению функции сердца, легких и других органов и поддержании их в рабочей форме.

В случае хирургической операции и удаления какого-то биологического органа в некоторых случаях заместительную функцию на себя могут взять какие-то иные органы. Впрочем, функции некоторых основных, жизненно важных органов, таких, например, как сердце, легкие, печень, заместить нельзя. Получив существенные повреждения мозга или сердца, человек умирает.

Сложно сказать, бывает ли такое, чтобы орган, не проявленный морфологически, отсутствовал во все. Ведь в любом случае мы его не видим и судить о нем можем лишь по наличию/отсутствию соответствующей функции.

А вот если человек не может создать собственную мысль? Если он эмоционально холодный и отчужденный? Значит ли это, что у него не сформирован как функциональный орган Ум или Душа?

Несомненно, крайне трудно умозрительно рассуждать об этом. Однако подобно тому, как у человека должны быть руки, чтобы взять предмет, ноги — чтобы перенести тело в пространстве, для выполнения определенной функции необходим орган. Для того чтобы видеть — нужны глаза; чтобы слышать — орган слуха и т. д. А какой орган нужен для того, чтобы любить? Если нет органа — этот канал связи с окружающим миром закрыт, эту часть окружающей реальности человеку просто «нечем взять».

Недостаточную функцию (или даже отсутствие) функционального органа можно компенсировать какой-то другой (умный, хотя и бессердечный;

душевный, но абсолютно не волевой и т. д.), но заменить ее невозможно.

Сходным с биологическими функциями образом, можно предположить, происходит и осознанное развитие функции определенного органа. Если человек работает над своей способностью рождать корректные чувства, осознавать и умалять некорректные — совершенствуется и становится более уточненной Душа. Учится думать самостоятельно и рождать мысли — развивается Ум. Развивает умение любить (безусловно, открыто, конкретно) — взрастает Сердце. Тренирует способность различать, видеть суть — возвращается Сознание.

Если функция не поддерживается и не развивается — биологический орган деградирует. То же самое происходит и с функциональными органами: задумывается человек или нет, но когда он не уделяет внимание, например, своим чувствам, отрицает их важность, не пытается развить (такое часто бывает в случае признания первенства ментальной деятельности) — можно сказать, что деградирует Душа. Вроде бы это не так страшно, как если бы речь шла о биологическом органе (ведь этого не видно). Но это не может не отразиться на отношениях человека с окружающими и качестве его жизни в целом.

В завершение вступительной, но необходимой, с нашей точки зрения, части, подытожим: в современной науке существует подход, описывающий явление функциональных органов. Психические феномены могут быть рассмотрены как функциональные органы, реально существующие, хотя и не видимые человеческому глазу: пороги восприятия пока не дают человеку возможности более дифференцированного постижения этой реальности.

Человек не рождается с готовыми, биологически унаследованными функциональными органами, определяющими его деятельность. Но в случае целенаправленного развития функции и по достижении определенного уровня наработки орган может быть сформирован.

Очевидно, что подобная внутренняя работа начинается с необходимости признания того, что орган существует и представляет собой реальность, по какой-то причине важную для человека, которую зачем-то нужно развивать. Несомненно, это связано с его картиной мира и системой верований.

Этот начальный посыл рождает устремление осознанно относиться к функции и развивать соответствующий орган. Вопрос смыслов имеет здесь приоритетное значение. Именно смысл помогает человеку выстроить связи, определяет дальнейшие действия по его разработке.

В фокусе нашего внимания находится совесть. Обратимся к тому, можно ли рассматривать ее в качестве органа, если да — какую функцию она выполняет.

Примечательно, что для обозначения совести и сознания во многих языках (греческом, латинском, французском и т. д.) используется одно и то же слово. Сознание происходит от греческого *syneidesis* и латинского *conscientia*, что переводится и как совесть, и как сознание, подчеркивается таким образом родственная связь этих категорий. Однако

у некоторых народов — например, англичан, немцев, русских — понятия различаются (*conscience* и *consciousness*; *das Gewissen* и *das Bewusstsein* соответственно).

Совесть — понятие морального сознания, внутренняя убежденность в том, что является добром и злом, сознание нравственной ответственности за свое поведение. Совесть — выражение способности личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков [5].

Иными словами, совесть *обладает всеми характеристиками сознания* (воспроизводить существенные характеристики и связи действительности, не данные непосредственно в восприятии; способностью выделения себя из внешней среды; создавать цельный образ происходящего и выявлять его суть), кроме того, *является категорией морально-этического ряда*.

В психологической научной литературе тема совести раскрыта достаточно глубоко [2; 3; 9; 10; 13; 14 и др.].

Так, в отечественной психологии широко известен эксперимент под названием «феномен горькой конфеты», проведенный А. Н. Леонтьевым, а затем и другими исследователями, иллюстрирующий рождение личности в онтогенезе. Данный эффект можно наблюдать у детей в возрасте трех лет, когда социальные нормы становятся сильнее непосредственного влечения ребенка. Несомненно, это пока не совесть, но первый этап рождения личности, который характеризуется принятием субъектом социальных норм и ценностей как мотивов своего собственного поведения. Второй раз это происходит, когда формируется его сознательная личность [24].

Е. П. Ильин [13] подчеркивает, что совесть имеет две функции: предупреждающую и ретроспективную. Кроме того, совесть проявляет себя как:

- побудитель, направляющий на соблюдение нравственных требований, создающий положительную психологическую установку;
- запрещающий, останавливающий фактор, заранее осуждающий нас за предполагаемый выбор, за намечаемое поведение; совесть не дает человеку возможности не заметить стоящий перед ним выбор;
- корректирующий фактор во время действия;
- оценивающий фактор, содержащий в себе моральную оценку наших поступков.

Совесть непрерывно оценивает этический характер наших мыслей, указывает на возникающие дурные помыслы или попытки самооправдания [13].

С. А. Барсукова понимает совесть как целостно интегрированное состояние сочувствия, сопереживания, сопричастности «бытию-в-мире», отражающее меру совпадения существования и сущности человека и переживающееся как акт самоосуществления в ситуациях нравственного выбора [2].

В зарубежных исследованиях описывают психоаналитический (З. Фрейд, Э. Нойманн,

Э. Эриксон и др.), поведенческий (Г. Айзенк, Б. Скиннер, А. Бандура и др.), когнитивистский (Ж. Пиаже, Л. Колльберг и др.), интегративный (Н. Айзенберг) подходы. В этом кратком обзоре многообразие мнений просто невозможно отразить. Остановимся лишь на некоторых из них.

Так, Ж. Пиаже выделяет две стадии морального развития человека, основное различие между которыми состоит в ориентации при определении «хорошего-плохого» на чей-либо авторитет (мораль принуждения) или непосредственно на систему моральных норм (мораль кооперации) [23].

Раскрывая свою трехстадийную модель этического развития, Э. Нойманн указывает, что на первой стадии у индивида отсутствует личная и сознательная этическая ответственность. На второй происходит формирование внешней личности на основе идентификации с этическими ценностями и вытеснение в бессознательное элементов личности, несовместимых с этими ценностями. И именно на третьей стадии возникает личная нравственная ответственность и совесть [22].

В версии морально-нравственного развития Л. Колльберга [16] лежат правила социального взаимодействия. На протяжении описываемых шести стадий происходит изменение оснований морального рассуждения. На ранних стадиях суждение выносится с опорой на некие внешние силы — ожидаемое вознаграждение или наказание. На самых последних, высших стадиях суждение уже основывается на личном, внутреннем моральном кодексе и практически не поддается влиянию других людей и не зависит от общественных ожиданий. Это уровень развития совести как принципов собственного морального поведения, который может отличаться от мнения членов сообщества.

Итак, эти и многие другие теории раскрывают нравственное развитие человека как процесс, на протяжении которого происходит не только внешнее, но и внутреннее его взросление: переосмысление своего места в сообществе и отношений с ним.

Чаще всего эта динамика описывает детей: предполагается, что по мере развития ребенок переходит на более высокий уровень формирования нравственности. Однако физическое взросление не обязательно ведет к высшей точке морально-этического развития. Взрослый человек может остановиться на достаточно ранних стадиях созревания своего внутреннего мира. Несомненно, он будет обладать какими-то представлениями о добре и зле, постарается сформировать свою морально-этическую картину мира, но это будет сделано на том уровне, к которому на данный момент времени он готов. Будет ли это называться Совесть? Скорее всего, нет.

Формирование совести. В процессе морально-нравственного созревания человек развивает свои качества как личности (социальный статус, гражданская позиция, моральные стандарты и т. д.) и индивидуальности (свобода, творчество, мировоззрение, собственная система ценностей и т. д.).

Напомним: если задача развития личности заключается в том, чтобы стать членом социального

сообщества, то задача индивидуальности — состояться как отдельная единица. Рождение индивидуальности, таким образом, происходит в процессе выделения себя из сообщества. Иногда данная форма бытия принимает необычные конфигурации и выражается в эпатировании окружающих, желании обратить на себя внимание, выделиться среди других (при помощи вычурной одежды, вызывающего поведения и т. д.). Однако можно предположить, что, несмотря на свои отличия, здоровая индивидуальность устремляется все же быть вписанной в социум, а не противостоять ему.

Развитые качества личности и индивидуальности позволяют не только сформировать мировоззрение — собственное представление о добре и зле, но и обозначить свои отношения с сообществом в терминах прав и обязанностей.

В психологических теориях высота морально-этического развития связывается с выработкой собственных правил морально-этического взаимодействия, выражаящейся в *добровольном принятии на себя обязательств относительно других людей и сообщества в целом* [4].

Совесть выводит человека за рамки потребительства общественных благ и непосредственно связана со способностью отдавать, брать обязательства, определять меру этих обязательств и нести ответственность за свои деяния.

Такие обязательства выражаются в *императивах нравственности* — общих нравственных предписаниях, приказах, обращенных к самому себе. Это не противоположность свободе, но необходимость, накладываемая свободой [15].

В философской, религиозной, научной литературе тема нравственного и морального развития и обязательств представлена достаточно полно. Так, антропологи [1] утверждают, что древнейшим законом, характерным для первобытных народов, был закон *Талион* (от лат. *talis* — такой же). Это категория истории права и нравственности, более известная как равное возмездие. Принцип назначения наказания за преступление, согласно которому мера наказания должна буквально соответствовать вреду, причиненному преступлением («око за око, зуб за зуб»).

С развитием человечества появляется «*Золотое правило нравственности*» — общее этическое правило, которое обычно формулируется следующим образом: «Относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе» или «Не делайте другим того, чего не хотите себе». Издревле известное в религиозных и философских учениях Востока и Запада, оно является мировым этическим принципом и лежит в основе многих мировых религий.

Начиная с Канта, различают два типа императива: гипотетический и категорический. *Гипотетический императив* подчиняется какому-либо условию, которое обычно определяется председуемой целью. Примеры гипотетического императива «Если ты хочешь, чтобы твои друзья были с тобой честны, будь честен с ними», «Если не хочешь попасть в тюрьму, не совершай бесчестных поступков».

Категорический императив свободен от каких-либо условий. Он не ставит перед собой

никакой цели. Примеры категорического императива: «будь честен с друзьями», «не лги», «помогай близким безвозмездно» и т. д. Таковы нравственные императивы, носящие абсолютный характер: они не имеют ничего общего с успехом или результатом, осторожностью или выгодой.

Развивая свою личность и индивидуальность, человек создает *собственную картину мира* как понимание мироустройства и своего места в нем, формулирует *законы своей жизни*, отражающие систему ценностей, отношения с социумом, осознанно или не осознанно выражая ее *императивами нравственности*.

Механизм действия совести. Можно предположить, что для совершения акта морального сознания, возникновения внутренней убежденности в том, что есть добро и зло, человек должен произвести достаточно сложные действия.

Непременным условием является присутствие картины мира с моральными стандартами и ценностями, к которым он в настоящее время готов. Несомненно, важное значение здесь будет иметь стадия морального развития человека, а также степень ее осознанности. Данная картина мира существует не сама по себе, но выражается вовне в виде императивов нравственности — четко и точно сформулированных законов, обращенных к самому себе и предписывающих вести себя определенным образом.

Кроме того, в ежедневной жизни человек должен создать цельный образ некоего конкретного явления (ситуации, события, предмета или объекта), соединяя все его элементы в единое целое и выявляя его суть (что происходит в действительности). Это действие работы сознания, которое не вдается в подробности и детали, но рисует происходящее четко, конкретно, лаконично, сутево. Например: «это обман», «это нарушение границ», «это моя ошибка».

Подчеркнем, что каждый делает это по-своему: проблемой создания цельного образа часто становится одностороннее восприятие действительности. Если в ситуации человек видит только свою выгоду и актуальные потребности, именно это для него является цельностью. Чем больший масштаб и широту взглядов может себе позволить человек, тем более объемным, масштабным, глубоким и приближенным к действительности будет образ.

Все это обязательные предшествующие условия для обсуждаемого феномена.

Совесть соотносит, сопоставляет моральные законы и стандарты личного поведения с образом конкретного явления (события, ситуации) — и ставит человека в ситуацию *выбора*. Он должен выбрать между своим же моральными стандартами и требованиями момента; например, между честностью и помощью ближнему; заботой о себе и миром в семье; должностными обязанностями и порядочностью и т. д. Иногда он нарушает общественный порядок для того, чтобы сделать то, что считает более важным. Он выстраивает иерархическую соподчиненность ценностей относительно ситуации в конкретном случае и пространственно-временном континууме. В другой ситуации

выбор человека может быть иным. Совесть говорит об этом, проявляя себя *голосом совести*.

В каких-то случаях бывает трудно услышать именно его, поскольку совесть нередко путают с такими категориями, как стыд, вина, страх, честь, долг, достоинство, бескорыстие, порядочность, ответственность и т. д. Для каждой из этих категорий характерна своя позиция, потребность, свой голос, которым она «звучит» в человеке.

Не случайно В. Франкл говорит о необходимости услышать *тихий голос совести*, ведь лучше всего он слышен, когда все остальные молчат. Именно поэтому многие религиозные практики такое большое значение уделяют достижению «внутренней тишины».

Итак, действие совестью — явление достаточного трудоемкое: выявить картину мира с морально-этическими законами и соотнести ее с образом конкретной ситуации, обнаружить ее суть, а потом услышать голос совести и не спутать его с другими голосами — очень не просто. Для этого требуется большая внутренняя работа.

Дискуссионной представляется правомерность выражений о «чистой» или «грязной» совести; о том, что она может грызть, мучить, изводить, терзать, стыдить, казнить. Это, скорее внешняя, человеческая оценка происходящего; то, что человек делает с собой сам: как *реакция* на этот Голос.

Выражаясь императивами нравственности, совесть не дает оценку «правильно — не правильно» вообще; она находится намного выше этого и не имеет знака. Она констатирует данность, утверждает: «это — так». Однако если несоответствие велико, возникает неприятное чувство рас согласованности, человек оценивает поступок как отрицательный: «я обманул, поступил нечестно, был несправедлив», как следствие — «это не хорошо, не правильно» и т. д.

Совесть представляет собой внутренний камертон, который осознанно или нет сонастраивает ежедневные конкретные действия человека с системой ценностей, высшими принципами и правилами его жизни на высший тон, осознавая их в контексте более высокого начала. Совесть звучит императивами.

Источник совести. Масштаб, глубина совести как выразителя законов своей картины мира может быть очень разной: ее источник напрямую связан с позицией восприятия, которую занимает человек. Совесть — как совместная весть... с кем? С кем или чем человек оказывается сливанным?

Разные контексты восприятия показывают разную высоту данного явления.

1. *Источник совести может находиться в человеке.*

Выделяют два основных подхода. Эволюционизм считает, что возникновение и развитие совести связано с общим процессом эволюции и выживанием в социальном сообществе. Интуитивизм утверждает, что совесть есть природное свойство человека, не производное из других элементов. Он не отрицает развития и зависимости ее проявлений от исторических условий, но считает зародыш совести основным свойством человеческого духа [13].

2. Источник совести может находиться вовне и быть связанным с ценностями социума: сообщества, рода, семьи.

Представление о добре и зле, моральные принципы присутствуют во всех социальных обществах. В сказках, когда герой вступает на Путь, нередко появляется персонаж (чаще всего это образ матери), напутствующий и обозначающий правила, своеобразные императивы: уважай старших, помогай людям, трудись и т. д.

Императивы нравственности диктуются правилами поведения в данном сообществе. Очевидно, что все они будут разными и напрямую зависеть от культуры и традиций. Несомненно, они могут быть очень высокими: так, в советском человеке возвращались совесть, честь, долг, достоинство — высшие категории морально-этического ряда.

И все же в этом случае представления о совести ограничены человеческим существом, биологическими и социальными представлениями о нем.

3. Источник совести может находиться вовне и принадлежать Созидающему Началу.

Во всех мировых религиях категориям морального ряда уделяется особое внимание. Если совесть — это «совместная весть», то ответить на вопрос «с кем?» можно так: с Созидающим Началом.

Человек устремляется не только сосредоточиться на собственном видении какой-то ситуации, но и посмотреть на нее с позиции Созидающего Начала, не важно — Бог это, Всевышний, Аллах, Абсолют и т. д. Даже если Его взгляд будет отличаться от взгляда человека.

Совесть с этого ракурса — всегда приобщение к вести, к знанию Созидающего Начала. Следовательно, чтобы достичь такой высоты, необходимо развивать чувствительность, кропотливо воспитывать добродетели и проявлять их вовне.

Если устремления на высокий ориентир нет, то человек будет видеть ситуацию «по подобию». Это будет совесть как «совместная весть» с самим собой или с социальным сообществом (родом, семьей и т. д.); она ограничена возможностями человека или социума и не способна перейти на иной уровень глубины и масштаба.

На основании вышеизложенного можно сказать, что существуют различные ракурсы взгляда наблюдателя относительно источника совести: развивает ли ее сам человек (в процессе эволюции или интуитивно), определяется ли она родом или ниспосылается Созидающим Началом. Однако, несмотря на *как* и *откуда*, версии которых могут быть разными, в любом случае речь идет об исключительно высоком явлении.

Совесть есть непосредственное выражение в человеке нравственного мирового порядка (в его представлении) как всеобъемлющей трансцендентной реальности — того уровня и масштаба, который он на данный момент способен охватить. Причем реальность эта существует не сама по себе, но в непосредственном отношении к действительности. Сила и суть совести состоит в том, что она соединяет, синтезирует эту трансцендентную и физическую реальность в единой временной точке.

Совесть отслеживает ежедневные поступки и соотносит их с концептуальным и масштабным представлением о мире, законами и стандартами собственной жизни. Она позволяет человеку совершать тонкую дифференциацию своих действий, отличать корректные действия от некорректных, видеть рассогласованность. Совесть, если оказывается услышанной, не дает человеку раздаваться, расщепляться, наоборот, соединяет все его существо в цельность. Являясь стержнем и опорой, она дает опору человеку.

Итак, совесть намного больше, чем просто психологическое качество человека. Это сложнейшее явление, задействующее в себе большое количество свойств и процессов.

Совесть действительно может быть рассмотрена как орган различения и сопоставления морально-этических законов собственной картины мира и своих поступков в условиях конкретной ситуации, функцией и выражением которого вовне являются императивы нравственности.

Примечательно, что концепция функциональных органов А. А. Ухтомского началась для него именно с категории «совесть». Он понимал под этим главнейший физиологический орган, конкретнейший аппарат познания-предвидения, цельного знания, который руководит нами обыденно — и в мелочах, и в крупном [26].

Бывает ли такое, что совесть как функциональный орган отсутствует? Выше говорилось, что он не доступен человеческому глазу, судить о нем можно лишь по наличию/отсутствию соответствующей функции. Это происходит, если человек не вырабатывает императивы нравственности и отрицает моральные предписания, направленные к самому себе.

Так, знаменитый немецкий философ и теолог Фридрих Шлейермахер писал о «простых людях»: «Что они зовут совестью, то неведомо мне в обычном смысле; никакое чувство не карает меня, подобно им, и я не нуждаюсь в его предупреждении» [31]. Еще более негативно относились к совести нацисты. Геринг: «У меня нет совести! Мою совесть зовут Адольф Гитлер!». Гитлер о совести говорил так: «Нужно с недоверием относиться к духу и совести — верить своим инстинктам»; «Совесть — жидовская выдумка. Что-то вроде обрезания...» [цит. по 31].

Как мы видим, представление о стандартах и законах жизни, поведении в социуме могут основываться на субъективном взгляде человека. Жизнеспособность подобных взглядов будет относительной, даже в случае искренней веры в них.

Следствием отрицания необходимости создать цельный образ мира, предполагающий выстраивание связей между миром и собой, осознание собственного места, прав и обязанностей в нем, станет расщепление, разделенность себя и мира, ощущение неустойчивости, отсутствие опоры, непонимание происходящего, накапливание психологических проблем и неспособность осознать причину их возникновения.

Отсутствие совести обнаруживает трудности человека, существующие на различных уровнях. Очень образно об этом пишет святитель Феофан

Затворник: «... совесть не действует одна, отдельно, а берет себе в посредники и орудия другие силы: рассудок, волю, силу чувствования. Если сии расстроены в путях своих, то и от совести нельзя ожидать правой деятельности» [28, с. 323].

Кроме того, примечательно, что слова «совесть» в Ветхом Завете нет; упоминая о ней, ветхозаветные писатели употребляли слово «сердце» [31].

И если возвращаться в контекст функциональных органов, то можно предположить, что именно Сердце лежит в основе деятельности совести. Именно оно «ответственно» за способность любить — открыто, неотчужденно, безусловно, жертвенно. Добровольные обязательства в отношении сообщества берутся не на основе ментальных функций Ума или чувственных способностей Души, но из центровки: из Сердца.

В процессе морально-нравственного развития человек всегда учится любить. Без этого базового Начала Любви действительно «все становится ничем». Этот ценнейший закон христианства показывает, что даже самые замечательные качества индивидуальности, такие, как способность быть свободным, творческим, иметь свое мировоззрение, без любви не приведут к возникновению совести.

Таким образом, если человек отрицает значение совести или просто не развивает ее — он будет находиться в иллюзиях относительно мира и происходящих с ним событий. Способным видеть цельность мира человеку будет просто «нечем взять». Ведь без соответствующего работоспособного органа этот канал связи с окружающим миром окажется для него закрытым.

Вернемся, однако, к вопросу о связи совести и смысла.

Смысл — цельное значение чего-либо, не сводимое к значениям частей. Это ответ на вопрос «зачем мне это нужно?» или «зачем я это сделал?». За каждым смыслом стоит способность человека «войти вглубь» интересующего явления, выявить, синтезировать его внутренние связи. Несомненно, это требует открытости, непредубежденности, масштаба.

Как показано выше, совесть не порождает смыслы, но познается и расшифровывается ими. Через смыслы происходит конкретизация, присвоение более высокого явления, коей является совесть.

Например:

Совесть: *это так* (это предательство)

Императив нравственности: *делай так!* (не отвечай злом на зло)

Смысл: *зачем?* (сохранить собственное достоинство, показать пример детям, дать человеку шанс увидеть свою ошибку, прекратить цепь зла и т. д.)

Смысл — связь, мостик к данности, которую определяет совесть. Смыслы необходимы для того, чтобы присвоить, осмыслить, сделать не формальными, связать их со своей осознанной или неосознанной картиной мира.

Ценность, выделяемую человеком в конкретной жизненной ситуации при помощи совести, Франкл называет смыслом данной ситуации. «Совесть можно определить как интуитивную возможность человека находить смысл ситуации. Поскольку этот смысл — нечто уникальное, он не подпадает под общий закон, и такая интуитивная способность, как совесть, является единственным средством схватывать смысловые гештальты» [29, с. 270].

По мнению В. Франкла, в наш век, когда забыты десять заповедей, когда довлеет чувство бесмысленности, только совесть может помочь найти смысл и решение в любой ситуации [17]. Речь идет о возможности прислушаться к голосу Совести, отличить его других голосов и постараться расшифровать его смыслами.

Подведем некоторые итоги.

Описав феномен «совесть», мы увидели, что она действительно может быть представлена как функциональный орган, который сонастраивает ежедневные конкретные действия человека с системой его ценностей, представлениями о высших принципах и правилах жизни (точнее, собственными представлениями о них; так, как он их понимает), осознавая их в контексте более высокого начала. Функцией и выражением вовне здесь являются императивы нравственности.

Все это давало В. Франклу основания считать совесть — ориентир направления движения и развития человека — явлением бессознательным, трансцендентным, духовным. Это высший закон, познать который рационально невозможно, только интуитивно.

Совесть может познаваться и расшифровываться смыслами, помогающими конкретизировать, прояснить и делать более доступным столь высокое явление.

Научное описание функциональных органов вообще и совести в частности является важнейшей задачей науки современности и будущего.

1. Акопян Г. А. Свобода совести: философско-антропологическое измерение: дис. ... канд. филос. наук. Армавир, 2009.
2. Барсукова С. А. Концептуальное поле феномена «совесть» в психологии // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 1. С. 36–44.
3. Баттиани А., Штукарева С. Логотерапия: теоретические основы и практические примеры. М.: Новый Акрополь, 2016. 272 с.
4. Болгарчук Р. Словарь терминов по физиологии сельскохозяйственных животных. М., 2009.
5. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
6. Велихов Е. П., Зинченко В. П., Лекторский В. А. Сознание: опыт междисциплинарного исследования // Вопросы философии. 1988. № 11. С. 3–30.
7. Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш. Представления о совести в российском менталитете. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 144 с.

8. Вышеславцев Б. П. Значение сердца в религии // Путь. 1925. № 1. С. 70–81.
9. Гуттманн Д. Логотерапия для профессиональной помощи. Социальная работа, наполненная смыслом. М.: Новый Акрополь, 2016. С. 264.
10. Замалиева С. А. Человек все решает сам. Логотерапия и экзистенциальная антропология Виктора Франкла. СПб.: Университетская книга, 2012. 142 с.
11. Зинченко В. П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79–97.
12. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85–98.
13. Ильин Е. П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние. СПб.: Питер, 2016. 370 с.
14. Лукас Э. Учебник логотерапии. Представление о человеке и методы. М.: Новый Акрополь, 2017. 256 с.
15. Конт-Спонвиль А. Философский словарь. М., 2012.
16. Корниенко А. Ф. Природа и психологические механизмы совести // Филология и культура. 2014. № 1 (35). С. 322–332.
17. Куличенко Т. В., Леонтьев Д. А. Подсознательный Бог: психотерапия и религия // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 172–173.
18. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с
19. Леонтьев А. Н. Философия психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.
20. Личностный потенциал: структура и динамика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
21. Методика оценки уровня развития морального сознания (Дilemmы Л. Колберга) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. С. 103–112.
22. Нойманн Э. Глубинная психология и новая этика. СПб.: Азбука-классика, 2008. 256 с.
23. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 679 с.
24. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1999. 374 с.
25. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
26. Ухтомский А. А. Интуиция совести. СПб., 1996.
27. Ухтомский А. А. Собрание сочинений в 10 томах. М., 1950. Т. 1.
28. Феофан Затворник Начертание христианского нравоучения. 2-е изд. М.: Правило веры, 2010. 686 с.
29. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2000. 368 с.
30. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
31. Совесть. Христианская психология и антропология [сайт]. Режим доступа: <http://www.xpa-spb.ru/slov/2-17.html> (дата обращения: 05.11.2018).

References

1. Akopyan G. A. *Svoboda sovesti: filosofsko-antropologicheskoye izmereniye: dis. ... kand. filos. nauk* [Freedom of conscience: The philosophical and anthropological dimension: Cand.Sc. (Philosophy) dissertation]. Armavir, 2009. 185 p. (In Russian).
2. Barsukova S. A. Kontseptualnoye pole fenomena «sovest» v psikhologii [Conceptual field of the phenomenon of «conscience» in psychology]. *Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal*, 2013, 34 (1), pp. 36–44 (in Russian).
3. Battiani A., Shtukareva S. *Logoterapiya: teoreticheskiye osnovy i prakticheskiye primery* [Logotherapy: Theoretical foundations and practical examples]. Moscow: Novyy Akropol Publ., 2016. 272 p. (In Russian).
4. Bolgarchuk R. *Slovar terminov po fiziologii selskokhozyaystvennykh zhivotnykh* [Glossary of terms on the physiology of farm animals] (in Russian). Available at: <http://bio.niv.ru/doc/dictionary/physiology-of-farm-animals/index.htm> (accessed 11.11.2018).
5. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. (eds.). *Bolshoy psikhologicheskiy slovar* [Large psychological dictionary]. St. Petersburg: Praym-Yevroznak Publ., 2003. 672 p. (In Russian).
6. Velikhov Ye. P., Zinchenko V. P., Lektorskiy V. A. *Soznanije: opyt mezdistsiplinarnogo issledovaniya* [Consciousness: An experience of interdisciplinary research]. *Voprosy filosofii — Issues of Philosophy*, 1988, (11), pp. 3–30 (in Russian).
7. Volovikova M. I., Mustafina L. Sh. *Predstavlenije o sovesti v rossijskom mentalitete* [Conceptions of conscience in the Russian mentality]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2016. 144 p. (In Russian).
8. Vysheslavtsev B. P. *Znacheniye serdtsa v religii* [The meaning of the heart in religion]. *Put — The Path*, 1925, (1), pp. 70–81 (in Russian).
9. Guttmann D. *Logotherapy for the helping professional: Meaningful social work*. New York: Springer Publishing Company, 1996. 256 p. (Rus. ed.: Guttmann D. *Logoterapiya dlya professionalnoy pomoshchi. Sotsialnaya rabota, napolnennaya smyslom*. Moscow: Novyy Akropol Publ., 2016. 264 p.).
10. Zamaliyeva S. A. *Chelovek vse reshayet sam. Logoterapiya i ekzistensialnaya antropologiya Viktora Frankla* [A man decides everything himself. Logotherapy and existential anthropology by Viktor Frankl]. St. Petersburg: Universitetskaya kniga Publ., 2012. 142 p. (In Russian).
11. Zinchenko V. P. A. A. *Ukhtomsky i psikhologija* [A. A. Ukhtomsky and psychology]. *Voprosy psichologii — Issues of Psychology*, 2000, (4), pp. 79–97 (in Russian).
12. Zinchenko V. P. *Tsennosti v structure soznanija* [Values in the structure of consciousness]. *Voprosy filosofii — Issues of Philosophy*, 2011, (8), pp. 85–98 (in Russian).
13. Ilyin Ye. P. *Psichologiya sovesti. Vina, styd, raskayaniye* [Psychology of conscience. Guilt, shame, remorse]. St. Petersburg: Piter Publ., 2016. 370 p. (In Russian).

14. Lukas E. *Logotherapy: Textbook*. Springville: Liberty Press, 234 p. (Lukas E. *Uchebnik logoterapii. Predstavleniye o cheloveke i metode*. Moscow: Novyy Akropol Publ., 2017. 256 p.).
15. Comte-Sponville A. *Dictionnaire philosophique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. 664 p. (In French). (Rus. ed.: Comte-Sponville A. *Filosofskiy slovar* [Philosophical dictionary]. Moscow: Eterna Publ., 2012. 752 p.).
16. Korniyenko A. F. *Priroda i psikhologicheskiye mekhanizmy sovesti* [Nature and psychological mechanisms of consciousness]. *Filologiya i kultura — Philology and Culture*, 2014, 1 (35), pp. 322–332 (in Russian).
17. Kulichenko T. V., Leontyev D. A. *Podsognatelnyy Bog: psikhoterapiya i religiya* [Subconscious God: Psychotherapy and religion]. *Voprosy psikhologii — Issues of Psychology*, 1991, (5), pp. 172–173 (in Russian).
18. Leontiev A. N. *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 2 tomakh* [Selected psychological works: In 2 volumes]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 320 p. (In Russian).
19. Leontiev A. N. *Filosofiya psikhologii* [Philosophy of psychology]. Moscow: Moscow State University Publ., 1994. 228 p. (In Russian).
20. Leontiev D. A. *Lichnostnyy potentsial: struktura i dinamika* [Personal potential: Structure and dynamics]. Moscow: Smysl Publ., 2011. 680 p. (In Russian).
21. Metodika otsenki urovnya razvitiya moralnogo soznaniya (dilemmmy L. Kolberga) [Methods of moral development assessment (L. Kohlberg's dilemma)]. In: Dermanova I. B. (ed.). *Diagnostika emotSIONALNO-nravstvennogo razvitiya* [Emotional and moral development assessment]. St. Petersburg: Rech Publ., 2002, pp. 103–112 (in Russian).
22. Neumann E. *Tiefenpsychologie und neue Ethik*. Zürich: Rascher Verlag, 1949. 128 s. (In German). (Rus. ed.: Neumann E. *Glubinnaya psikhologiya i novaya etika* [Depth psychology and new ethics]. St. Petersburg: Azbuka-klassika Publ., 2008. 256 p.).
23. Piaget J. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Selected psychological works]. Moscow: International Pedagogical Academy Publ., 1994. 679 p. (In Russian).
24. Obukhova L. F. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. Moscow: Russian Pedagogical Agency Publ., 1999. 374 p. (In Russian).
25. Slobodchikov V. I., Isayev Ye. I. *Psikhologiya cheloveka. Osnovy psikhologicheskoy antropologii* [Human psychology. Fundamentals of psychological anthropology]. Moscow: Shkola-Press Publ., 1995. 384 p. (In Russian).
26. Ukhtomsky A. A. *Intuitsiya sovesti* [Intuition of conscience]. St. Petersburg: Peterburgskiy pisatel Publ., 1996. 528 p. (In Russian).
27. Ukhtomsky A. A. *Sobraniye sochineniy v 5 tomakh* [Collected works in 5 volumes]. Vol. 1. Leningrad: Leningrad State University Publ., 1950. 299 p. (In Russian).
28. Theophan the Recluse. *Nachertaniye khristianskogo nravoucheniya* [Christian moral guide]. Moscow: Pravilo very Publ., 2010. 686 p. (In Russian).
29. Frankl V. *The will to meaning*. New York: New American Library, 1969. 208 p. (Rus. ed.: Frankl V. *Volya k smyslu*. Moscow: Aprel-press Publ., 2000. 368 p.).
30. Frankl V. *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager*. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1946. 130 s. (In German). (Rus. ed.: Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla*. Moscow: Progress Publ., 1990. 366 p.).
31. Sovest. *Khristianskaya psikhologiya i antropologiya* [Consciousness. Christian psychology and anthropology] (in Russian). Available at: <http://www.xpa-spb.ru/slov/2-17.html> (accessed 05.11.2018).

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, междусторочный интервал «полуторный»;

- 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 форматирования 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
2018 № (30)

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. 14,5. Тираж 500 экз. Зак. №

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
2018 №2 (30)

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 14,5. 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