



У Ч Ё Н Ы Е ЗАПИСКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
И Н С Т И Т У Т А
П С И Х О Л О Г И И
И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2019 • Выпуск 1 • Том 31

Научно-практический журнал
Издается с 2001 года

Редакционная коллегия

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

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

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

Аралбаева Рысжамал Кадыровна — к. пед. н., д. соц. н. (Казахстан, г. Талдыкорган), *Беличева Светлана Афанасьевна* — д. пс. н., профессор (Россия, Москва), *Журавлев Анатолий Лактионович* — д. пс. н., профессор (Россия, Москва), *Келасьев Вячеслав Николаевич* — к. пс. н., д. филос. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Лебедев Андрей Андреевич* — д. биолог. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Лэнгле Альфريد* — д. пс. н., д. мед. н. (Австрия, г. Вена), *Малкина-Пых Ирина Германовна* — доктор физико-математических наук, профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Панферов Владимир Николаевич* — д. пс. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Хамбургер Франц* — д. пед. н., профессор (Германия, г. Майнц), *Шерьязданова Хорлан Тохтамысовна* — д. пс. 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, 2019

© Авторы публикаций, 2019



SCIENTIFIC NOTES JOURNAL

OF ST. PETERSBURG
STATE INSTITUTE
OF PSYCHOLOGY
AND SOCIAL WORK

2019 • Iss. 1 • Vol. 31

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), *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 Sheryzdanova* — D.Sc. (Psychology), Professor (Kazakhstan, Almaty), *Martin Eisemann* — Ph.D. (Medicine) (Norway, Tromsø)

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.

ISSN 1993-8101
Subscription index: 19304

© St. Petersburg State Institute of Psychology and
Social Work, 2019

© Authors of publications, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Дмитриева Н. В., Миноходова Е. А., Соколова Г. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В ТЕРАПИИ СТРАХА И ТРЕВОГИ СМЕРТИ	7
Горбатов Д. С., Михайлова И. В. ТЕОРИИ ТОЛПЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА	15
Петренко В. Ф., Дедюкина Е. А. ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА	24
Щукина М. А., Коробков А. В., Быркова П. И., Павлова Н. А. ОБРАЗ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ОКЕАНАРИУМА В СОЗНАНИИ ЕГО ПОСЕТИТЕЛЕЙ	32
Меткин М. В., Москаленко Г. В. КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ, РАБОТАЮЩИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	42
Флоровский С. Ю., Гусева Л. Н. ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И РОЛЕВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В КОМАНДНОЙ РАБОТЕ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	49
Былина Е. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СИСТЕМЫ	59

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Дудченко З. Ф., Запольских И. Н., Петрова Н. А. СОЦИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	71
Плетнев А. В. ГОСУДАРСТВО ВСЕОБЩЕГО БЛАГОДЕНСТВИЯ КАК ТИП СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ, ВЫРАЖАЮЩИЙ ИНТЕРЕСЫ БОЛЬШЕЙ ЧАСТИ НАСЕЛЕНИЯ	78
Копейкин Г. К. ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РАБОТНИКОВ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	84
Князева О. В., Фешина Н. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА	92

Льонг Мань Ха УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЬЕТНАМА И ОЦЕНКА ЕЕ КАЧЕСТВА	97
--	----

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Москвитина О. А. ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ	103
Горбатова Е. А. СТРЕСС–МЕНЕДЖМЕНТ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ	110
Бакурова Е. Н. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	117
Собольникова Е. В., Синебрюхова В. Л. ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	125

CONTENTS

RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY

Dmitriyeva N. V., Minokhodova Ye. A., Sokolova G. I. USING ASSOCIATIVE CARDS IN WORKING WITH ANXIETY AND THE FEAR OF DEATH.	7
Gorbatov D. S., Irina V. Mikhaylova CROWD THEORIES IN RUSSIAN PSYCHOLOGY AT THE END OF 19 th — BEGINNING OF THE 20 th CENTURY	15
Petrenko V. F., Dedyukina Ye. A. PSYCHOLOGY OF ART: A PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF A FEATURE FILM	24
Shchukina M. A., Korobkov A. V., Byrkova P. I., Pavlova N. A. IMAGE OF ST. PETERSBURG PUBLIC OCEANARIUM IN THE MINDS OF ITS VISITORS.	32
Metkin M. V., Moskalenko G. V. COMPONENTS OF THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF HARDINESS IN EMPLOYEES OF EMERCOM OF RUSSIA WORKING IN EXTREME CONDITIONS	42
Florovskiy S. Yu., Guseva L. N. PERSONALITY VALUES AND ROLE PREFERENCES IN TEAMWORK: AN EXPERIENCE OF EMPIRICAL RESEARCH	49
Yekaterina V. Bylina PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PREGNANT WOMEN WITH DYSFUNCTION OF THE REPRODUCTIVE SYSTEM	59

RESEARCH IN SOCIAL WORK

Dudchenko Z. F., Zapolskikh I. N., Petrova N. A. SOCIAL CHARACTERISTIC OF JUVENILE DELINQUENTS	71
Pletnev A. V. THE WELFARE STATE AS A TYPE OF SOCIAL POLICY, EXPRESSING INTERESTS OF THE MAJORITY OF THE POPULATION	78
Kopeykin G. K. FEATURES OF ACTIVATION OF HUMAN POTENTIAL IN OLDER WORKERS	84
Knyazeva O. V., Feshina N. G. FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS IN FUTURE NURSES TO WORK WITH PEOPLE OF ELDERLY AND SENILE AGE	92
Luong Manh Ha MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN VIETNAMESE UNIVERSITIES AND ASSESSMENT OF ITS QUALITY	97

RESEARCH IN EDUCATION

Moskvitina O. A.

FEATURES OF LIFE STRATEGIES OF PARENTS, WHO'S CHILDREN
SPEAK ONLY THEIR NATIVE LANGUAGE, AND ITS IMPACT
ON THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 103

Gorbatova Ye. A.

STRESS MANAGEMENT: THE METHOD OF TEACHING THE DISCIPLINE 110

Bakurova Ye. N.

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES WITHIN THE FRAMEWORK
OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS 117

Sobolnikova Ye. V., Sinebryukhova V. L.

INDICATORS OF THE READING ACTIVITY FORMATION IN CHILDREN
OF PRIMARY SCHOOL AGE 125

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ДМИТРИЕВА НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА

*доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии девиантного поведения
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
dny2@mail.ru*

NATALYA V. DMITRIYEVA

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

МИНОХОДОВА ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА

*клинический психолог, Общественная организация «Ассоциация АнтЭра» — Институт
клинической медицины и социальной работы им. М. П. Кончаловского,
minohodova-elena@mail.ru*

YELENA A. MINOKHODOVA

*Clinical Psychologist at the Association «AntEra» — Institute of Clinical Medicine and Social Work
n. a. Maxim P. Konchalovsky*

СОКОЛОВА ГАЛИНА ИВАНОВНА

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

GALINA I. SOKOLOVA

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

УДК 159.923

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В ТЕРАПИИ СТРАХА И ТРЕВОГИ СМЕРТИ

USING ASSOCIATIVE CARDS IN WORKING WITH ANXIETY AND THE FEAR OF DEATH

Аннотация. В статье описаны алгоритмы и техники работы со страхом и тревогой смерти с помощью ассоциативных карт. Рассмотрены четыре группы связанных с тревогой смерти страхов: страх перед временем, перед пространством, перед собой, страх жизни. Возможность конфронтации со смертью и тревогой позволяет принять ответственность за свою жизнь и признать смерть как факт конечности жизни. Показано, что осознание неизбежности смерти (как задача психотерапии) способствует кардинальным личностным изменениям и определяет позитивную жизненную перспективу человека.

АБСТРАКТ. The article describes the algorithms and techniques for using associative cards in working with anxiety and the fear of death. Four groups of death-related fears are considered: fear of time, fear of space, fear of life, and fear of self. Working with anxiety and fear led to the realization and acceptance of the fears, experienced during the course of therapy. The possibility of confrontation with death and anxiety allows a person to take responsibility for own life and recognize death as a fact of the finiteness of life. The article shows that the awareness of the inevitability of death (as a task of psychotherapy) contributes to fundamental personal changes and determines a person's positive life outlook.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ассоциативные карты, терапия страха и тревоги смерти, страх перед временем, перед пространством, страх жизни, страх перед собой.

KEYWORDS: associative cards, therapy of anxiety and the fear of death, fear of time, fear of space, fear of life, fear of oneself.

Многие известные мыслители относились к смерти как к факту жизни. Смерть непостижима субъективно, и поэтому можно предполагать, что страх смерти всегда скрывает за собой другие, обычно неосознаваемые идеи. Осознание смерти как факта жизни и своей конечности является условием, которое позволяет человеку быть аутентичным.

Страх смерти является первичным источником тревоги. Он зарождается в самом раннем периоде жизни, играет роль в формировании структуры характера и в дальнейшем провоцирует тревогу, которая может привести к различным невротическим и психопатологическим состояниям. Тревога смерти обратно пропорциональна удовлетворению жизнью [1]. Чем выше тревога, тем меньше ощущение удовлетворенности жизнью. Попытка определить роль смерти в генезисе тревоги, изучить отношение к смерти на разных уровнях сознания — это задача экзистенциального терапевта.

Для преодоления страха смерти человек еще в раннем детстве выстраивает различные защиты, например отрицание осознания смерти. В процессе развития личности механизмы защиты влияют на различные психические действия, которые способствуют появлению тревоги смерти и маскируют ее с помощью конверсии, сублимации, смещения. В случае сильного жизненного переживания защитные механизмы могут дать сбой, и тревога прорвется в сознание, вызывая появление психопатологической симптоматики.

Страх смерти может пронизывать все сферы жизни человека, проявляясь в аэрофобии (боязни перелетов), страхе поездок в метро, в страхе старости, близких отношений, неизвестности, одиночества, неудачи, ипохондрии, навязчивых состояний, в «бегстве в болезнь». Или наоборот: человек начнет стремиться к смерти, явно отрицая ее по формуле: «Смерть есть — меня нет, я есть — смерти нет». За этими многочисленными переживаниями и симптомами человек маскирует тревогу смерти, которая является производной от страха смерти. «Все говорит мне о смерти... но не впрямую, а косвенно, иероглифами и намеками» [3, с. 71].

Р. Мэй, рассуждая о вездесущности тревоги, подчеркивал, что тревога — это сознание человеком того факта, что каждый из нас является бытием, противостоящим небытию. «Небытие — это все, что разрушает бытие: смерть, тяжелая болезнь, человеческая враждебность, внезапные перемены, которые отрывают нас от наших психологических корней. В любом случае тревога — это реакция на столкновение человека с разрушением существования или того, что он с ним отождествляет» [1]. Автор считает, что таким образом человек пытается скрыть тревогу смерти, заместив ее опасениями, поскольку они выглядят рационально и реалистично. Рациональные переживания, симптомы уводят человека от истинного страха смерти, тем самым позволяя ослабить этот страх. Можно предположить, что «вся человеческая жизнь может быть истолкована как постоянная попытка убежать от отчаяния. И это отчаяние усиливает тревогу, в связи с осознанием того, что жизнь конечна и смерть

может прийти в самое «неподходящее» мгновение, когда уже ничего невозможно исправить» [1].

Собственная смерть может представляться тем, что никогда не случится, и таким образом подвергается отрицанию. Человека не беспокоит то, что в прошлом история формировалась без него, а вот то, что в будущем он не сможет быть частью этой истории, не может уложиться в его картину мира. Человек знает, что когда-нибудь умрет, но он не понимает смысла смерти, что делает его абсолютно неподготовленным к ней. «Смерть — скорее окончание, поскольку она становится последним событием. Смерть есть конец. Но какой конец! Ничтожный, неудавшийся и скорее похожий на полный разгром, венчающий поражение» [3, с. 71]. Умирают только один раз, и это происходит навсегда! Разум человека может это осмыслить без труда, и тем не менее он не способен полностью осознать эту мысль, т. е. без содрогания принять ее всерьез [3].

Невозможность принять смысл смерти приводит к внутреннему конфликту, к вытеснению из сознания факта смерти и формированию тревоги смерти. Тревога порождает чувства беспомощности и бессилия [1].

Тревога смерти лежит в основе многих болезненных состояний. Так, например, при ипохондрии человек, желая избавиться от болезни, как одной из возможных причин смерти (при этом страх смерти он не признает), ищет малейшие проявления и минимальные симптомы болезни. Он изводит и себя, и врачей требованиями проводить огромное количество ненужных обследований. Отрицательные результаты обследований пациента не удовлетворяют, а заставляют обращаться к другим специалистам с целью обнаружения болезни и постановки диагноза. Задача таких навязчивых действий — обнаружить признаки смертельной болезни, а цель — взять под контроль смерть, и эти манипуляции зачастую не осознаются пациентом.

Тревога смерти лежит в основе агрессивного поведения. Так, например, если человек встречается с теми, кто угрожает его жизни или вызывает смертельный страх, он в состоянии защиты способен нанести удар первым (агрессия во имя спасения своего существования).

Бессонница также является примером проявления тревоги смерти. Человек теряет сон из-за того, что он не доверяет цельности своей жизни, которой постоянно грозит уничтожение, в отличие от беззаботно спящего человека. Бессонница появляется в случае неуверенности в завтрашнем дне и в том, что этот день действительно наступит [3].

Причиной суицидального поведения может стать тревога смерти. Нарушение ценностных ориентаций меняет отношение человека к жизни и смерти. Тяжелая болезнь, например, заставляет людей ожидать мучительного конца. Чтобы избавиться от этого ожидания, человек совершает самоубийство. Отсюда такая парадоксальная формула: «Лучший способ не умирать — это не жить!» [3].

Фобии и навязчивые состояния являются бессознательной защитой от тревоги смерти. Человеку необходимо найти объект, который способен

объяснить его непонятные ощущения, и тогда тревога смерти трансформируется в обоснованный страх. Как известно, страх замкнутого пространства (клаустрофобия) — одна из самых распространенных фобий. Ужас смерти, доходящий до паники, заставляет человека бежать в ситуации, вызывающей неконтролируемые ощущения. А когда избегание невозможно, то панический страх смерти заставляет людей отказываться летать на самолетах, ездить в метро, лифте.

Тревога смерти при панических атаках — это ощущение полной потери опоры в виде дереализации и деперсонализации. Панические состояния проявляются выраженными вегетативными проявлениями: болями в груди, учащенным сердцебиением, удушьем, ощущением нехватки воздуха, тремором, потливостью, тошнотой, головокружением, ощущением приближающегося обморока и страхом, который невозможно объяснить и очень трудно контролировать. Человек в таком состоянии чувствует себя совершенно беспомощным.

Тот, кто не способен достичь смысла смерти, собственной конечности, обречен на непостижимость смысла жизни. Отрицая смысл смерти, человек как бы сужает свою жизнь. По мнению Э. Фрейда, «ограничение возможности наслаждаться повышает ценность наслаждения» [2, с. 37]. Осознать смерть — значит придать жизни остроту восприятия. А это требует мужества, которое, в свою очередь, заставляет двигаться дальше, даже испытывая страх, при этом проявлять упорство и решимость.

«Смерть помогает даже наиболее легкомысленным людям осознать чудодейственность и глубочайшую странность жизни, свойства, о которых, может быть, никогда не догадался бы так называемый здравый смысл, если бы не смерть. Именно конечность придает ценность времени. Живой живет только при условии понимания своей смертности. Тот не живет, кто не умирает» [3, с. 428].

Такой инструмент психотерапии, как ассоциативные карты, позволяет достаточно экологично осознать страх смерти, проживая его во время сессии, «приближаясь» к нему до тех пор, пока не уменьшится степень его проявления или он не отступит. Встреча со страхом смерти всегда сопровождается тревогой смерти, работа с которой приводит к пониманию целей на пути к аутентичному существованию.

Приведем фрагменты сеансов работы со страхом смерти.

С жалобами на чувство неопределенности и безнадежности обратилась 48-летняя актриса одного из театров. Живет одна. Имеет взрослого сына, невестку и внука, которым «не уделяет внимания». Любит внимание поклонников, с двумя из них одновременно состоит в воскресных браках. Три года назад ей перестали предлагать роли женщин среднего возраста и намекнули, что отныне ее ждут «возрастные роли бабушек». В течение последних трех лет клиентку беспокоят экзистенциальная тревога, страх старости, ощущение одиночества, покинутости и страх смерти.

Известно, что ядром невротического конфликта является ригидное желание избежать тревоги

смерти. В этом случае базовые защиты от тревоги смерти гипертрофируются и формируют невротическую адаптацию. Такой стиль жизни является следствием страха смерти, в то же время происходит блокирование или ограничение возможности творческого, свободного проявления, что само по себе частичная смерть.

Запрос клиентки: хочу избавиться от страха смерти и понять, как жить и что делать дальше.

В коррекции проблемы использовались наборы карт «Фобии и страхи», «Коуп», техники «Мир, жизнь, Я» и техники работы со страхом смерти (В. Голобородовой).

Отвечая на вопрос «Что для вас Мир, жизнь и кто в этой парадигме вы?», женщина сказала, что Мир для нее театр, жизнь — смена ролей, а она — актриса. Такая картина мира перестала ее удовлетворять, и она хотела бы стать режиссером и отказать от смены многочисленных масок, «часть из которых так “срослись” с ее лицом, что стали напягать ее и близких, разрушая отношения».

Психолог (П.): Что мешает реализовать ваши желания?

Клиентка (К.): Тревога, страхи, обида, упадок сил, апатия, безрадостность и бессмысленность жизни. Я будто впала в анабиоз. Смотреть на ситуацию со стороны могу, а делать ничего не хочу.

П.: Правильно ли я поняла, что вы хотите избавиться от страха смерти и решить, что делать дальше?

К.: Да.

П.: Достаньте наугад из колоды «Фобии и страхи» семь карт-ответов на вопросы:

Карта 1 «Как выглядит мой страх?»

Карта 2 «Что я чувствую во время страха?»

Карта 3 «Причина моего страха»

Карта 4 «Что мешает преодолеть страх?»

Карта 5 «Что помогает преодолеть страх?»

Карта 6 «Что будет со мной, если я свой страх не преодолею?»

Карта 7 «Что будет со мной, если я свой страх преодолею?»

Клиентка достает семь карт и описывает их следующим образом (рис. 1):

Карта 1. Мой страх смерти похож на ужасное лицо старой женщины с потрескавшейся от времени кожей.

Карта 2. Во время страха я чувствую, что исчезаю из реальности и попадаю в вакуум. Теряется ощущение безопасности.

Карта 3. Причина моего страха в том, что я не знаю, кто я. Женщина, которая не хочет менять маски и быть престарелой актрисой? Или молодая в душе личность, мечтающая стать режиссером? В театральной среде говорят: «Весь мир — театр, и люди в нем актеры, но каждый рвется в режиссеры». Вот и я хочу стать режиссером, но, как девочка на карте 3, стою с завязанными от страха глазами и боюсь сделать шаг в неизвестность. Это небезопасно.

Карта 4. Мне мешает преодолеть страх нежелание заглянуть в будущее. Его у меня нет. Поэтому мужчина на карте так страдает.

Карта 5. Мне помогает преодолеть страх ощущение быстротечности времени (часы на карте).



Карта 1. Мой страх смерти
Ужасное лицо старой женщины



Карта 2
Я растворяюсь в вакууме



Карта 3. Причина страха
Боюсь сделать шаг в неизвестность



Карта 4
Страдания мужчины, вызванные страхом будущего



Карта 5. Быстротечность времени
Если не решу как жить дальше, упущу время



Карта 6
Если не преодолею страх, не смогу смотреть открытыми глазами на себя и на мир



Карта 7
Преодолев страх, я смогу управлять собой: принять свой возраст и сделать выбор

Рис. 1. Карты 1–7

Мне надо принять решение о том, как жить дальше, иначе я упущу время.

Карта 6. Если я свой страх не преодолею, то возненавижу себя и мир, на который не смогу смотреть открытыми глазами.

Карта 7. Если я свой страх преодолею, то смогу управлять своими чувствами, как рука на карте, которая контролирует действия девочки. Смогу принять наступающую старость и решить, что делать дальше.

П.: Кто или что может обеспечить вам чувство безопасности? Достаньте наугад из колоды «Субличности» карты-ответы на этот вопрос.

К.: Карта 8 — «Спасатель». Мне хорошо и спокойно от взгляда на этого Спасателя. Я совсем забыла, что у меня их три: сын и два моих друга, «летающих» по первому зову ко мне на помощь.

П.: Извлеките из этой колоды *три ресурса*, которые помогут вам преодолеть страх.

К.: Карта 9 — «Мальчик-попрошайка». Глядя на него, я понимаю, что важно ценить своих спасателей (сына и друзей) и уделять им больше любви и времени, которые они привыкли выпрашивать у меня как милостыню.

Карта 10 — «Женщина с грудным ребенком». Я перестану лелеять свои страхи и носиться с ними «как с писаной торбой». Займусь новым делом, и голова будет забита только мыслями о будущих переменах.

Карта 11 — «Женщина читает». Найду возможность подучиться и попробую себя хотя бы в роли помощника режиссера.

П.: Как теперь «поживает» ваш страх смерти?

К.: На его месте появились грусть и печаль, но главное — желание действовать в выбранном направлении.

Через неделю клиентка обратилась *повторно по поводу сильной тревоги и страха смерти*, с которыми «она ничего не может сделать».

Комментарий. Все экзистенциальные тревоги делят на четыре основные группы:

- *страх перед временем* — человек боится состариться, стать беспомощным, умереть, переживает из-за неопределенности будущего;

- *страх перед пространством* — боязнь темноты, глубины, открытого пространства, перемен, желание четко упорядочить жизненный уклад и следовать только ему;

- *страх жизни* — переживания относительно загадочности, таинственности и одновременной бессмысленности бытия;

- *страх перед собой* — боязнь сойти с ума или потерять контроль, непонимание собственных стремлений или поступков.

П.: Как вы думаете, почему вы не отпускаете страх смерти?

К.: За ответом на этот вопрос я и пришла к вам.

П.: Может быть, вам выгодно его присутствие?

К.: Вы что, смеетесь надо мной?



Карта 8

Спасатель
(сын и мой мужья)



Карта 9

Начну ценить своих спасателей, уделять им время, которое они выпрашивали как милостыню



Карта 10

Не буду лелеять свои страхи



Карта 11

Получу профессию помощника режиссера

Рис. 2. Карты 8–11 — ресурсы для преодоления страха

П.: Давайте попробуем поискать выгоды от наличия страха. Выберите наугад из карточек со словами «Вторичные выгоды» (А. Календо-Смирновой) девять-десять карт и опишите их, открывая по одной.

Карта 1 — «СРАЖАТЬСЯ». Я так зла на нашего режиссера, что готова убить его в мыслях. Когда я думаю об этом, мне становится легче.

Карта 2 — «ОПРАВДЫВАТЬСЯ». Страхом смерти я оправдываю свою бездеятельность, пассивность и нежелание что-либо делать.

Карта 3 — «АДРЕНАЛИН». Когда я жалуюсь своим близким на несправедливое лишение меня ролей, я буквально закипаю от злости. Ярость дает колоссальную энергию.

Карта 4 — «НЕ СКУЧАТЬ». Работы в театре стало мало, и чтобы не скучать, я убиваю время, жалуясь на страх.

Карта 5 — «МАНИПУЛИРОВАТЬ». Рассказывая о том, как мне плохо, я неосознанно манипулирую своими друзьями и сыном. Желая меня порадовать, они дарят мне свое время и подарки.

Карта 6 — «ВНИМАНИЕ». Это естественное чувство окружающих в адрес тех, кто страдает.

Карта 7 — «ОТДЫХ». Ролей стало меньше, а свободного времени больше. Поэтому можно позволить себе ничего не делать.

Карта 8 — «ЖАЛЕТЬ СЕБЯ». Это как в детстве «Я лежу-болею, сама себя жалею».

Карта 9 — «ПОМОЩЬ». Ее я получаю в полном объеме от своих коллег и близких, сочувствующих моим душевным терзаниям.

П.: Даже нескольких из этих выгод достаточно, чтобы зафиксироваться на своих страхах. А у вас их целых девять. Поняты ли вам ответ на вопрос, почему вы не отпускаете своей страх?

К.: Я поняла, что этот страх мне выгоден. И что теперь делать?

П.: Попробуем еще раз поработать с вашим страхом.

Используем технику «Я и моя вера» и наборы карт «Фобии и страхи» и «Коуп». Предлагаем клиентке воспользоваться инструкцией к этой технике:

1. Достаньте из набора «Коуп» все негативные и травмирующие вас карты.

2. Посмотрите внимательно и найдите в колоде «Фобии и страхи» карту, связанную со страхом смерти, опишите ее.

3. Найдите из отложенных карт набора «Коуп» карту-ответ, почему вы боитесь.

4. Опишите ее и положите на карту «Страх». Спросите себя: «Что будет потом?». Достаньте карту-ответ из «Коуп». Опишите ее и положите карту-ответ на карту «Страх».

5. Снова ответьте на тот же вопрос и достаньте карту. Опишите ее и положите на карту «Страх».

6. Так работаем до тех пор, пока человек на вопрос «И что дальше?» не даст примерно такой ответ: «Ничего...» или «Я принимаю это». Иначе говоря, *свой страх человек описывает и переживает с помощью карт*.

7. Ответьте на вопрос «Что чувствуете сейчас?», «Где ваш страх?», «Какой он?».

При этом у клиента снижается острота переживаний.

8. Достаньте из ресурсной колоды семь-девять карт, которые вызывают спокойствие и умиротворение, на которые приятно смотреть, карты, вызывающие веру.

9. Опишите, перечитайте и обсудите написанное.

П.: Итак, *попробуем поработать с вашей тревогой смерти*.

Шаг 1. Посмотрите и выберите из набора «Коуп» все негативные и травмирующие вас карты, связанные с тревогой, и опишите их.

К.: *Моя тревога ассоциируется вот с такими картами* (рис. 3):

Карта 10. Я держу в руках агрессивную маску и прячу ее в клетку, чтобы никогда не доставать. Когда я чувствую, что в гневе веду себя мерзко (закатываю истерики, кричу и ругаюсь), я начинаю *бояться себя*, так как могу стать неуправляемой.

Карта 11. Смотрю на мертвое животное на карте (мальчик с мертвой собакой) и думаю о смерти. Тревожит ощущение *бесмысленности* жизни и чувство падения в какую-то бездну.



Карта 10

Прячу свою агрессивную маску.
Боюсь себя, своей импульсивности



Карта 11

Мысли о смерти порождают
бессмысленность



Карта 12

Я — бабочка со страхом перемен,
заползающая в яйцо



Карта 13

Мои тревога и страх

Рис. 3. Карты 10, 11, 12 — моя тревога

Карта 12. Бабочка вылетает из яйца, но чувствует бессмысленность. При этом пропадает желание что-то менять в своей жизни. Хочется спрятаться в яйцо на карте, зауклиться и не покидать пределы своей территории. Из-за тревоги я *боюсь перемен*.

Шаг 2. Найдите в наборе «Фобии и страхи» карту, связанную с тревогой или с вашим страхом, и опишите ее.

К.: Я, как этот мужчина на карте (13), прячу свое стареющее лицо. Боюсь себя дряхлую и ненужную, боюсь, что время не остановить, оно безжалостно. Чтобы спрятаться от невыносимой тревоги, прячу голову в песок.

Шаг 3. Найдите в отложенных вами картах из набора «Коуп» карту — ответ на вопрос «Почему вы тревожитесь и боитесь?».

К.: Смотрю на голую женщину на кровати (карта 14) и боюсь потому, что в душе чувствую себя еще очень молодой и пока не готова принять свой возраст.

Шаг 4. Опишите карту 15 и положите ее на карту 13 «Мои тревога и страх». Спросите себя: «Что будет потом?». Выберите из набора «Коуп» карту-ответ и опишите ее.

К.: Карта 15 — «Грустная женщина с двумя сыновьями». А потом, если я не приму свой возраст, я буду страдать. Моим близким будет меня жаль, и они будут тратить свою энергию на переживания по поводу своей несчастной матери и бабки. Я этого не хочу.

П.: Положите ваш ответ (карту 15) на карту 13 «Мои тревога и страх».

(Будем повторять шаг 4 до тех пор, пока клиентка на вопрос «И что дальше?» не даст примерно такой ответ: «Ничего...» или «Я принимаю это», т.е. свой страх она опишет и переживет с помощью карт.)

Шаг 5. Снова найдите в картах «Коуп» карту 16 — ответ на вопрос «Почему вы тревожитесь и боитесь?». Опишите ее.

К.: Карта 16. Мужчина сидит и смотрит на горы. Боюсь, что до сих пор так и не нашла времени, чтобы подумать о жизни и о себе.

П.: Положите ваш ответ (карту 16) на карту 13 «Мои тревога и страх». Спросите себя: «Что будет потом?». Выберите из набора карту-ответ и опишите ее.

К.: Карта 17 — «Часы». Время расставит все по своим местам.

П.: Положите ваш ответ (карту 17) на карту 13 «Мои тревога и страх».

Шаг 6. Снова найдите в картах «Коуп» карту (карта 18), отвечающую на вопрос «Почему вы тревожитесь и боитесь?». Опишите ее.

К.: Карта 18. Один мужчина стоит на животе у другого. Боюсь стать тяжелым грузом и бременем для близких.

П.: Положите вашу карту-ответ (карту 18) на карту 13 «Мои тревога и страх». Спросите себя: «Что будет потом?». Выберите карту-ответ из «Коуп». Опишите ее.

К.: Карта 19. Женщина с дудочкой, а за ней идет группа детей. Я состарюсь, моя жизнь закончится, начнется новая жизнь — внуков и правнуков.

Шаг 7. Снова найдите в картах «Коуп» карту, отвечающую на вопрос «Почему вы тревожитесь и боитесь?». Опишите ее.

К.: Карта 20 — «Цепи». Боюсь остаться связанной по рукам и ногам тяжелой цепью, своим страхом и так и не сделать правильного выбора.

П.: Положите ваш ответ (карту 20) на карту 13 «Мои тревога и страх». Спросите себя: «Что будет потом?». Достаньте карту-ответ из «Коуп». Опишите ее.

К.: Карта 21. Мужчина с книгой и ручкой во рту. Потом я все-таки надеюсь поумнеть и понять, что бессмертия не существует.

Шаг 8. Снова найдите в картах «Коуп» карту с ответом на вопрос «Почему вы тревожитесь и боитесь?». Опишите ее.



Карта 14

Боюсь состариться



Карта 15

Если не приму свой возраст, буду страдать, близкие будут меня жалеть, а я не хочу



Карта 16

Боюсь, что не будет времени подумать о жизни и о себе



Карта 17

Время лечит



Карта 18

Боюсь стать обузой для близких



Карта 19

Я состарюсь, умру, но появятся внуки и правнуки



Карта 20

Боюсь, что страх, как цепь, мешает сделать выбор



Карта 21

Надеюсь, что смогу понять, что бессмертия нет



Карта 22

Боюсь, что дети не простят моего эгоизма



Карта 23

Начну "отдавать" близким "долги"



Карта 24

Боюсь расплаты за хаос в отношениях с мужчинами



Карта 25

Встречу старость с мужем

Рис. 4. Карты 14–25 — ответ на вопрос «Почему вы тревожитесь и боитесь?»

К.: Карта 22. Трое мужчин в прыжке. Боюсь, что близкие не простят, что большую часть своей жизни я прыгала и скакала в свое удовольствие, уделяя слишком мало внимания им.

П.: Положите ваш ответ, карту 22, на карту 13 «Мои тревога и страх». Спросите себя: «Что будет потом?». Выберите снова карту-ответ из «Коуп». Опишите ее.

К.: Карта 23. Мужчина в позе Сократа. Потом, чтобы не было стыдно, надо не только брать от окружающих, но и начать «отдавать» и делать что-то приятное и полезное для других.

Шаг 9. Снова найдите в картах «Коуп» карту для ответа на вопрос «Почему вы тревожитесь и боитесь?». Опишите ее.

К.: Карта 24. Двое на диване в парке. Боюсь наказания за то, что жила не по-людски — попеременно с двумя гражданскими мужьями.

П.: Положите ваш ответ, карту 24, на карту 13 «Мои тревога и страх». Спросите себя: «Что будет потом?». Опять выберите карту-ответ из «Коуп». Опишите ее.

К.: Карта 25 — «Выход из темноты через открытую дверь». Потом я извинюсь перед одним из них, оформлю отношения с другим, перееду к нему жить, мы вместе встретим старость и все, что с ней связано.

П.: Могу ли я предположить, что теперь вы принимаете все периоды жизни и в том числе смерть? Что чувствуете сейчас?

К.: Принимаю. На душе стало легче.

П.: Где теперь ваш страх? Какой он?

К.: Он туманный, рассеянный и размытый. Спасибо вам, тревога ушла.

Комментарии.

Присутствие у клиентки тревоги смерти как причины страха смерти подтвердило наличие у нее четырех видов страхов.

1. Страх перед временем (карта 13) — клиентка боялась состариться, стать беспомощной, умереть, переживала из-за неопределенности будущего.

2. Страх перед пространством (карта 12) — клиентка боялась перемен, которые ей предстояло совершить.

3. Страх жизни (карта 11) — клиентка боялась переживаний бессмысленности жизни.

4. Страх перед собой (карта 10) — клиентка боялась негативных проявлений своей агрессивности.

В результате терапии клиентка поняла, что для ослабления своей тревоги смерти она требовала от других любви, понимания, принятия, стремилась к слиянию с ними и вместе с тем отталкивала близких, желала остановить время, верила в свою неуязвимость. В ходе работы клиентке удалось выразить ранее невысказанные переживания, понять свои ожидания от родных и впервые посмотреть на все сквозь призму подлинных позитивных чувств, что

позволило значительно улучшить ее психическое состояние. Работа с тревогой и страхом привела к осознанию и принятию своих страхов, описанных и пережитых в ходе терапии с помощью ассоциативных карт. Возможность конфронтации со смертью и тревогой помогла клиентке сделать самостоятельный выбор, принять ответственность за свою жизнь и признать смерть как факт конечности жизни.

Таким образом, осознание неизбежности смерти является задачей психотерапии, способствует кардинальным личностным изменениям и определяет жизненную перспективу человека.

-
1. Мэй Р. Смысл тревоги / пер. М. И. Завалова, А. Ю. Сибуриной. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 384 с.
 2. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Дробкиной. М.: Независимая фирма «Класс», 2015. 576 с.
 3. Янкелевич В. Смерть. М.: Из-во Лит. ин-та, 1999. 448 с.

References

1. May R. *The meaning of anxiety*. New York: Ronald Press, 1950. 376 p. (Rus. ed.: May R. *Smysl trevogi*. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass» Publ., 2005. 384 p.).
2. Yalom I. *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books, 1980. 544 p. (Rus. ed.: Yalom I. *Ekzistenzialnaya psikhoterapiya*. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass» Publ., 2015. 576 p.).
3. Jankélévitch V. *La mort*. Paris: Flammarion, 1977. 426 p. (In French). (Rus. ed.: Jankélévitch V. *Smert* [Death]. Moscow: Literature Institute named after A. M. Gorky Publ., 1999. 448 p.).

ГОРБАТОВ ДМИТРИЙ СЕРГЕЕВИЧ

*доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
профессор кафедры менеджмента массовых коммуникаций
Санкт-Петербургского государственного университета,
gorbatov.rus@gmail.com*

DMITRIY S. GORBATOV

*D.Sc. (Psychology), Associate Professor,
Professor at the Department of Applied Social Psychology and Conflictology
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work,
Professor at the Department of Management in Mass Communications
of Saint Petersburg State University*

МИХАЙЛОВА ИРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

*старший лаборант отдела образовательных программ,
Управление образовательных программ Санкт-Петербургского государственного университета,
i.mikhaylova@spbu.ru*

IRINA V. MIKHAYLOVA

*Senior Laboratory Assistant at the Department of Educational Programmes
of the Office of Educational Programmes of Saint Petersburg State University*

УДК 316.454.3

**ТЕОРИИ ТОЛПЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ
КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА¹**

**CROWD THEORIES IN RUSSIAN PSYCHOLOGY
AT THE END OF 19th — BEGINNING OF THE 20th CENTURY**

АННОТАЦИЯ. В фокусе внимания авторов статьи содержание теорий толпы, разработанных российскими учеными и общественными деятелями в период с 80-х годов XIX века до 30-х годов XX века. В частности, анализируется вклад Н.К. Михайловского, В.К. Случевского, Д.Д. Безсонова, В.М. Бехтерева, Л.Н. Войтоловского, В.А. Вагнера в изучение этого феномена. Специфика толпы как социального объединения, условия ее образования, возможная склонность к преступному поведению, изменения личности в толпе, особенности влияния вожжаков на ведомых — таковы вопросы, интересовавшие ученых того времени. При этом отмечается, что три ключевые парадигмы («психологического контагия», «индивидуала в толпе» и «стадного инстинкта»), определившие направления исследований стихийных групп в Западной Европе вплоть до середины XX века, берут свое начало в отечественных публикациях по данной проблематике.

ABSTRACT. The article considers the contents of crowd theories, proposed by Russian scientists and public figures from the 1880s to the 1930s. In particular, the contribution made by N.K. Mihaylovskiy, V.K. Sluchevskiy, D.D. Bezsonov, V.M. Bekhterev, L.N. Voytolovskiy, V.A. Vagner to studying this phenomenon is analyzed. The specifics of the crowd as a social association, conditions of its formation, possible tendency to criminal behaviour, changes of a personality in the crowd, leaders' impact on followers — these are the questions, which researchers were interested in at that time. It is noted that the three key paradigms («psychological contagion», «individual in the crowd» and «herd instinct»), which determined the study of elemental groups in Western Europe right up to the middle of the 20th century, originated in Russian publications on this subject.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект №18-013-00302, «Толпа и личность: историко-психологическое исследование теорий XIX — начала XX вв.».

Ключевые слова: толпа, исследования толпы, российские теории толпы, свойства толпы, влияние на личность в толпе, преступления толпы.

KEYWORDS: crowd, study of the crowd, Russian crowd theories, properties of the crowd, influence on the individual in the crowd, crimes of the crowd.

Введение

С 80-х годов XIX века до начала 30-х годов XX века представители российской психологической мысли сформулировали ряд объяснений массового поведения, не уступавших трактовкам признанных европейских исследователей того времени. Каким образом толпа влияет на личность, а личность на толпу? Что усиливает или уменьшает такое влияние? Насколько существенные трансформации личность претерпевает в толпе? Чем толпа отличается от других социальных объединений? Является ли склонность к преступлению органически ей присуща? Как управлять толпой? Каким образом не стать ее жертвой? В ответах на эти вопросы были заинтересованы не только государственные деятели, праведы и военные, революционеры и служители правопорядка, но и широкая публика, пытающаяся осмыслить текущие социальные изменения и тем самым подготовиться к предстоящим.

Для иллюстрации своих воззрений многие обращались к сцене убийства М. Верещагина, с художественной полнотой и жизненной правдой отраженной в романе «Война и мир»². Известно, что в основу этого фрагмента повествования Л. Н. Толстой положил рассказ непосредственного очевидца [25]. Многократно переделывая текст, он добился предельной внутренней логики в описании поступков и эмоциональных реакций толпы. Воспользуемся данной сценой для анализа идей отечественных исследователей.

Теория «героев и толпы» Н. К. Михайловского

Публицист, социолог и литературный критик Н. К. Михайловский (1842–1904) проанализировал природу стихийных объединений в работах «Герои и толпа» (1882) и «Еще о толпе» (1893), вошедших в прижизненное собрание сочинений [16].

Бессознательное подражание как феномен гипнотического порядка, характерное для толпы, согласно Н. К. Михайловскому, имеет ближайшими аналогами влияние публичных казней на рост преступлений, психические эпидемии, серии самоубийств, массовые религиозные движения Средневековья, появления стигматов. С заметно меньшей мерой обоснованности тезис о подражании был распространен на мимирию насекомых, рыб и млекопитающих, овец и коз библейского Иакова, воспроизводивших в приплоде пестроту предметов, подброшенных в поилку, или случаи рождения изломанных младенцев женщинами, за несколько дней (!) до этого пришедших в ужас от работы палача.

В то же время он резко критиковал Г. Тарда [22], который обнаружил в подражании чуть ли не универсальную константу мироустройства, проигнорировав то, что данный феномен существует в контексте социальных факторов, обуславливающих мотивы выгоды, нравственной обязанности, тщеславия, соревновательности, страха наказания и др. Все это не дает оснований полагать, что «прививая себе оспу, мы подражаем Дженнеру, применяя паровую машину, подражаем Уатту, езда в Америку, подражаем Колумбу» [16, с. 396].

Сама же толпа воспринималась им как «податливая масса, готовая идти «за героем» куда бы то ни было и томительно и напряженно переминающаяся с ноги на ногу в ожидании его появления» [16, с. 146]. При этом роль «героя» отводилась ситуативному лидеру — тому, кто увлекает примером, первым «ломает лед», делая один шаг, которого невольно ожидают другие, чтобы слепо последовать за ним. Далекое не всегда он противопоставлен толпе в качестве «великого человека», напротив, он сам является «человеком толпы», и в нем сконцентрированы ее силы, чувства, инстинкты, желания.

С его точки зрения, «героем» в сцене убийства Верещагина был не московский главнокомандующий и не подавший команду офицер, а тот солдат, что «с исказившимся злобой лицом» первым нанес удар. По утверждению Н. К. Михайловского, не имеет значения, из каких соображений действовал драгун, бил ли он из трусости или храбрости, ненависти или тупого повиновения. Более важными представлялись конкретные проявления «героического» поведения, позволившие исследователю перейти от субъективных трактовок «меры величия» в духе Т. Карлейля [14] к постановке, а потом и к частичному разрешению задачи по выявлению «механики отношений между толпой и тем человеком, которого она признает великим» [16, с. 99].

Почему же толпа в данном случае проявила свою склонность к подражанию? Ответ можно найти в одной из последующих публикаций, где автор упомянул о своеобразном «обаянии», секрет которого в «резком, энергическом» действии [16, с. 404]³. В силу этого герой увлекает за собой дру-

³ Примечательно, что понятие «обаяния» (*prestige*) использовал Г. Лебон [15], что может быть объяснено влиянием предшествующих работ, посвященных «нравственной заразе» (*contagion morale*). Не новым было и применение эпитета «энергический». Так, по отношению к вожаку толпы его можно найти в ранней публикации В. Х. Кандинского [13]. Тем не менее научный приоритет Н. К. Михайловского в построении того, что позже стало парадигмой «психологического контагия», представляется неоспоримым:

² Толстой Л. Н. Собр. соч. в 22 т. Т. 6. М., 1980. С. 356–360.

гих к дурному или хорошему, бессмысленному или разумному. При этом он вольно или невольно ведет себя как «магнетизер, делающий гипнотический опыт» [16, с. 189]: на фоне однообразных впечатлений, создавших условия к образованию скученной массы, поражает ее восприятие, вызывает концентрацию сознания на своих действиях при отвлечении от прочих особенностей ситуации.

Следует констатировать, что гипнотическая модель коммуникации в толпе, разработанная Н. К. Михайловским в контексте идеи подражания ситуативному «герою», оказалась достаточно перспективной. Одни из последующих исследователей данного феномена независимо от него пришли к похожим представлениям [15; 19; 23; 30], другие мыслили в рамках очерченной парадигмы [17; 18; 21 и др.], третьи активно полемизировали с ним [2; 6; 9], развивая собственные подходы.

Концепция «звериного начала» В. К. Случевского

Известный юрист, профессор уголовного права В. К. Случевский (1844–1926) в двух номерах журнала «Книжки недели» (1893) опубликовал статью «Толпа и ее психология» [21], вызвавшую большой общественный интерес.

В первой части он сосредоточился на сущности толпы как особом социальном организме, образуемом на почве единства мыслей, чувств и симпатий. В качестве ее важнейших характеристик В. К. Случевский выделил возбудимость по ничтожным поводам; моноидеизм как господство одной идеи или чувства, поглощающее все душевные силы; легковерие или не критичность отношения к самой себе и окружающей обстановке; склонность к искажениям восприятия вплоть до коллективных галлюцинаций; крайнюю жестокость и разрушительность действий. Однако другие исследователи высказали по этому поводу ряд возражений. В частности, Н. К. Михайловский [16] объяснил акцентирование внимания В. К. Случевского на жестокости толпы шокирующим впечатлением от холерных беспорядков начала 90-х годов XIX века. В. М. Бехтерев [5] связал жестокость с высокой возбудимостью толпы, т. е. признал ее производной от иного признака. Д. Д. Безсонов [1], также усомнившись в неременной жестокости толпы, указал, что ее легковерие является следствием господства устоявшейся идеи, а не самостоятельным признаком. А. С. Резанов [18] счел возможным констатировать, что каждое из этих свойств (за исключением моноидеизма) выделено весьма произвольно и голословно.

Большого внимания заслуживают мысли В. К. Случевского о том, что в социальной психологии XX века получило наименование «посылов к агрессии» [27], тех особенностей ситуации, которые на фоне фрустрации, ассоциируясь с насилием,

«запускают» закрепленный паттерн агрессивного поведения. Восприятие страданий, вид крови, трупов, оружия, по мнению В. К. Случевского, действуют на толпу самым возбуждающим образом. Так, в сцене убийства Верещагина определяющую роль он приписал жалобному крику, вырвавшемуся после удара палашом. Последующие мучения жертвы лишь усиливали ярость толпы, уже не разбивавшую, кто именно должен быть убит.

Рассуждая о том, почему человек способен меняться в толпе вплоть до забвения нравственных ориентиров, он ссылаясь на то, что вне сферы сознания, в тайниках души скрывается «звериное начало», просыпающееся в благоприятных условиях: «Кто только в мыслях своих, самопроизвольно возникших и затем бесследно исчезнувших за отсутствием потребной для их дальнейшего развития почвы в личных его свойствах, не совершал тяжких преступлений или, по крайней мере, не желал наступления таких событий, для осуществления которых он никогда не решился бы приложить руку!» [21, с. 37].

Такое суждение со времен Т. Гоббса сохраняло востребованность в общественных науках (например, [19, с. 63–65]) и не менее своих альтернатив было пригодно для объяснения индивидуальных различий при определении меры вменяемости и степени ответственности участников массовых беспорядков, что для правоведа В. К. Случевского имело особое значение. Анализируя во второй части статьи собственно юридические аспекты проблемы, автор утверждал, что сознание и воля не уничтожаются до степени, освобождающей от уголовного преследования. По крайней мере, зачинщики беспорядков, те, кто примером увлекал других на путь преступлений, подлежат строгому взысканию⁴. В отношении же пассивного элемента более целесообразным окажется прощение прошлой вины, ибо толпа опасна только до тех пор, пока она существует.

Теория «индивида в толпе» Д. Д. Безсонова

В диссертации, опубликованной в 1907 году, Д. Д. Безсонов (1859–?) утверждал, что при изучении толпы допущен ряд методологических просчетов, следствием которых стали предвзятость и противоречивость трактовок. В частности, толпа не должна изучаться сама по себе, в изоляции

⁴ Данная точка зрения характерна для юристов того времени. Автор лишь одной публикации (Обнинский, 1893) выразил сомнение в правомерности наказания вдохновителей толп, разрушающих больницы и избивающих врачей. По его мнению, невежественная и обезумевшая от страха толпа лишь защищалась, поверив слухам о том, что «господа, чтобы не отдавать крестьянам <...> своих земель, задумали морить народ: из подозрительной трубы пускают они в него холерную шару; доктора и полиция ими подкуплены <...> живых засыпают известкой и кладут в гробы; отравляют реки и колодцы; строят какие-то холерные бараки и в них разводят холеру; заготавливают багры и крючья, чтобы таскать туда здоровых людей; а никакой холеры нет, а если бы и пришла, то противиться Божьему изволению грех» [17, с. 4–5].

наблюдения и обобщения, рассыпанные в трудах по психиатрии, гипнологии, истории и юриспруденции, благодаря его усилиям впервые приобрели определенную последовательность.

от других явлений общественной жизни. Перенеся в психологию масс из области уголовного права представление о трех факторах преступности — социальных, антропологических и физических — европейские ученые [23; 28; 30 и др.] недооценили значение первого из них, проигнорировав, «что толпа, этот автор жизненной драмы, имеет свой пролог, свою историю образования и постепенного развития, где толпа является только финалом» [1, с. 87]. Соответственно, склонность к преступному поведению не может априори считаться ее характеристикой. Далее, ему казалось очевидным, что не толпа, а человек в условиях толпы должен стать предметом научного исследования. Приписывание же всей толпе свойств людей из ее рядов создает ложный образ особого «существа», обладающего всевозможными пороками и некоторыми добродетелями человеческого рода, но не приближает к пониманию происходящего⁵ [2].

Предлагая различать толпу пассивную (выживающую) и активную (действующую), диссертант настаивал на том, что общность состояний наблюдается только в первой из них, тогда как во второй, напротив, индивидуальные свойства получают отчетливое выражение. Таким образом, влияние толпы «распространится на каждого, но по содержанию своему оно будет разнообразно: один почувствует робость, даже страх, другой — подъем духа, этот сольется с массой, а тот почувствует себя чуждым ей и, быть может, останется таким навсегда» [1, с. 33].

Обращаясь к сцене из «Войны и мира», он объяснял поведение собравшихся тем, что они действительно поверили в преступление арестанта. Однако определяющую роль в этом сыграл не Растопчин, а сам Верещагин. О том, что он уличенный изменник, свидетельствовали, с точки зрения толпы, покорная поза, нежелание оправдываться, беспокойное выражение лица, робкий и неестественно-театральный голос. Озлобленные приходом французов, утомленные скученностью, люди не творили самосуд, но пришли на помощь правосудию, когда жертва попыталась, как показалось им, избежать справедливой кары.

Под влиянием толкотни и давки, дискомфорта и монотонии у них произошла характерная для пассивной толпы дизагрегация сознания [20], «расщепление духа», при котором рефлекторная, «подбодрственная» часть психики вступила во взаимодействие с внешним миром. И когда толпа вновь стала активной, индивиды в ней, отчасти утратив самоконтроль, сохранили различия в поведении: одни бросились добивать «изменника», другие

нашли выход для раздражения в новой жертве, третьи пытались удержать их от насилия, тогда как четвертые проявили пассивность.

Идея противопоставления двух типов сознания была характерна для проблематики того времени. Но там, где другие исследователи [15; 19; 24; 30 и др.] рассуждали о доминировании над индивидуального, нивелировке различий и подчинении личности императивам «коллективной души», Д. Д. Безсонов занял иную позицию, связав возможность реализации персональных предрасположенностей с активностью или пассивностью самой толпы. Однако при невозможности установления «дизагрегации» сознания в толпе методами психофизиологии ссылка автора на внешние признаки этого феномена — увеличение индивидуальных различий в активной толпе, представляется чрезвычайно сомнительной [12]. Вполне вероятно, что желаемое оказалось принято за действительное: если в активной толпе любые действия предельно заметны, то и индивидуальные различия в этих действиях проявляются во всей полноте. Это не означает того, что в пассивной толпе таких различий не существует, они лишь в меньшей мере доступны для наблюдения.

Рефлексологический подход В. М. Бехтерева

Среди более чем шести сотен работ, опубликованных В. М. Бехтеревым (1857–1927), не было тех, которые бы он посвятил исключительно толпе, однако интерес выдающегося невропатолога, психиатра и психофизиолога к стихийным объединениям можно проследить на протяжении более 20 лет — начиная с речи «Роль внушения в общественной жизни» [3] вплоть до монографии «Коллективная рефлексология» [5].

В качестве определяющей черты толпы им рассматривалось единство настроения, подъем которого сопряжен с наступательной активностью, а упадок чреват паникой под влиянием случайных стимулов. Кроме того, толпа характеризовалась моноидеизмом или «одноцельностью», особой впечатлительностью, высокой возбудимостью, переходящей в жестокость, легковерием, безрассудством, рефлексивностью действий, недостатком стойкости, переменчивостью, склонностью к стадной подчиненности. Предельно отчетливо, по словам В. М. Бехтерева, в ней проявляется тенденция к подавлению личности и нивелировке различий: «Те лица из офицерской среды <...> пережившие русскую революцию, с которыми мне пришлось беседовать, единогласно утверждают, что, говоря в отдельности с тем или другим солдатом, не трудно его убедить в разумном отношении к делу, но как только тот же солдат находится в толпе на митинге, он подчиняется общему лозунгу при заранее подготовленной резолюции и заявляет согласие с ней возгласом «Правильно! Правильно!...» [5, с. 97].

Описывая влияние на личность в толпе, В. М. Бехтерев особое внимание уделил взаимному внушению. Суть его в том, что при ограничении движений и сосредоточении внимания на чем-то одном наступает неизбежное утомление. Тем самым создается предпосылка к тому, чтобы чужие

⁵ Высказав аналогичные замечания в адрес первых теорий толпы, Ф. Олпорт [26] обозначил их как «групповую ошибку» (*group fallacy*), тенденцию опираться на понятие группы при объяснении индивидуальных реакций. Согласно автору теории конвергенции, она принимает две формы: приписывания группе сознания или коллективного разума, сугубо индивидуальной характеристики, и объяснения поведения толпы с точки зрения групп или культур без отношения к первопричинам.

идеи и чувства усваивались пассивно, незаметно и некритично, проходя не через «личное» сознание каждого, а через сознание «общее» или подсознание. Избежав контроля со стороны Я, они начинают влиять на личность как бы «изнутри», предварительно уже закрепившись в ее глубинах. Сила такого воздействия весьма велика: «И если бы можно было сосчитать те жертвы, которые прямо или косвенно обязаны влиянию этого психического микроба, то вряд ли число их оказалось бы меньшим, нежели число жертв, уносимых обыкновенным физическим микробом во время народных эпидемий» [4, с. 173].

Сцена самосуда над Верещагиным рассматривалась им в качестве примера того, как умело инициированный эффект взаимовнушения овладевает толпой. Но можно ли утверждать, что дело сводится только к нему? Известно, что В.М. Бехтерев широко определял спектр воздействий на личность в толпе, наряду с взаимовнушением включая в него словесное убеждение, непосредственное подражание и «взаимную индукцию» (телепатию). Так, он утверждал, что на толпу можно повлиять рассуждениями, по крайней мере, когда она настроена спокойно. Доводы ораторов, разумеется, должны быть ясными, простыми, снабженными примерами. Что касается процессов подражания, то, по его мнению, типичная для толпы склонность к повторению действий, призывов и жестов приводит к тому, что почин одного «наподобие заразы» мгновенно охватывает многих. Более того, для эмоционально возбужденных людей язык экспрессивных движений сильнее слова: «Заразительная сила действий в толпе общеизвестна. Человек, возбуждающий против себя злобу толпы, мог бы спастись, если бы стоящий вблизи его сосед не ударил его. Это служит сигналом — на него тотчас же набрасываются, и самосуд толпы имеет свою жертву» [5, с. 110].

Представляются интересными взгляды ученого на процесс так называемой взаимной индукции, передачи мысленных образов из нервных центров мозга, без внешних сигналов, доступных для органов чувств. Ссылаясь на отсутствие убедительных доказательств, ранее он не раз скептически отзывался о ее существовании [3; 4 и др.]. Исследователи случаев «отгадывания» мыслей или предметов, таинственных психических «N-лучей» и тому подобного действительно не раз становились жертвами нарушений методологии экспериментального поиска или прямого мошенничества. Однако на страницах «Коллективной рефлексологии» по итогам серии экспериментов он признал наличие подобной «индукции», в том числе распростирав ее действие на толпу.

Теория толпы разрабатывалась В.М. Бехтеревым в контексте построения новой, «объективной» науки о социальном поведении. Изучение человеческих общностей было ориентировано на установление связей между регистрируемыми реакциями и предшествующими внешними воздействиями. Выполнение такой задачи потребовало не только отказа от субъективной интроспекции, но и опоры на систему понятий, допускающих единообразное истолкование, операциональное

выражение, однозначную фиксацию проявлений. В этом качестве выступили «коллективные рефлексы» — высшие сочетательные (выработанные) и наследственно-органические (инстинктивные), подразделяющиеся на наступательные и оборонительные, мимико-соматические, совместного наблюдения, общего сосредоточения и проч.

Заметим, что в качестве *способа интерпретации* процессов, происходящих в толпе, коллективная рефлексология до сих пор представляет интерес. К примеру, она дает объяснение, как средство достижения некоей цели начинает замещать саму цель. С точки зрения В.М. Бехтерева, первоначально цель служит возбудителем рефлекса, но со временем средство как явление, предшествующее и сопутствующее цели, становится самостоятельным раздражителем, возбуждающим иной сочетательный рефлекс. Так, «во время великих революций проповедь свободы и равенства как средства к общественному благополучию, в конце концов, становится самоцелью, приводя на первых порах к разрушению социального благополучия» [5, с. 151]. Заслуживает внимания логика рефлексологических рассуждений о влиянии мимико-соматических реакций на формирование готовности к действию, динамике отношений к кумирам и убеждениям, механизмах массовых галлюцинаций, общих принципах управления толпой, закономерностях паники и агрессии.

Однако та степень точности данных и обоснованности выводов, к которой стремился В.М. Бехтерев, представляется недостижимой вне лаборатории [11]. Возможности рефлексологического подхода как *метода эмпирического изучения* стихийных объединений ограничивают структурная сложность действий толпы, где коллективные рефлексы существуют в виде конгломерата, не поддающегося исчерпывающему анализу; невозможность изучать воздействия на толпу в изоляции от комплекса предшествующих и текущих общественных процессов; заведомый субъективизм в определении границ принципиально важного периода скрытого формирования рефлекса; наконец, необходимость учета различий толп как переменной, опосредующей связь между стимулами и реакциями.

Эмотивно-центрированный подход Л.Н. Войтоловского

Среди трудов по проблематике толпы работы Л.Н. Войтоловского (1876–1941) располагаются особняком. Иначе не могло быть: участник студенческих беспорядков, ветеран империалистических войн, делегат II съезда Советов, контуженный на польском фронте, воспринимал себя строителем нового мира, проводником марксистских идей в искусстве и общественной науке.

Уже в первой его работе содержатся слова о классовой солидарности, творческом энтузиазме масс, социальных идеалах, предстоящей борьбе [8]. Через 20 лет на правах представителя победителей он уверенно пишет о «неотразимых» законах истории, грядущих завоеваниях социализма, партии как вожде пролетариата, вождах партии — уникальных

людях будущего, непрерывном нарастании духа «коллективного восторга» и особенной «прибавочной энергии» человеческих собраний [10].

С точки зрения Л. Н. Войтоловского, авторы первых теорий толпы исказили сущность феномена, безосновательно приписав стихийному объединению черты преступности, порока, стадного легкомыслия, интеллектуального убожества, патологической восприимчивости. В этом проявилось их «аристократическое полупрезрение-полунедоверие к черни», пристрастие к субъективному социологизму, в основе которого игра словами, «бесплотная фикция, алхимия коллективной души» [9, с. 27, 21].

По его мнению, сущность толпы — во взаимном воодушевлении, поднимающемся до экстаза при ощущении общей цели, общности действий, чувствах физического могущества и внутреннего единения. «Когда две свободские улицы, — рассказывал он, — устраивают кулачные бои и стеной идут друг на друга, то не жажда расквасить нос противнику гонит в круг стариков и малолетних, а тот пьянящий и волнуемый хмель, который растет во взбудораженной толпе. Так точно и полумиллионные «ходьки» возникают не потому, что <...> обывателю посулили задаром пятакопеечную булку. Главная притягательная тайна таких скопищ — не пятак и не кружка, а жажда братской общности и коллективных восторгов» [10, с. 27–28].

Автор провозгласил закон «конденсирующего действия масс», по которому «личность, попадая в толпу, становится ареной усиленных токов телесной и эмоциональной энергии» [9, с. 76]. Естественнаучным обоснованием этого послужила теория Джемса — Ланге, где эмоциям отводилась роль своеобразных «ярлыков», используемых сознанием для дифференциации физиологических состояний. Первичными же считались изменения в мышцах, сосудах и внутренних органах, связанные с поведенческим актом.

С позиции Л. Н. Войтоловского, пребывание в толпе влияет на физиологию людей, способствует повышению тонуса организма, приливу животной энергии, что ведет к усилению эмоциональной экспансивности и импульсивности действий на фоне временного ослабления интеллекта и волевого начала. Поэтому неприемлемо говорить об угнетении личности толпой, не обращая внимания на взрывы человеческой силы и страсти, кипучесть порывов и своеобразное одухотворение. Скорее наоборот: «Толпа, приобщая отдельную личность, концентрирует силы последней <...> наделяет ее особой прибавочной энергией масс» [10, с. 96].

Анализируя сцену самосуда в «Войне и мире», исследователь выделил два периода — «эмоционального движения» и «концентрации чувства» [9, с. 71]. Вначале толпа обнаруживает обычную готовность к заражению каким угодно переживанием — гневом от возгласов Растопчина, смесью ужаса и удивления от вскрика Верещагина. В этот момент она может поддаться жалости, проникнуться чужим горем или рассмеяться шутке. Но смех или жалость толпы — еще не спасение для жертвы: дальнейшее нарастание энергетических процессов, вызвав

физиологические изменения, приведет ее к вспышке ярости. На втором этапе не слова, но звуки голоса обвинителя и его жертвы становятся искрой, вызвавшей заранее подготовленный взрыв. Теперь толпа, охваченная страстью убийства, лишь стремится скорее дойти до крайних проявлений этого чувства.

Касаясь вопроса влияния на толпу, Л. Н. Войтоловский обосновывал необходимость различать вожжаков и вождей. Одни исполняют актуальные желания толпы, формулируя ее чувства и направляя силы, тогда как другие, имя которых «занесено в революционные святцы», полностью овладели доверием масс, выступили живым воплощением классовой воли. Само имя вождя становится символом конкретных действий и целей, гарантируя массовый энтузиазм [10].

Вряд ли стоит полагать, что преследования самого автора и членов его семьи оказались связаны с пропуском одного из имен в перечне вождей или обильным цитированием Л. Троцкого. Более вероятная причина в том, что закончились времена, когда под влиянием пламенных речей скопища дезертиров становились отрядами революции. «Ораторов» сменили «организаторы»⁶. Толпа стала восприниматься как враждебная стихия, противопоставленная иерархически структурированным, а потому более предсказуемым и управляемым социальным объединениям.

Теория стадного инстинкта В. А. Вагнера

Для биолога и зоопсихолога В. А. Вагнера (1849–1934), опубликовавшего в 1905 году статью «Биология и психология толпы» [6] и вновь обратившегося к этой проблематике в монографии 1929 года [7], толпа — шаг назад в социальной эволюции. Ее появление возможно только в ситуациях, когда люди перестают руководствоваться опытом и интеллектом, следуя императивам примитивных инстинктов.

Нередко склонность к агрессии связана не с тем, что на толпу начинают влиять вожаки. Напротив, воздействие последних проявляется в той мере, в которой толпа успела попасть под власть инстинкта и стала действовать как нерассуждающий зверь, слепой раб внерассудочного побуждения. Таким образом, не Растопчин, апеллировавший к стадному чувству простонародья, управлял толпой, а атмосфера всеобщего бедствия, охватившая Москву накануне вступления в нее Наполеона, сделала возможным преступление. Выделившиеся вожаки толпы не превосходили окружающих волей или умом, опытом или знаниями, они лишь раньше и сильнее других уступили запросам инстинкта

⁶ Показательно, что в работах И. В. Сталина морфема «толпа» является одной из самых редких. В 13 томах собрания сочинений она встречается только восемь раз, из которых пять приводятся в чьих-то цитатах. Большая часть соответствующих словоупотреблений относится к первому тому, объединяющему тексты, написанные в период деятельности в Тифлисе до апреля 1907 года.

и потому смогли направить «стадо» на первую подходящую жертву.

В. А. Вагнер признавал влияние на толпу *массового* инстинкта, при котором физическое воздействие одних особей на других, выражающееся в касаниях и столкновениях, движениях перед глазами, шуме при перемещениях, трансформируется в нервное возбуждение. Однако он не считал этот фактор определяющим, большее значение приписывая инстинкту *стадному*, предполагающему подражание особям, первым отреагировавшим на критическое изменение ситуации. Как противовес ему исследователь выделял категорию *социальных* инстинктов, выражающихся в симпатии и альтруизме. И если социальные инстинкты животных проявляются лишь при благоприятных условиях и отступают, как только стадный инстинкт выходит на поверхность психики, то в человеческом обществе между ними происходит вечная борьба, создающая личность.

Общие выводы

Социальный заказ того времени в целом был выполнен — действия участников холерных бунтов, крестьянских волнений, погромов, уличных беспорядков получили объяснения. Однако на примере сцены убийства Верещагина в «Воине и мире» можно увидеть, что исследователи заняли противоположные позиции в интерпретации произошедшего. Подражание, внушение, убеждение, «непосредственная индукция», эмоциональное заражение, «стадный инстинкт» — таков перечень их ответов на вопрос «Каким образом осуществляется связь личности и толпы?».

Принципиальные ограничения рассмотренных теорий обнаруживаются при выделении следующей последовательности эпизодов повествования: 1) от появления массы обывателей на дворе Раstopчина до его обращения к ним с балкона; 2) от обвинения Верещагина в деянии, «от которого погибла Москва», до призывов к расправе; 3) от поступления прямого приказа до нападения толпы; 4) от убийства «злодея» до перехода автора к новым событиям.

По Н. К. Михайловскому [16], ключевой момент сводится к поступку второстепенного персонажа в третьем эпизоде. Получается, если бы драгун продемонстрировал другое, но не менее «энергичное» действие, например, солидаризировался с жертвой, то это предопределило бы принципиально иное поведение толпы. Однако оснований для подобной уверенности явно недостаточно. По мнению В. К. Случевского [21], разделившего точку зрения Толстого, жертву погубила произвольная реакция на боль в том же третьем эпизоде. Но опыт подсказывает, что нападения случаются и без «посылов» к агрессии, поэтому совершенный самоконтроль вряд ли спас бы жертву. По соображениям Д. Д. Безсонова [1], к убийству подтолкнули внешний вид и поведение Верещагина, описанные во втором и третьем эпизодах. Однако отсюда не следует, что убежденность в собственной правоте гарантировала бы его безопасность в толпе. Поэтому вряд ли есть основания для выделения этого фактора в качестве определяющего. С позиций В. М. Бехтерева [5], особое значение

имели действия московского главнокомандующего, включенные в эпизод второй. Но если все сводится к специфике управляющего воздействия, то поведение толпы приобретает избыточно механистический и упрощенный характер. По мысли Л. Н. Войтоловского [9], разобраться в ходе событий можно, проследив общие эмоции, нарастающие от первого до четвертого эпизода включительно. Однако если динамика физиологии толпы напрямую обуславливает ее активность, не означает ли это, что время пребывания в ней становится чуть ли не определяющей детерминантой экстремистского поведения? Кроме того, игнорирование когнитивных аспектов произошедшего, например динамики идентичности и самокатегоризации собравшихся, ограничивает объяснительный потенциал такого подхода. Согласно В. А. Вагнеру [6], имело место стадное проявление инстинкта самосохранения, предпосылки к которому созданы еще до первого эпизода лишениями и опасениями военного времени. Возможно, что к трагедии привело безотчетное стремление нерассуждающего «стада» следовать в этих условиях за вожаками. Тем не менее специфика стадной парадигмы объяснять социальное поведение, детально не объясняя ничего, создает очевидные ограничения к ее применению.

Наряду с этим следует констатировать, что качество научного объяснения для своего времени оказалось достаточно приемлемым. В частности, большинству отечественных ученых (за исключением Л. Н. Войтоловского) удалось избежать методологической ошибки, получившей распространение среди зарубежных исследователей [19; 23; 24; 28; 30 и др.] — склонности подводить под общее наименование толпы чуть ли не любые социальные объединения. Тем самым создавалась неоправданная предпосылка к тому, чтобы приписывать им поведенческие характеристики собственно толпы. Избежали они (за исключением В. К. Случевского) еще одной крайности — тенденции воспринимать толпу как заведомо преступную, что проявилось в трудах западных представителей антрополого-криминалистического подхода [12]. Наконец, представляется существенным, что, не ограничиваясь описаниями толпы, многие отечественные ученые перешли к объяснениям, базирующимся на достижениях физиологии начала XX века.

Особо отметим, что в отечественной психологии толпы несколько раньше, чем на Западе, были заложены основы трех основных для того времени исследовательских подходов. Так, статья Н. К. Михайловского (1882) закрепила за ним приоритет в описании бессознательного подражания в качестве гипнотического явления, меж тем как в западноевропейской науке парадигма «психологического контагия», рассматривавшая стихийные объединения в контексте сочетания подражания, внушения и заражения, оформилась лишь в начале 1890-х. Описание индивидов в толпе, содержащееся в диссертации Д. Д. Безсонова (1907), во многом предвосхитило трактовку Ф. Олпортом (1924) стихийной группы как конвергенции персональных предрасположенностей [26]. Публикация В. А. Вагнера (1905) о стадных,

массовых и социальных инстинктах на несколько лет опередила попытку У. Мак-Дауголла (1908) заложить фундамент социальной психологии на основе инстинктов [29].

Однако уже с 30-х годов XX века научное изучение толпы стало означать вызов власти, политическую

ошибку или даже преступление. Остается лишь предполагать, каковы были перспективы развития объяснительного потенциала этих теорий, если бы отечественная традиция изучения стихийных объединений не оказалась прервана по далеким от науки соображениям в начале своего пути.

1. Безсонов Д. Д. Массовые преступления в общем и военно-уголовном праве: дис. СПб.: типо-лит. К. Л. Пентковского, 1907. 480 с.
2. Безсонов Д. Д. К вопросу о психологической стороне массовых преступлений // Журнал министерства юстиции. 1907. № 3. С. 106–150; № 4. С. 115–173.
3. Бехтерев В. М. Роль внушения в общественной жизни. СПб.: т-во К. Л. Риккера, 1898. 55 с.
4. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб.: т-во К. Л. Риккера, 1908. 144 с.
5. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология. Пг.: Колос, 1921. 432 с.
6. Вагнер В. Биология и психология толпы // Образование. 1905. № 9. С. 143–184.
7. Вагнер В. А. Психологические типы и коллективная психология (по данным биологических наук). Л.: Начатки знаний, 1929. 224 с.
8. Войтоловский Л. Н. Роль чувства в коллективной психологии (опыт психофизиологического исследования толпы). Киев: типо-лит. т-ва И. П. Кушнерев и К°, 1904. 47 с.
9. Войтоловский Л. Очерки коллективной психологии: в 2 ч. Ч. 1: Психология масс. М.-Л.: Гос. изд-во, 1925. 88 с.
10. Войтоловский Л. Очерки коллективной психологии: в 2 ч. Ч. 2: Психология общественных движений. М.-Л.: Гос. изд-во, 1925. 119 с.
11. Горбатов Д. С., Большаков С. Н. Теории толпы в советской психологии 20-х гг. // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 130–139.
12. Горбатов Д. С., Большаков С. Н. Феномен толпы в отечественной психологии: две диссертации 1907 г. // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 116–124.
13. Кандинский В. Нервно-психический контагий и душевные эпидемии // Природа. 1876. Т. 4. Кн. 2. С. 138–191.
14. Карлейль Т. Герои и героическое в истории. СПб.: Изд. Ф. Павленкова, 1891. 352 с.
15. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб.: Изд. Ф. Павленкова, 1896. 329 с.
16. Михайловский Н. К. Сочинения: в 6 т. Т. 2. СПб.: Русское богатство, 1896. 886 с.
17. Обнинский П. Contagion morale и холерные беспорядки // Журнал гражданского и уголовного права. 1893. Кн. 1. С. 1–14.
18. Резанов А. С. Армия и толпа. Опыт военной психологии. Варшава: Варшавская эстетич. тип., 1910. 103 с.
19. Сигеле С. Преступная толпа. Опыт коллективной психологии. СПб.: тип. Ю. Н. Эрлих, 1893. 116 с.
20. Сидис Б. Психология внушения. СПб.: тип. Б. Н. Звонарева, 1902. 376 с.
21. Случевский В. К. Толпа и ее психология // Книжки недели. 1893. № 4. С. 5–38; № 5. С. 5–23.
22. Тард Ж. Законы подражания. СПб.: Изд. Ф. Павленкова, 1892. 370 с.
23. Тард Г. Преступления толпы. Казань: типо-лит. Императорского университета, 1893. 44 с.
24. Тард Г. Общественное мнение и толпа. М.: тип. А. И. Мамонтова, 1902. 201 с.
25. Шкловский В. Б. Повести о прозе. Размышления и разборы // Избранное: в 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1983. 639 с.
26. Allport F. H. Social psychology. Boston: Houghton Mifflin Co., 1924. 453 p.
27. Berkowitz L. The frustration-aggression hypothesis revisited. In: Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis. New York: Atherton Press, 1969, pp. 1–28.
28. Fournial H. Essai sur la psychologie des foules: Considérations médico-judiciaires sur les responsabilités collectives [Essay on the psychology of the crowd: Medico-judicial considerations of collective responsibilities]. Lyon: A. Storck; Paris: G. Masson, 1892. 113 p. (In French).
29. McDougall W. An introduction to social psychology. London: Methuen and Co., 1908. 355 p.
30. Sighele S. L'intelligenza della folla [Intelligence of the crowd]. Torino: Fratelli Bocca, 1903. 168 p. (In Italian).

References

1. Bezsonov D. D. *Massovyye prestupleniya v obshchem i voyenno-ugolovnom prave* [Mass crimes in common and military criminal law]. St. Petersburg: Tipo-litografiya K. L. Pentkovskogo Publ., 1907. 480 p. (In Russian).
2. Bezsonov D. D. K voprosu o psikhologicheskoy storone massovykh prestupleniy [On the psychological side of mass crimes]. *Zhurnal ministerstva yustitsiy — Journal of the Ministry of Justice*, 1907, (3), pp. 106–150; (4), pp. 115–173 (in Russian).
3. Bekhterev V. M. *Rol vnusheniya v obshchestvennoy zhizni* [The role of suggestion in social life]. St. Petersburg: t-vo K. L. Rikquera Publ., 1898. 55 p. (In Russian).
4. Bekhterev V. M. *Suggestion and its role in social life*. New Jersey: Transaction Publishers, 1998. 228 p.
5. Bekhterev V. M. *Collective reflexology: The complete edition*. New Jersey: Transaction Publishers, 2001. 534 p.
6. Vagner V. A. *Biologiya i psikhologiya tolpy* [Biology and psychology of the crowd]. *Obrazovaniye — Education*, 1905, (9), pp. 143–184 (in Russian).

7. Vagner V.A. *Psikhologicheskiye tipy i kollektivnaya psikhologiya* (Psychological types and collective psychology). Leningrad: Nachatki znaniy Publ., 1929. 224 p. (In Russian).
8. Voytolovskiy L.N. *Rol chustva v kollektivnoy psikhologii (opyt psikho-fiziologicheskogo issledovaniya tolpy)* [The role of feeling in collective psychology (the experience of a psychophysiological study of the crowd)]. Kiev: Lito-tipografiya I.N. Kushnerev i K Publ., 1904. 47 p. (In Russian).
9. Voytolovskiy L.N. *Ocherki kollektivnoy psikhologii: v 2 chastyakh. Chast 1. Psikhologiya mass* (Collective psychology essays: In 2 parts. Part 1. Psychology of the masses). Moscow-Petrograd: The State Publishing House Publ., 1925. 88 p. (In Russian).
10. Voytolovskiy L.N. *Ocherki kollektivnoy psikhologii: v 2 chastyakh. Chast 2. Psikhologiya obshchestvennykh dvizheniy* [Collective psychology essays: In 2 parts. Part 2. Psychology of social movements]. Moscow-Leningrad: The State Publishing House Publ., 1925. 119 p. (In Russian).
11. Gorbатов D.S., Bolshakov S.N. Teoriya tolpy v sovetskoy psikhologii 20-kh gg [Crowd theories in Soviet psychology of the 1920-s]. *Voprosy psikhologii — Issues of Psychology*, 2015, (2), pp. 130–139 (in Russian).
12. Gorbатов D.S., Bolshakov S.N. Fenomen tolpy v otechestvennoy psikhologii: dve dissertatsii 1907 g [Crowd phenomenon in Russian psychology: Two dissertations in 1907]. *Voprosy psikhologii — Issues of Psychology*, 2015, (5), pp. 116–124 (in Russian).
13. Kandinskiy V.Kh. Nervno-psikhicheskiy kontagiya i dushevnyye epidemii (Neuropsychiatric contagious and mental epidemics). *Priroda — The Nature*, 1876, 2 (4), pp. 138–191 (in Russian).
14. Karleyl T. *Geroi i geroicheskoye v istorii* (Heroes and the heroic in history). St. Petersburg: F. Pavlenkov Publ., 1891. 352 p. (In Russian).
15. Le Bon G. *Psychologie des foules (1895)*. Paris: Félix Alcan, 1905. 130 p. (In French). (Rus. ed.: Le Bon G. *Psikhologiya narodov i mass* [Psychology of peoples and masses]. St. Petersburg: F. Pavlenkov Publ., 1896. 329 p.).
16. Mikhaylovskiy N.K. *Sochineniya v 6-ti tomakh: tom 2* [Essays in 6 volumes: Volume 2]. St. Petersburg: Russkoye bogatstvo Publ., 1896. 886 p. (In Russian).
17. Obninskiy P. Contagion morale i kholernyye besporyadki [Contagion morale and cholera disorders]. *Zhurnal grazhdanskogo i ugovolnogo prava — Journal of Civil and Criminal Law*, 1893, (1), pp. 1–14 (in Russian).
18. Rezanov A.S. *Armiya i tolpa. Opyt voyennoy psikhologii* [The army and the crowd. Experience of military psychology]. Warsaw: Varshavskaya esteticheskaya tipologiya Publ., 1910. 103 p. (In Russian).
19. Sighele S. *La coppia criminale. Studio di psicologia morbosa*. Turin: Bocca, 1893. 163 p. (In Italian). (Rus. ed.: Sighele S. *Prestupnaya tolpa. Opyt kollektivnoy psikhologii* [The criminal crowd. Experience of collective psychology]. St. Petersburg: tip. Yu. N. Erlikh Publ., 1893. 116 p.).
20. Sidis B. *The psychology of suggestion*. New York: D. Appleton and Co., 1898. 386 p. (Rus. ed.: Sidis B. *Psikhologiya vnusheniya*. St. Petersburg: tip. B. N. Zvonareva Publ., 1902. 376 p.).
21. Sluchevskiy V.K. Tolpa i eye psikhologiya [The crowd and its psychology]. *Knizhki nedeli — Books of the Week*, 1893, (4), pp. 5–38; (5), pp. 5–23 (in Russian).
22. Tarde G. *Les lois de l'imitation*. Paris: Éditions Kimé, 1890. 428 p. (In French). (Rus. ed.: Tarde G. *Zakony podrazhaniya* [Laws of imitation]. St. Petersburg: F. Pavlenkov Publ., 1892. 370 p.).
23. Tarde G. *Les crimes des foules (extrait du Troisième Congrès International d'Anthropologie criminelle, 1892)* (in French). Available at: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1989-2-page-95.htm> (accessed 21.03.2019). (Rus. ed.: Tarde G. *Prestupleniya tolpy* [Crimes of the crowd]. Kazan: tipo-litografiya Imperatorskogo universiteta Publ., 1893. 44 p.).
24. Tarde G. *L'opinion et la foule*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1989. 184 p. (In French). (Rus. ed.: Tarde G. *Obshchestvennoye mneniye i tolpa* [Public opinion and the crowd]. Moscow: tov-vo A.I. Mamontova Publ., 1902. 202 p.).
25. Shklovskiy V.B. *Povesti o proze. Razmyshleniya i razbory* [The tale of prose. Reflections and analyzes]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ., 1983. 639 p. (In Russian).
26. Allport F.H. *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1924. 453 p.
27. Berkowitz L. The frustration-aggression hypothesis revisited. In: *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis*. New York: Atherton Press, 1969, pp. 1–28.
28. Fournial H. *Essai sur la psychologie des foules: Considérations médico-judiciaires sur les responsabilités collectives* [Essay on the psychology of the crowd: Medico-judicial considerations of collective responsibilities]. Lyon: A. Storck; Paris: G. Masson, 1892. 113 p. (In French).
29. McDougall W. *An introduction to social psychology*. London: Methuen and Co., 1908. 355 p.
30. Sighele S. *L'intelligenza della folla* [Intelligence of the crowd]. Torino: Fratelli Bocca, 1903. 168 p. (In Italian).

ПЕТРЕНКО ВИКТОР ФЕДОРОВИЧ

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии наук, заведующий лабораторией «Психология общения и психосемантика» факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, victor-petrenko@mail.ru

VIKTOR F. PETRENKO

D.Sc. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Head of the Laboratory «Communication Psychology and Psychosemantics» at the Faculty of Psychology of Moscow State University

ДЕДЮКИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, yourdream013@mail.ru

YELENA A. DEDYUKINA

Master's Degree Student at the Faculty of Psychology of Moscow State University

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА¹

PSYCHOLOGY OF ART: A PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF A FEATURE FILM

Аннотация. На материале художественного фильма буддийской тематики исследуется глубина его понимания студенческой аудиторией, выделяется система личностных конструктов (Дж. Келли) восприятия картины и анализируются личностные смыслы, возникшие у зрителей. Статья имеет ярко выраженный междисциплинарный характер, в ней пересекаются интересы психологии искусства и религии, семиотики кино, этики.

ABSTRACT. Based on the perception of a film on Buddhist themes, the depth of its understanding by a student audience is explored, the system of personal constructs (Kelly) of the film's perception is highlighted and personal meanings that have arisen to the audience, depending on understanding of the work, are analyzed. The article has a pronounced interdisciplinary character; it intersects the interests of psychology of art, semiotics of cinema, psychology of religion, problem of ethics.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психология искусства, проблема понимания, смысл, психосемантика, личностные конструкты, художественный фильм, буддизм, эмпатия, сопереживание, семантические пространства.

KEYWORDS: psychology of art, problem of understanding, meaning, psychosemantics, personality constructs, feature film, Buddhism, empathy, semantic spaces.

Современная историческая динамика обуславливает социокультурные трансформации, изменяющие характеристики нашей цивилизации. Научно-техническая революция, развитие компьютерных технологий и Интернета привели к превращению общества в информационное, в котором доминирующая роль принадлежит средствам массовой коммуникации (СМК). Они оказывают значительное влияние на сознание людей, меняя их ценности и установки (в том числе связанные с семьей

[7]), смещая пребывание человека из реальности в виртуальность. Виртуализация социальной среды предъявляет человеку новые требования, и для соответствия им, устранения возникающих внутренних конфликтов [9, с. 46–52; 26, с. 12–16] необходима активизация различных ресурсов культуры, таких, как глубинные культурные смыслы [13; 19], потенциал языка [6; 20], особенности национальной ментальности [11] и пр. В то же время нужно исследовать специфику влияния СМК на ценности

¹ Исследование проводилось при финансовой поддержке Российского Научного фонда, грант № 17–18–01610.

человека, поскольку сила и характер этого влияния зависят от целого ряда факторов — от формы конкретной коммуникации [17; 23; 28], специфики ее психологического содержания [1; 8; 30], а также от характеристик личности. Целый пласт ценностей и социокультурных смыслов транслируется через произведения искусства [2; 5; 12; 15; 16]. Одним из видов искусства, активно передающим эту информацию, является кино. Исследование фильма с позиции его психологического наполнения [24], понимания зрителями заложенных глубинных смыслов [22] позволит глубже осознать трансляционные особенности искусства в целом и киноискусства в частности в контексте передачи человеку различных социокультурных смыслов.

Феномен искусства во многом построен на эмпатическом сопереживании или интуиции [4]: при чтении романа или просмотре художественного фильма, мы, обладая способностью идентификации и эмпатии, можем встать на позиции персонажей или вступить с ними во внутренний диалог, соглашаясь с ними или оспаривая их системы ценностей. М. Бахтин [3, с. 73–78] обозначил эту способность термином «полифония», раскрыв многомерную работу по формированию смысла, которая осуществляется как в диалоге с внешним собеседником, так и в форме диалога интроектов (образов значимых других) внутри сознания. Внутренняя работа по пониманию полифонического произведения искусства требует от зрителя (читателя, слушателя) гораздо больше усилий, чем при простом сопереживании.

Цель исследования: определить, отслеживают ли молодые российские зрители при восприятии художественного фильма, наполненного реалиями повседневной буддистской жизни, идеи религиозно-философского содержания как руководящие поступками героев.

Задачи: подбор метода исследования; создание методики построения семантического пространства восприятия современными зрителями фильма «Самсара»; проведение эмпирического исследования; обработка и интерпретация результатов.

Объект исследования: в качестве испытуемых были задействованы 38 аспирантов, магистрантов и студентов различных факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова. Выбор объекта был обусловлен особенностью студенческой аудитории: являясь самостоятельной, полноценной социокультурной общностью, данная социальная группа представляет собой одну из самых динамичных частей общества, проявляющей разностороннюю активность, быстро реагирующей на изменения социальной структуры, экономические и политические трансформации. Студенчество — источник пополнения квалифицированных кадров, и именно мировоззрение этой группы будет значимо влиять на интеллектуальный фон страны в будущем.

Предмет исследования: особенности восприятия молодежной аудиторией содержания, связанного с религиозно-философскими смыслами.

В качестве воспринимаемого материала был выбран художественный фильм «Самсара» 2001 года индийского режиссера Пана Налина,

отличающийся наполненностью философскими идеями, а также непривычной для российского зрителя повседневностью буддистов, жителей Ладакха, на севере Индии. В центре внимания судьба молодого буддийского монаха Таши, который с пяти лет воспитывался в монастыре, провел долгое время в медитации (более трех лет), после чего возвращается в родной монастырь, где его награждают высоким титулом Ламы. Однако, будучи подвержен земным страстям и влечениям, что в буддизме обозначается как «клеши», он принимает решение покинуть монастырь, чтобы испытать мирскую жизнь и пережить чувство любви. Таши создает семью, становится любящим отцом и примерным семьянином, учится урегулировать конфликтные ситуации, руководствуясь справедливостью, полагаясь на свое сердце. Однако спустя несколько лет «жизни в миру» Таши оступается, увлекшись молодой девушкой, и, получив в письме с последним напутствием своего духовного наставника, снова задается мучившими его вопросами миропонимания, ответы на которые, вероятно, так и не нашел. Таши видит выход в возвращении в монастырь и уходе от мирской жизни, но его мудрая супруга Пема объясняет ему, в чем заключается смысл любви к дхарме. В конце фильма герой остается на распутье. Зрителю предоставляется возможность самому домыслить его выбор. Вся жизнь Таши отсылает к судьбе Будды, между которыми можно провести несколько параллелей, например, оба бросают свои семьи ради достижения просветления.

Обращение к данному художественному материалу обосновано тем, что в настоящий момент стремительно увеличиваются кросс-культурные контакты [29], глобализация расширяет коммуникационные каналы, важным становится правильно понимать установки другой культуры, выделять их существенные детерминанты. Таким образом, появляется проблемная ситуация, обусловленная обилием контактов с иностранным контентом (фильмами, постами, клипами, рекламой и пр.) и неумением понимать значимые составляющие смысла, содержащегося в коммуникативных посланиях этого контента.

Гипотеза: молодые российские зрители при восприятии художественного фильма «Самсара», отличающегося наполненностью непривычной повседневностью буддистской жизни, воспримут идеи религиозно-философского содержания как руководящие поступками героев.

Метод и процедура проведения исследования. В первой части эксперимента использовался метод триадического выбора Дж. Келли [10], когда испытуемые на базе предъявленных троек персонажей должны были сформулировать некое качество, по которому можно объединить двух из предъявленной тройки и выделить качество, противоположное третьему. Помимо восьми основных действующих лиц кинофильма на этом этапе исследования были включены три дополнительные роли: «Я сам», «Мой идеал» и Будда. Также респондентам было предложено, манипулируя карточками с изображениями киногероев, создавать конструкторы. Всего 38 испытуемых, сопоставляя

персонажей, породили 772 личностных биполярных конструкта, из них экспериментатором были отобраны 218 оригинальных. (Отметим, что процедура триадического выбора Дж. Келли выгодно отличается от методики семантического дифференциала Ч. Осгуда, поскольку позволяет использовать шкалы (личностные конструкты), созданные самими испытуемыми/респондентами.)

Персонажи фильма:

1. Таши — главный герой; молодой монах, решивший уйти из монастыря и жить мирской жизнью.

2. Пема — супруга главного героя.

3. Суюта — наемная работница для сезонной работы в поле.

4. Дава — торговец зерном.

5. Джамаянк — житель деревни, бывший жених Пемы.

6. Сонам — молодой монах, друг главного героя.

7. Апо — монах, духовный учитель главного героя.

8. Тензин Торгай — отец Пемы.

Карточки в таком виде участвовали в первой части исследования в процедуре триадического выбора. Манипулируя ими, испытуемые создавали тройки персонажей и, выполняя инструкцию экспериментатора, самостоятельно порождали конструкты.

Инструкция испытуемым. Образуя всевозможные сочетания троек персонажей, объединить двух персонажей по какому-то сформулированному основанию и противопоставить их третьему, также сформулировав это основание.

Во второй части исследования испытуемые давали оценку каждому персонажу по семибалльной градуальной шкале (+3 +2 +1 0 -1 -2 -3), по всем выделенным личностным конструктам, при этом +3 означало максимальное присутствие

левого полюса конструкта для характеристики персонажа, -3 — максимальную характеристику правого полюса конструкта для того или иного персонажа. По суммарным оценкам респондентами была получена матрица данных (11 объектов ролевых позиций по 218 шкалам-конструктам), которая затем подвергалась процедуре факторного анализа.

Процедура обработки базы данных включала применение факторного анализа методом главных компонентов. Полученная групповая матрица данных (11 персонажей, оцененных по 218 личностным конструктам) подвергалась процедуре факторного анализа по программе SPSS, с использованием вращения факторной структуры по принципу «Варимакс». Нормальность распределения факторов определялась по критерию Колмогорова — Смирнова. Основываясь на интерпретируемости выделенных факторов, выбраны восемь из них.

Полученные результаты. Первый выделенный фактор включает следующие качества: сильный, уверенный; тверд силой и духом; опытность; благоразумие; знает чего хочет; верность своим идеалам; нет явных душевных терзаний; умный и зрелый; глубокая вера, погруженность в себя; реальный взгляд на вещи; рассудительность; сила характера, воли; верность делу; может передать свой опыт и знания молодым и т. д. ↔ в оппозиции к не уверен в своих силах; слабый; эмоциональный подросток; мечтательность, витание в облаках; раздражительность; безрассудство; поверхностность; поиск идеалов; мечтательный; ищет свой оазис духовного равновесия; дисгармоничность; увлеченность разными делами; стремление к практике проб и ошибок для совершенствования; окунуться в пучину страстей и т. д.

Исходя из содержания конструктов, имеющих высокую положительную или отрицательную факторную нагрузку (знак факторной нагрузки

Табл. 1

Изображения персонажей фильма и три дополнительные роли

Таши		Пема		Суюта		Дава	
Джамаянк		Сонам		Апо		Тензин Торгай	
Я сам		Мой идеал		Будда			

оценочного смысла не имеет, а показывает, к какому полюсу фактора относится данный конструкт), мы назвали этот фактор «Юность, неопытность ↔ Мудрость, остепененность».

Второй фактор характеризуется такими конструктами, как бескорыстность; доброта; справедливость; дружелюбие; стеснительность; жажда любви; порядочность; милосердие; стремление к духовной чистоте; любовь к другим; забота о других; честность, открытость прощающий; дающий; поступает в соответствии с чувством долга, моральными убеждениями и т. д. ↔ поиск выгоды; хитрость; обманывающий; враждебность; наглость; жажда денег; лживость; равнодушие; жестокость; эгоизм; стремление к наживе; зависть; любовь к себе; берущий; корысть, лживость, который мы проинтерпретировали как «Эгоизм ↔ Человеколюбие».

Как видно из расположений персонажей в семантическом пространстве первых двух факторов, наиболее мудрым и зрелым респонденты представляют Будду, духовного учителя Апо, а также ролевую позицию «Мой идеал». Юными и неопытными испытуемые видят главного героя Таши и самих себя (ролевая позиция «Я сам»). По второму фактору эгоистичными являются скупщик зерна Дава и наемная работница Суята, а большинство персонажей и оцениваемых ролей, по мнению респондентов, человеколюбивы. Самой гуманной оказалась супруга главного героя Пема. У Будды, однако, по мнению испытуемых, любовь к людям слабо выражена.

Третий выделенный фактор представлен следующими оппозициями: нет ничего важнее откровенности от мирской суеты; отшельничество; стремление к прошлому; укорененность, неповоротливость; поиск себя; ожидание; направленность на внутренний мир; просветленный; духовность; путь монаха и т. д. ↔ в оппозиции к конструктам: окружающие люди — главная ценность; укорененность в социум; отзывчивость; стремление к молодости, жизни; жить в реальности; терзаем мирскими страстями; живет в миру; чувственные удовольствия; отзывчивость; соблазнительность; действие и др. Этот фактор был нами проинтерпретирован как «Ориентация на сакральность ↔ Ориентация на мирскую жизнь, на социум».

Четвертый выделенный фактор имеет следующие оппозиционные конструкты: деловитость; решительность; отстаивает свою правду; активное начало; предприниматель; ответственность; жертвенность; любовь; креативность; любвеобильность и в оппозиции ↔ непрактичность; грустный; нерешительность; простофиля; безответственность; причиняющий боль; следование правилам и т. д. Четвертый фактор мы обозначили как «Пассивность, инертность ↔ Активная жизненная позиция».

В представлении респондентов наиболее ориентированы на духовную жизнь монахи: Апо — духовный учитель Таши, Сонам — монастырский друг главного героя, а также Будда. К мирянам в большей степени респонденты отнесли жителей деревни: это Суята, Пема, Джамаянк, Тензин Торгай,

Дава и роль «Мой идеал». «Я сам» тяготеет к нейтральной позиции по данному фактору. Интересно, что в главном герое фильма Таши испытуемые увидели большую ориентацию на сакральность, чем на мирскую жизнь. По четвертому фактору наиболее пассивными и инертными оказались персонажи Суята, Джамаянк, Таши, а активностью, по мнению участников исследования, отличаются «Мой идеал», Пема и ролевая позиция «Я сам».

Пятый выделенный фактор включает следующие качества: целостный; не похотливый; соблюдает порядок; задумчивость; не пошлый; направленно ищущий; теоретичный ↔ в оппозиции: похотливый; нарушает порядок; легкомыслие; пошлый; расплывчатый; практически ориентированный. Данный фактор был нами проинтерпретирован как «Рациональность ↔ Следование страстям».

В шестой фактор вошли такие конструкты; склонен к романтизму; эмпиричность совместима с собственным опытом и переживаниями; любознательность; стремление к совершенству; желание изменить мир; стремящийся к свободе; инновационность, сотрудничество; открытость новому; непокорность и др. ↔ в противоположность: не привык сопротивляться, плывет по течению, делает так, как говорят другие; ориентация на опыт и указания старших; консерватизм; постоянство, застой; покорность судьбе; традиционность, коллективность; смирение; следует за обстоятельствами и др. Этот фактор получил название «Открытость новому опыту ↔ Конформизм».

Семантическое пространство пятого и шестого факторов показывает, что персонажи фильма: Джамаянк — бывший жених Пемы, монахи Апо и Сонам больше остальных придерживаются здравого смысла и не идут на поводу у своих страстей, в отличие от Таши, Суяты, а также ролевой позиции «Я сам». «Мой идеал» тяготеет к нейтральному значению по данному фактору, и можно предположить, что респонденты желают быть менее импульсивными. Отличающиеся рациональностью герои также являются наиболее конформными, по мнению участников исследования. К ним относятся: супруга нашего героя Пема и ее отец Тензин Торгай. Сам же Таши в большей степени открыт новому опыту, как Будда и «Мой идеал». Ролевая позиция «Я сам» скорее характеризуется традиционностью, хотя и не столь выраженной.

В седьмой фактор вошли конструкты: страдающий; холодный; потухший; не удовлетворенный; отталкивающий; осуждающий; идущий на поводу своих страстей; тусклый ↔ в противоположность: наслаждающийся жизнью; дружелюбный; горячий; удовлетворенный; обаятельный; поддерживающий; умиротворенный; яркий. Мы интерпретировали его как «Страдающий, несчастный ↔ Наслаждающийся жизнью».

Восьмой фактор включает в себя следующие конструкты: жесткий; мужественный; не хочет контролировать свое влечение (либидо); твердый, уравновешенный характер; есть опыт; на пороге обретения самости (или уже ее обрел) ↔ в противоположность: идущий на компромиссы; женственный; может контролировать себя и влечения; мягкий,

гибкий характер; нет опыта, всегда исследует; идет к обретению самости. Данный фактор был проинтерпретирован нами как «*Маскулинность ↔ Феминность*».

Респонденты определили по шкале, оценивающей удовольствие от жизни, торговца зерном Даву наиболее страдающим и несчастным, хотя явно указывающих на это сцен в фильме не было. Данный персонаж отличается деспотичностью и предприимчивостью, он хороший делец с весьма скверным характером. Видимо, участники исследования на подсознательном уровне понимают, что такому человеку живется нелегко. Себя респонденты в среднем посчитали несчастными и страдающими. Самой наслаждающейся жизнью, по мнению участников, является Суята — красивая молодая девушка, помогающая на полевых работах крестьянам. Маскулинность и феминность в большей степени характеризуют мягкого молодого монаха Сонама и податливого Джамаянка и Суяту. Твердый и жесткий Дава ближе всех находится к полюсу маскулинности. Важным является и определение содержания представления о себе [32]: по результатам исследования «Мой идеал» имеет большую маскулинную выраженность, чем роль «Я сам».

Анализируя полученные данные восприятия респондентами художественного фильма, отметим, что семантическое пространство, отображающее восприятие, понимание художественного произведения, достаточно дифференцировано, логично и осознанно. Выделенные факторы не идут в разрез со смысловым содержанием кинофильма, а комплементарны ему. Однако далеко не все идеи создателей фильма, режиссера были «прочитаны» участниками исследования. В первую очередь это касается философии буддизма, которой пронизана картина, учения Будды, а его придерживаются не только монахи, проживающие в монастыре, но и мирские жители деревни. Не в фокусе внимания осталось сопоставление жизненного пути самого Будды и главного героя Таши — своего рода интерпретация того, как бы мог жить Будда в современном мире. Идеи буддизма [31] слабо отображены и в полученных личностных конструктах, и в бланках опроса. Лишь после завершения исследования при обсуждении фильма несколько человек высказались о схожести судеб Будды и Таши.

Также важно заметить, что предложенные создателями фильма философские идеи, жизненные позиции, олицетворенные в персонажах, тоже не были полностью поняты испытуемыми. Ведь герои фильма не просто представляют собой различных типажей, которых можно встретить на улице, они являются носителями определенных жизненных позиций. В отступках героев авторы предлагают свои варианты ответов на многие сложные вопросы, не решенные еще человечеством. Например, отношения человека и Бога (Космоса), проблемы веры, смысла жизни, наличия судьбы и свободы. При анализе художественного фильма респондентами была воспринята лишь бытовая сторона жизни героев, часто обсуждались правильность и неправильность совершенных ими действий. Таши в целом был оценен негативно, как антигерой. Вместо осознанного

стремления двигаться дальше к просветлению в нем разглядели импульсивность и инфантильность, а стремления главного персонажа к трансцендентному, духовному развитию не были определены, что наглядно демонстрируют ответы респондентов:

- «Фильм о попытках человека (он вообще был человеком? Когда он им стал? В самом конце? Стал ли?) почувствовать «жизнь»».

- «Фильм о молодом человеке по имени Таши. Главный герой на старте, имеющий огромный потенциал и возможности, по моему мнению, беден духом, так как он не знает слова «достаточно», не умеет ценить того, что достиг. Получать удовольствие от своего богатства (Богом дано, а дано ему не мало). В своем стремлении объять необъятное он разбазаривает все, что ему было дано. И подобно пушкинской старухе — остается у разбитого корыта. В фильме шикарные цитаты! Особенно в конце (в письме Апо): «Что важнее удовлетворить 1000 страстей или побороть одну-единственную?»».

- «Я думаю, что Таши, если он — капля воды, которую хочет импортировать в море, он уже высох, прежде чем он войдет в море. Когда он покинул храм — он предал свои убеждения. Когда он вернулся в храм — он предал свою семью. Даже если он наконец вернется в храм, причина бегства была выше, чем он хотел найти правду, такие люди, как он, не могут встретить правду».

Были, однако, и более сочувственные рассуждения респондентов по поводу главного героя:

- «Каждый из нас — как Таши, перед нами есть учитель Апо, он для нас как книга, указывает нам на те знания, которые нам нужны (теоретические знания), но нам нужна не только теория, но и практика. Для Таши Суята — это его практика. Несмотря на то, плохим или хорошим будет результат, человек должен испытывать его, если он хочет».

- «Фильм «про понимание смысла жизни с разных точек зрения: духовной и душевной, религиозной и обыденной»».

- «Жизнеописание монаха Таши, который с 5 лет в буддийском храме, не познав мирской жизни. Встреча с девушкой Пемой и ритуалы вызвали в нем протест и желание узнать мирскую жизнь. Фильм про выбор пути, про жизнь в миру и в отшельничестве, в буддийском храме. О преодолении себя, о предназначении, о любви, о женском и мужском, о дружбе, о сострадании, мудрости. О переживаниях, общении, правилах общения, о семье — мирской и религиозной. О миссии женщины-матери, женщины — спутницы жизни мужчины. Фильм глубок. О силе духа. О сложности человеческой природы, в которой и великое преодоление, и импульсивность»;

- «Фильм посвящен желанию найти место в мире, который каждый рано или поздно испытывает, вне зависимости от происхождения и культуры, к которой он принадлежит».

Выделенные в ходе исследования факторы в большей степени относятся к оценке персонажей, их личностным характеристикам. Можно предположить, что такой результат связан частично и с методом исследования, в основе которого лежит «триадический выбор. Дж. Келли разработал

его для оценки успешности психотерапии, прослеживая динамику трансформации личности пациента. Вероятно, на результаты повлиял и характер выбранного фильма, в котором основной замысел режиссера заключается не в межличностных взаимодействиях, а читается «между строк». Хотя некоторые участники исследования поняли суть фильма, что отразилось в ответах на дополнительные вопросы (1. О чем фильм? 2. Чем закончился фильм?) и беседе-обсуждении.

Обсуждение итогов. По результатам проведенного эмпирического психосемантического исследования можно заключить: понимание его участниками не отличается полнотой, поскольку не все заложенные автором сценария, режиссером, творческим коллективом фильма идеи были восприняты и поняты. В частности, в полученных данных не отображены идеи буддийской философии (срединный путь, избавление от страданий, физическое и духовное самосовершенствование, а также собственный путь, приводящий к идеям Будды и др.). Таким образом, выдвинутая гипотеза не подтвердилась. Внимание респондентов было сосредоточено на личностных характеристиках персонажей, хотя действующие лица фильма — буддисты, среди них есть и буддийские монахи. Респонденты не опознали героев картины как носителей определенных жизненных смыслов, за которыми стоит жизненная и религиозная философия в ее многообразии. В первую очередь это относится к пониманию зрителями главного героя, он был понят достаточно плоско, в контексте бытовых понятий, частью испытуемых был воспринят как антигерой. Похожая ситуация и с оцениваемой ролью Будды, которая была добавлена на этапе шкалирования. В целом Будда был оценен положительно, однако его расположение в семантическом пространстве не отражает его философии, он не воспринимается как идеал, духовный образец для любого буддиста.

Отчасти такие результаты могут быть представлены как артефакт используемого метода триадического выбора — изначально это был задуманный Келли способ отслеживания трансформации личности в ходе психотерапии. С методологической точки зрения интересно провести аналогичное психосемантическое исследование, но с применением другого метода, например атрибуции мотивов поступками. Схожая проблема может быть и в самом художественном фильме, поскольку он не из разряда «семейного просмотра», в него заложены глубокие вопросы бытия: смысл человеческого существования, взаимоотношение высших сил и человека, трансцендентальные ценности и др.

В то же время важно сказать, что используемый метод настоящего исследования позволил

обнаружить те особенности художественного фильма, которые проявлялись в вербальном обсуждении и дополнительных ответах на вопросы (1. Про что фильм? 2. Чем закончился фильм?). Эти особенности выражены и в полученных факторах, безусловно, являющихся частью картины мира участников исследования, достаточно дифференцированной и осознанной. Как отметил один из респондентов: «Фильм посвящен желанию найти свое место в мире, которое каждый человек рано или поздно испытывает, вне зависимости от происхождения и культуры, к которой он принадлежит».

За пределами изучения остались специфика восприятия аудиторией художественной формы, выразительные средства формирования и раскрытия смысла анализируемого произведения — данные темы объемны и требуют отдельного изыскания.

В целом же изучение киноискусства попадает в широкий контекст исследовательских работ, важных как с психологической точки зрения, так и с культурной, в связи с чем актуализированными становятся культурологические и кросс-культурные исследования данной темы. При этом в настоящий момент средства массовой коммуникации являются значимым каналом, транслирующим ценности. Безусловно, особенно восприимчивы к такой форме коммуникации дети [27], поэтому актуально проанализировать не только фильмы, предназначенные для взрослых, но и произведения, адресованные детской аудитории. Кроме того, продуктивно будет продолжить исследование, сделав акцент на том, что транслируют по российским каналам СМИ. На это указал и В.В. Путин, говоря о том, что в соцсетях, Интернете для молодых не хватает интересного, полезного и нужного контента. В результате свое начинает цениться меньше, чем иностранное [21]. Следовательно, значимо встраивать в многоплановый поток массовых коммуникаций те фильмы, передачи, шоу, которые способствуют формированию образа мира [14], соотносимого с глубинными основаниями российской культуры [18]. Проведенное исследование дает инструменты для анализа такой соотносительности.

Итак, судя по полученным результатам, буддистские ценности не были поняты и востребованы. Возникает вопрос: это произошло потому, что данные ценности принадлежат к другой культуре и их восприятие затруднено? Либо причина в том, что современная тенденция индивидуализации формирует у молодых людей фокусировку на личности, действиях, в то же время глубинные мотивы, которые связаны с национально-культурной картиной мира, не осознаются молодежью? Для ответа потребуются дальнейшие исследования.

1. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб.: ДНК, 2001. 200 с.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972. 470 с.
4. Бергсон А. Творческая эволюция/пер с фр. В.А. Флеровой. М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. 384 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 480 с.

6. Горшкова В. В., Мельникова А. А. Педагогический потенциал русского языка // Педагогика. 2014. № 10. С. 35–39.
7. Горшкова В. В., Тонконогая Е. П., Мельникова А. А. Семья в проблемном поле современного социума. СПб.: Из-во СПбГУП, 2019. 302 с.
8. Грачева А. М., Нистратов А. А., Петренко В. Ф. и др. Психосемантический анализ понимания мотивационной структуры поведения киноперсонажа // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 123–131.
9. Грязева-Добшинская В. Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы. М.: Академический проект, 2002. 402 с.
10. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструкторов. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
11. Круглянская Л. Я., Мельникова А. А. Взаимосвязь оснований русской культуры и гендерных архетипов в контексте цивилизационной динамики // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2014. № 2–2. С. 131–133.
12. Кулка И. Психология искусства. М.: Гуманитарный центр, 2014. 560 с.
13. Куц В. А., Мельникова А. А. Глубинные основания русской культуры как база ее иммунитета // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 1, № 3. С. 220–224.
14. Леонтьев А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
15. Леонтьев Д. А. Введение в психологию искусства. М.: Из-во Московского университета, 1997. 111 с.
16. Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПБ, 2002. 768 с.
17. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
18. Мельникова А. А. Культуролого-лингвистический аспект образовательной стратегии // Almamater (Вестник высшей школы). 2012. № 11. С. 70–72.
19. Мельникова А. А. Онтология национальной ментальности и синтаксис языка // Человек. 2009. № 2. С. 137–142.
20. Мельникова А. А. Язык и социально-культурная реальность // Социальная психология сегодня: наука и практика. Материалы VI Межвузовской научно-практической конференции, 18 марта 2011. СПб.: Из-во СПбГУП, 2011. С. 72–73.
21. Нуттунен Е. А., Мельникова А. А. Формирование патриотической культуры школьников как актуальная образовательная задача в условиях современных ценностных трансформаций // Наука и школа. 2016. № 6. С. 193–200.
22. Петренко В. Ф., Алиева Л. А., Шеин С. А. Психосемантические методы исследования оценки и понимания кинопроизведения // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1982. № 2. С. 13–21.
23. Петренко В. Ф., Кучеренко В. В., Вяльба А. П. Психосемантика измененных состояний сознания // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 5. С. 16–27.
24. Петренко В. Ф., Саполева О. Н. Психосемантический анализ художественного фильма «Сибирский цирюльник» // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 56–73.
25. Петренко В. Ф., Дедюкина Е. А. Психосемантический анализ художественного фильма «Иду на грозу». Памяти Д. Гранина // Вестник Российской академии наук. 2017. Т. 87, № 12. С. 1139–1143.
26. Психология конфликта. Компендиум кейсов / под ред. Т. И. Короткиной. СПб.: СПбГУП, 2016. 116 с.
27. Плескачевская А. А. Феномен детства: семиотический аспект социально-философского анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Санкт-Петербургский гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1997. 22 с.
28. Семиотика и искусствоведение: сб. ст. / под ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова. М.: Мир, 1972. 368 с.
29. Смолина Т. Л., Мельникова А. А. Психология кросс-культурной адаптации. СПб.: Скифия. 2017. 303 с.
30. Собкин В. С., Нистратов А. А., Грачева А. М. Персонажи фильма в пространстве социальных стереотипов // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1989. № 1. С. 38–44.
31. Торчинов В. Н. Введение в буддизм. СПб.: Амфора, 2005. 432 с.
32. Smolina T. L., Melnikova A. A. How Russians view themselves: Psychological study of national auto-stereotypes. *Psikhologiya i psikhotekhnika — Psychology and Psychotechnics*, 2017, (4), pp. 15–22.

References

1. Allakhverdov V. M. *Psikhologiya iskusstva. Esse o tayne emotsionalnogo vozdeystviya khudozhestvennykh proizvedeniy* [Psychology of art. Essay on the mystery of the emotional impact of works of art]. St. Petersburg: DNK Publ., 2001. 200 p. (In Russian).
2. Arnheim R. *New essays on the psychology of art*. Berkeley: University of California Press, 1986. 348 p. (Rus. ed.: Arnheim R. *Novyye ocherki po psikhologii iskusstva*. Moscow: Prometey Publ., 1994, 352 p.).
3. Bakhtin M. M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ., 1972. 470 p. (In Russian).
4. Bergson H. *L'évolution créatrice*. Paris: Félix Alcan, 1907. 403 p. (In French). (Rus. ed.: Bergson H. *Tvorcheskaya evolyutsiya* [Creative evolution]. Moscow: Kanon-Press Publ., Kuchkovo pole Publ., 1998. 384 p.).
5. Vygotsky L. S. *The psychology of art*. Cambridge: MIT Press, 1974. 320 p.
6. Gorshkova V. V., Melnikova A. A. Pedagogicheskiy potentsial russkogo yazyka [Pedagogical potential of Russian language]. *Pedagogika — Pedagogy*, 2014, (10), pp. 35–39 (in Russian).
7. Gorshkova V. V., Tonkonogaya Ye. P., Melnikova A. A. *Semya v problemnom pole sovremennogo sotsiuma* [Family with-in the problem field of modern society]. St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences Publ., 2019. 302 p. (In Russian).
8. Gracheva A. M., Nistratov A. A., Petrenko V. F., et al. *Psikhosemanticheskiy analiz ponimaniya motivatsionnoy struktury povedeniya kinopersonazha* [Psychosemantic analysis of understanding the motivational structure of film character behavior]. *Voprosy psikhologii — Issues of Psychology*, 1988, (5), pp. 123–131 (in Russian).

9. Gryazeva-Dobshinskaya V.G. *Sovremennoye iskusstvo i lichnost: garmoniya i katastrofy* [Contemporary art and personality: Harmony and disaster]. Moscow: Akademicheskii proyekt Publ., 2002. 402 p. (In Russian).
10. Kelly G. *A theory of personality: The psychology of personal construct*. New York: W.W. Norton, 1963. 190 p. (Rus. ed.: Kelly G. *Psikhologiya lichnosti. Teoriya lichnykh konstruktov*. St. Petersburg: Rech Publ., 2000. 249 p.).
11. Kruglyanskaya L.Ya., Melnikova A.A. Vzaimosvyaz osnovaniy russkoy kultury i gendernykh arkhетipov v kontekste tsivilizatsionnoy dinamiki [Correlation of Russian culture bases and gender archetypes in civilization dynamics context]. *Istoricheskiye, filosofskiyе, politicheskkiye i yuridicheskkiye nauki, kulturologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki — Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2014, 2–2 (40), pp. 131–133 (in Russian).
12. Kulka J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 440 s. (In Czech). (Rus. ed.: Kulka J. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow: Gumanitarnyy tsentr Publ., 2014. 560 p.).
13. Kuts V.A., Melnikova A.A. Glubinnyye osnovaniya russkoy kultury kak baza eye immuniteta [Deep bases of the Russian culture as a basis of its immunity]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, 1 (3), pp. 220–224 (in Russian).
14. Leontiev A.N. *Obraz mira. Izbrannyye psikhologicheskkiye proizvedeniya* [Image of the world. Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 320 p. (In Russian).
15. Leontyev D.A. *Vvedeniye v psikhologiyu iskusstva* [Introduction to psychology of art]. Moscow: Moscow University Publ., 1997. 111 p. (In Russian).
16. Lotman Yu. M. *Ob iskussve* [On art]. St. Petersburg: Iskusstvo-SPb Publ., 2002. 768 p. (In Russian).
17. Lotman Yu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Petersburg: Iskusstvo-SPb Publ., 2000. 704 p. (In Russian).
18. Melnikova A.A. Kulturologo-lingvisticheskiy aspekt obrazovatelnoy strategii [On cultural and linguistic aspect of educational strategy]. *Alma Mater. Vestnik Vysshey Shkoly*, 2012, (11), pp. 70–72 (in Russian).
19. Melnikova A.A. Ontologiya natsionalnoy mentalnosti i sintaksis yazyka [Ontology of national mentality and syntax of language]. *Chelovek — Human*, 2009, (2), pp. 137–142 (in Russian).
20. Melnikova A.A. Yazyk i sotsialno-kulturnaya realnost [Language and socio-cultural reality]. *Sotsialnaya psikhologiya segodnya: nauka i praktika: materialy VI Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proc. of the 6th Interuniversity Scientific and Practical Conference «Social Psychology Today: Science and Practice»]. St. Petersburg: St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences Publ., 2011, pp. 72–73 (in Russian).
21. Nuttunen Ye.A., Melnikova A.A. Formirovaniye patrioticheskoy kultury shkolnikov kak aktualnaya obrazovatel'naya zadacha v usloviyakh sovremennykh tselestnykh transformatsiy [Formation of patriotic culture of students as a relevant educational goal within the current transformation of values]. *Nauka i shkola — Science and School*, 2016, (6), pp. 193–200 (in Russian).
22. Petrenko V.F., Aliyeva L.A., Shein S.A. Psikhosemanticheskiye metody issledovaniya otsenki i ponimaniya kinoproizvedeniya [Psychosemantic methods for evaluating and understanding film production]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — The Moscow University Herald. Series 14: Psychology*, 1982, (2), pp. 13–21 (in Russian).
23. Petrenko V.F., Kucherenko V.V., Vyalba A.P. Psikhosemantika izmenennykh sostoyaniy soznaniya [Altered states of consciousness psychosemantics]. *Psikhologicheskiiy zhurnal — Psychological Journal*, 2006, 27 (5), pp. 16–27 (In Russian).
24. Petrenko V.F., Sapsoleva O.N. Psikhosemanticheskiy analiz khudozhestvennogo filma «Sibirskiy tsiryulnik» [Psychosemantic analysis of the film «The Barber of Siberia»]. *Voprosy psikhologii — Issues of Psychology*, 2005, (1), pp. 56–73 (in Russian).
25. Petrenko V.F., Dedyukina Ye. A. Psikhosemanticheskiy analiz khudozhestvennogo filma «Idu na grozu» [Psychosemantic analysis of the film «Going Inside a Storm»]. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk — Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2017, 87 (12), pp. 1139–1143 (in Russian).
26. Korotkina T.I. (ed.). *Psikhologiya konflikta. Kompendium keysov* [The psychology of conflict. Case Compendium]. St. Petersburg: St. Petersburg University for the Humanities and Social Sciences Publ., 2016. 116 p. (In Russian).
27. Pleskachevskaya A.A. *Fenomen detstva: semioticheskiy aspekt sotsialno-filosofskogo analiza: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* [The phenomenon of childhood: The semiotic aspect of social and philosophical analysis: Cand.Sc. (Philosophy) dissertation abstract]. St. Petersburg, 1997. 22 p. (In Russian).
28. Lotman Yu. M., Petrov V.M. (eds.). *Semiotika i iskusstvometriya. Sbornik statey* [Semiotics and artmetry. Collection of articles]. Moscow: Mir Publ., 1972. 368 p. (In Russian).
29. Smolina T.L., Melnikova A.A. *Psikhologiya kross-kulturnoy adaptatsii* [Psychology of cross-cultural adaptation]. St. Petersburg: Skifiya Publ., 2017. 303 p. (In Russian).
30. Sobkin V.S., Nistratov A.A., Gracheva A.M. Personazhi filma v prostranstve sotsialnykh stereotipov [Film characters within the space of social stereotypes]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — The Moscow University Herald. Series 14: Psychology*, 1989, (1), pp. 38–44 (in Russian).
31. Torchinov V.N. *Vvedeniye v buddizm* [Introduction to Buddhism]. St. Petersburg: Amfora Publ., 2005. 432 p. (In Russian).
32. Smolina T.L., Melnikova A.A. How Russians view themselves: Psychological study of national auto-stereotypes. *Psikhologiya i psikhotehnika — Psychology and Psychotechnics*, 2017, (4), pp. 15–22.

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

КОРОБКОВ АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ

*магистр биологии, руководитель Учебного центра Океанариума Санкт-Петербурга
ООО «УК «Планета Нептун»»,
alex.v.korobkov@gmail.com*

ALEKSANDR V. KOROBKOV

M.Sc. (Biology), Head of the Training Center of St. Petersburg Oceanarium «Planeta Neptun»

БЫРКОВА ПОЛИНА ИГОРЕВНА

*студентка Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы,
polina.byrkova@gmail.com*

POLINA I. BYRKOVA

Student of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

ПАВЛОВА НАТАЛИЯ АНДРЕЕВНА

*студентка Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы,
pavlova-nnn@mail.ru*

NATALIYA A. PAVLOVA

Student of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

**ОБРАЗ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ОКЕАНАРИУМА
В СОЗНАНИИ ЕГО ПОСЕТИТЕЛЕЙ**

**IMAGE OF ST. PETERSBURG PUBLIC OCEANARIUM
IN THE MINDS OF ITS VISITORS**

Аннотация. На примере Санкт-Петербургского Океанариума показана эффективность использования клиентоцентрированного подхода для повышения прибыльности и привлекательности экообъектов. В этой связи авторами изучено когнитивное содержание и эмоциональная окраска образа Океанариума Санкт-Петербурга в сознании посетителей (методами психосемантического анализа, контент-анализа отзывов, опросов на экспозиции и в Интернете). Океанариум воспринимается как мультифункциональное учреждение досугово-развлекательной и научно-образовательной направленности, и его посещение имеет эстетическую, релаксационную, познавательную и социально-коммуникативную ценность.

ABSTRACT. On the example of St. Petersburg Oceanarium, the effectiveness of using a customer-centric approach to increase the profitability and attractiveness of eco-objects is shown. The authors thereby studied the

cognitive content and emotional colouring of the image of St. Petersburg Oceanarium in the minds of its visitors (using the methods of psycho-semantic analysis, content analysis of reviews, surveys during the exhibition, and on the Internet). The Oceanarium is perceived as a multifunctional institution of leisure-entertainment and scientific-educational orientation. Visits to the Oceanarium have aesthetic, relaxation, cognitive and socio-communicative value.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: океанариум, посетители, образ, эмоциональная оценка, потребности, представления, ожидания, впечатления.

KEYWORDS: oceanarium, visitors, image, emotional assessment, needs, ideas, expectations, impressions.

Поведение потребителя определяется не только характеристиками товаров или услуг, но и его субъективными представлениями о них, а также сферой актуальных интересов и потребностей. В силу этого важно анализировать содержание субъективной семантики образа предлагаемого объекта, а также учитывать ожидания и мотивацию людей. Однако если в сфере коммерческого маркетинга эти утверждения являются аксиомой [10], то в *культурно-досуговой и просветительской* подобный подход только начинает использоваться [13; 18; 24; 27; 28; 33]. По мнению британской исследовательницы М. Тан (M. Thyne) [35], хотя маркетинг традиционно связан с концепциями прибыльности и обеспечения конкурентного преимущества, в области некоммерческой деятельности, которой в основном занимаются музеи, не менее существенно знать, чего хочет клиент. Поэтому автор предлагает переходить от социологической стратегии демографической сегментации и анализа фактических отзывов, к стратегии психологической — изучению психографической сегментации и ценностей публики. Эта стратегия воплощена в целом ряде современных исследований.

В работе испанских ученых показано, как ожидания, опыт и удовлетворение взаимосвязаны в сфере культурного туризма: воспринимаемое, субъективно оцениваемое посетителями, качество услуг является прямым определяющим фактором оценки удовлетворения и переживаемых эмоций в целом [32]. В результате масштабного исследования, проведенного в Китае, построена модель связи переменных ожидания, мотивации и отношения, где ожидания напрямую влияют на мотивацию посещения пункта назначения; мотивация — на отношение к посещению пункта назначения; и мотивация оказывает посредническое влияние на взаимосвязь между ожиданием и отношением [26]. Учеными из Тайваня доказан вклад ожиданий в оценку опыта посещения музея; выделено пять типов ожиданий: легкость и веселье, культурные развлечения, личная идентификация, исторические воспоминания и эскапизм [33]. При этом ставится задача выявления ведущих факторов в формировании впечатлений посетителей. Например, на основе данных опроса публики музея Метрополитен в серии регрессионных уравнений рассматривалась взаимосвязь между возрастом, образованием, самооценкой знаний об искусстве, частотой посещения музеев и ответами на тему предпочтений; в итоге знание искусства всегда было самым важным предиктором оценок [34]. Учитывая данный факт, исследователи

напоминают, что помимо досуговой функции музеи выполняют и просветительскую, поэтому в организации их работы на этапе формирования предложения важно использовать интеллектуальный потенциал сотрудников. «Музей, обладая специфической суммой знаний по профильному вопросу, вправе не только учитывать предпочтения музейной публики, но и предлагать свое видение, раскрывать свои темы, искать собственные подходы», — так считают организаторы опроса на базе Государственного биологического музея им. К.А. Тимирязева. Было выяснено, что его посетители зачастую не могут самостоятельно сформулировать тематику будущей экспозиции и свои пожелания к ней [8].

В целом на основании имеющихся данных психологами подчеркивается важность дифференцированного подхода к работе с посетителями: в зависимости от их осведомленности о музейной деятельности [9], семейности и возрастного статуса [16;18], мотивации визита и индивидуальных предпочтений [4; 8; 12; 20; 24; 27; 28].

Работы последних лет показали, что клиентоцентрированный подход способен повысить аттрактивность и прибыльность за счет изучения предпочтений и ожиданий *посетителей природных объектов* [3; 14; 17; 23; 29; 30; 36; 37]. Это привело к росту использования арсенала социологических и психологических средств для составления психологического и социально-психологического портрета потребителя в сфере *экотуризма и искусственных экологических объектов*: зоопарков и публичных аквариумов. Например, анализ мотивации посетителей тематических парков в Орландо (США) выявил четыре категории туристов: искатели фантазий, искатели захватывающей езды (скачек), искатели наслаждения и искатели научного знания [31]. Однако в целом при сравнении отличий мотивации экотуристов от иных категорий путешественников [19; 21] отмечается преобладание у экотуристов познавательной мотивации [19], обуславливающей их стремление к научно-образовательному досугу [14], что масштабируется в социальный заказ на трансформацию зоопарков в охранные и выполняющие функцию просвещения, а не просто развлекательные места отдыха [23; 25]. Согласно данным исследования в шести зоопарках Кореи, хотя познавательные переменные, связанные с благополучием животных и поиском информации, имели низкую важность, в итоге статистического анализа они были определены как ключевые детерминанты, влияющие на общую

удовлетворенность посетителей [29]. В этой связи перспективными представляются усилия организаторов образовательных программ биологической и экологической направленности, которые реализуются на площадках зоопарков и океанариумов для посетителей разных категорий: дошкольников, школьников, студентов биологических факультетов, заинтересованных взрослых [14; 1; 5; 6; 11; 22].

Несмотря на наличие представленных фактов в зарубежной практике, на площадках *российских экообъектов* практически отсутствует опыт специально организованных исследований по выявлению ожиданий и впечатлений посетителей, что затрудняет для отечественных экоучреждений выстраивание психологически обоснованных программ развития и управления, востребованных современной тактикой работы с клиентами. Это обусловило обращение администрации публичного аквариума (Океанариума) Санкт-Петербурга к группе психологов с запросом на проведение исследования с целью выявления когнитивного содержания и эмоциональной окраски образа Океанариума в сознании его посетителей посредством изучения их впечатлений, предпочтений и оценок визитов в водный экомузей.

Океанариум был задуман создателями как подводный музей с живыми «экспонатами» — обитателями водной среды — и открыт в 2006 году в торгово-развлекательном комплексе «Нептун», что хорошо отражает отмечаемую экономистами актуальную тенденцию расширения функционального репертуара досуговых площадок [2; 7]. В настоящее время Океанариум занимает площадь около 5000 кв. м, на которой расположено более 50 аквариумов общим объемом свыше 1,5 млн литров воды и представлено примерно 150 видов животных. Посетители имеют возможность не только самостоятельно осмотреть экспозицию и стать зрителями шоу с водными обитателями, но и воспользоваться услугами профессиональных биологов-экскурсоводов, принять участие в образовательных и просветительных программах.

Методы. Для достижения цели исследования было разделено на четыре части с различными задачами и методическим обеспечением. Первая подгруппа методов (психосемантический анализ и контент-анализ) позволяет получить доступ к плохо осознаваемому или скрытому содержанию сознания людей по поводу их впечатлений об Океанариуме; вторая направлена на обнаружение более осознаваемой информации о посещении методом опроса: непосредственно на экспозиции (первоначальное впечатление) и на странице Океанариума в коммуникативной сети «ВКонтакте» (отсроченное впечатление).

Задача *первой части исследования* — выявить субъективные представления посетителей об Океанариуме — решалась в русле психосемантического методического подхода (Дж. Келли (*G. A. Kelly*), Ч. Осгуд (*Ch. Osgood*), Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, В. П. Серкин, А. Г. Шмелев и др.). Использовался специализированный (деннотативный) вариант методики (по алгоритму В. П. Серкина [15]), позволяющий проводить дифференцированный семантический анализ с релевантными

для изучаемой содержательной области оценками. Для разработки перечня дескрипторов экспертам (семь студентов Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, ранее посещавших Океанариум) предлагалось сравнить и описать полярными прилагательными по методу тройственных сравнений Дж. Келли ряд учреждений культуры Санкт-Петербурга: Эрмитаж, Зоологический музей, Зоопарк, Кунсткамера и др. В результате частотного анализа ответов экспертов было выделено 25 биполярных дескрипторов. По созданной методике с использованием 7-балльной шкалы оценок между полюсами конструкторов было опрошено 79 посетителей (8–70 лет) экспозиции. Объектом оценки был Океанариум Санкт-Петербурга.

Вторая часть исследования была направлена на выявление впечатлений, предпочтений и оценок посетителей Океанариума с применением контент-аналитического методического подхода на материале контента книги отзывов посетителей, которая находится в свободном доступе на выходе из Океанариума и вмещает нерегламентированные отклики посетителей о только что состоявшемся визите (в отличие от официальной книги отзывов в традиционном уголке потребителя). Контент-анализ 1000 отзывов за май — ноябрь 2017 года включал анализ высказываний и рисунков по категориям: эмоциональная оценка посещения, мотивация посещения, объекты позитивного и негативного внимания.

В третьей части исследования для регистрации впечатлений о посещении Океанариума непосредственно во время визита был организован опрос посетителей в заключительной части экспозиции. Опросный лист включал 13 закрытых и открытых вопросов о характере впечатлений, зонах интереса, возможных замечаниях и претензиях к организации работы Океанариума, а также планы на повторение визита. Опрошено 109 человек (28 мужчин и 81 женщина): 12 детей и подростков до 17 лет, 34 человека 18–25 лет, 48 человек в возрасте средней взрослости до 50 лет, 15 человек старше 50 лет.

Четвертая часть исследования, направленная на выявление отсроченных впечатлений и оценок визита, состояла из серии шести интернет-опросов на странице Океанариума в социальной сети «ВКонтакте» в период с ноября 2017 года по январь 2018 года. Преимущество интернет-опросов состоит в доступе к широкой группе постоянных, разовых или потенциальных посетителей Океанариума. Размещение форм голосований на ленте «ВКонтакте» является не только средством получения обратной связи, но и работы с будущими посетителями. В общей сложности в опросах приняло участие 1472 человека, от 186 до 308 (в среднем 245) человек в каждом. Респондентам предлагался вопрос с готовыми ответами и возможностью предложить свой вариант в комментариях к голосованию.

Результаты. Факторный анализ собранных в *психосемантической части исследования* данных по методу максимального правдоподобия с использованием Варимакс-вращения показал, что

Факторная структура оценки посетителями Океанариума

<p>Фактор 1: Оригинальность (17,5% дисперсии)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Оригинальный — Формальный 0,858 • Необычный — Традиционный 0,666 • Нестандартный — Обычный 0,638 • Живой — Статичный 0,625 • Естественный — Искусственный 0,566 • Приятный — Неприятный 0,555 • Яркий — Тусклый 0,545 • Праздничный — Повседневный 0,450 	<p>Фактор 2: Познавательная ценность (13,5% дисперсии)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Красочный — Хмурый 0,766 • Познавательный — Утомительный 0,747 • Современный — Устаревший 0,734 • Теплый — Холодный 0,449 • Интересный — Скучный 0,440 • Веселый — Грустный 0,426
<p>Фактор 3: Научая обоснованность (8,5% дисперсии)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Большой — Компактный 0,600 • Научный — Любительский 0,572 • Фантастичный — Реалистичный 0,568 • Серьезный — Игривый 0,502 • Деловой — Игровой 0,450 	<p>Фактор 4: Позитивная эмоциональность (7,2% дисперсии)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Эмоциональный — Сдержанный 0,713 • Светлый — Темный 0,577 • Радостный — Грустный 0,528 • Праздничный — Повседневный 0,355 • Веселый — Грустный 0,317

в сознании посетителей можно выделить четыре фактора оценки Океанариума (табл. 1).

Наполнение первого фактора показывает, что в сознании посетителей самой важной характеристикой Океанариума является его оригинальность, нестандартность, непохожесть на другие места культурной карты Санкт-Петербурга, что вызывает позитивные эмоции, впечатление яркости и праздничности. Выгодно отличает водный музей, по мнению посетителей, «живая» экспозиция, дающая возможность в условиях мегаполиса приблизиться к природным объектам. Содержание второго фактора обращает внимание на важность для гостей Океанариума факта познавательной ценности и увлекательности экспозиции. Информация об обитателях аквариумов подается современно, интересно и даже весело. Третий фактор продолжает логику полезности экспозиции в оценках посетителей, но делает акцент на обоснованности и достоверности информации. При всей увлекательности важно, что она достигается не игрой или мистификацией, а погружает в мир научных поисков, результатов кропотливых исследований, подлинных фактов. Этот фактор усиливает ценность для посетителей познавательного, развивающего потенциала экспозиции. Четвертый фактор вбирает в себя эмоциональные оценки живого музея. Его содержание позволяет говорить о том, что экспозиция не оставляет равнодушными посетителей. Посещение Океанариума несет себе мощный эмоциональный заряд, позволяет вырваться из тусклых будней, погрузиться в атмосферу праздника, создает светлое настроение и ощущение подъема.

Контент-анализ книги посетителей показал, что среди 776 отзывов, конкретизирующих впечатление от визита в Океанариум, 79,6% содержат позитивную оценку, 15,1% — восторг, 60% — благодарность, 5,7% — негатив. Позитивные впечатления отражены в следующих типичных высказываниях, зачастую содержащих водные метафоры: *океан/буря положительных/позитивных эмоций/радости, море позитива/эмоций/впечатлений, замечательное/прекрасное/хорошее настроение, наслаждение, удовольствие, приятные/незабываемые впечатления/ощущения/воспоминания, заряд*

энергии/хорошего настроения, минуты счастья. Вербальные отклики в 232 отзывах посетители подкрепляют рисунками, содержание которых является дополнительной информацией о преимущественно позитивном характере впечатлений. Такой вывод позволяет сделать рисунки с выраженной положительной коннотацией: сердечки (47,8%) и смайлики (20,7%). Погруженность в контекст экспозиции, увлеченность ею подчеркивают встречающиеся в 74,2% отзывов изображения водного мира — разнообразных животных и растений.

Тяга к переживанию позитивных эмоций является для значительного числа людей, как можно судить по сделанным высказываниям, самодостаточной побудительной силой при принятии решения о походе в Океанариум. При этом содержание целого ряда отзывов позволяет конкретизировать мотивационную основу положительного эмоционального подъема, который ожидается посетителями от удовлетворения нескольких основных потребностей: эстетической, познавательной и релаксационной (табл. 2).

Табл. 2

Мотивация посещения Океанариума (всего отзывов данной категории 373)

Категория	Частота встречаемости	
	n	%
Положительные эмоции	180	48,3
Эстетическое удовольствие	117	31,4
Развлечение для детей	85	22,8
Познавательные факты	50	13,4
Отдых	25	6,7
Любовь к животным	15	4,0
День рождения	8	2,1
Место для свидания	2	0,5

Эстетические впечатления — доминирующая притягательная сила, выраженная семантическими индикаторами: *красиво, классное зрелище, любовались красотой, красотища, красивое оформление, проникаешься изяществом.* Атмосфера отдыха, расслабления, неторопливого ритма воды привлекательна для другой категории посетителей: *отлично*

отдохнул, очень успокаивает, спасибо за разгрузку, прекрасное место для отдыха, расслабляющее место, отдохнула душой. Не менее существенно, что экспозиция позволяет утолить познавательный голод и представляет особую ценность для тех, кто интересуется миром животных, а также хочет приобщить к этому детей: *познавательно, интересно, новые знания, новые факты, познавательные факты, узнали много интересного, информация интересная; люблю животных, для любителей морских животных.*

Важным обстоятельством для организации похода в Океанариум является то, что это интересное место для совместного досуга с детьми, близкими, гостями города. Особенно ценятся визиты в Океанариум родителями, стремящимися разнообразить досуг детей, сделать его увлекательным и познавательным одновременно: *очень понравилось моему сыну, дети были в восторге, ребенок был очень рад, дети были впечатлены, ребенку очень понравилось, ребенка пришлось уволить силой, детей не оторвать.*

Объекты позитивного внимания посетителей конкретизированы в 392 отзывах, в которых среди животных упоминают преимущественно крупных обитателей: 29% указали тюленей, 10,5% — скатов, 6,9% — медуз, 3,1% — выдр. При этом только 14,8% посетителей понравилось шоу с тюленями и акулами, что в количественном выражении уступает привлекательности наблюдению за животными. Это позволяет предположить, что более высокую ценность для публики имеет спокойное созерцание животных, дарящее эстетические впечатления и эмоциональное отдохновение. В 16,6% отзывах положительно отзываются о сотрудниках: экскурсоводах, кассирах, охранниках, аквариумистах, аквалангистах, ведущих шоу. В пространстве Океанариума гости оценивают как наиболее привлекательную зону большого аквариума с тоннелем. В организации работы положительные отклики вызывает разнообразие и ухоженность животных (20,2%), чистота и оформление помещений (7%), познавательная ценность экспозиции, в частности информации об экологических угрозах водной среде. В некоторых отзывах особо отмечается наличие доступной среды для инвалидов, мест для отдыха, приятная музыка. Привлекает посетителей возможности свободно фотографировать на экспозиции, а также стать опекуном выбранного животного.

Негативные оценки встречаются в книге отзывов 172 раза, среди них 21% связан с дороговизной билетов, 4,1% — с работой персонала (в основном по причине столкновения с грубостью или недоброжелательностью манеры общения). В остальном претензии высказаны по поводу организации пространства Океанариума (n=89; 51%) и его экспозиции (n=56; 32%): теснота, духота, неприятные запахи, неухоженность отдельных зон, нехватка дополнительных сервисов. Важно отметить, что претензии посетителей разнообразнее по своему составу, чем похвалы. Многие пожелания упоминаются однократно и часто относятся к сервисам, которые доступны на территории торгового центра,

где располагается Океанариум (банкомат, буфет, стоянка для колясок и пр.). Отдельную категорию сформировали замечания к поведению детей: они часто ведут себя очень шумно, демонстративно, развязно. Это вступает в конфликт с эстетическими и релаксационными потребностями посетителей, вызывает их острое неудовольствие. Относительно экспозиции сетуют на малочисленность представленных видов, недостаточное их разнообразие, несоответствующие, по мнению посетителей, условия содержания отдельных животных.

Содержание результатов опросов на экспозиции и странице «ВКонтакте» в третьей и четвертой части исследования дополняют друг друга, поэтому опишем их совместно. Анализ структуры ответов на вопросы о том, что понравилось, показывает, что интерес вызывают прежде всего обитатели живой экспозиции, наблюдение за которыми в разных состояниях (покоя, активности, кормления) обладает самодостаточной ценностью (табл. 3). Подтверждают это и результаты интернет-опроса: гости Океанариума выделяют большую привлекательность созерцательной позиции в сравнении с ролью зрителя шоу (табл. 4). В предпочтениях интересующихся активными программами симпатии отданы преимущественно шоу с акулами, тюленями и скатами (табл. 5).

Противоречивые данные получены в ответах на вопрос «Полезной ли оказалась сопроводительная информация возле аквариумов и вольеров?». Только два человека на экспозиции ответили на него отрицательно и 28,4% прямо указали, что им было интересно читать информацию о животных, но при интернет-голосовании лишь два человека упомянули о таком интересе.

При вопросах, уточняющих фокусы внимания, опрошенные на экспозиции чаще всего называют крупных представителей водной фауны: скаты (n=26, 23,8%), выдры (n=24, 22%), акулы (n=15, 13,8%), осьминог (n=10, 9%), медузы (n=9, 8,3%), крабы (n=7, 6,4%), черепахи (n=5, 4,6%), мурены (n=4, 3,6%). Иные варианты ответов охватывают достаточно широкий спектр животных, но встречаются один-два раза. Эта структура в целом воспроизводится ответами участников интернет-опроса (табл. 6).

Особой информацией, не затронутой другими исследовательскими процедурами, является многофункциональность и направленность работы музея на разные категории посетителей. Участники интернет-опроса считают Океанариум местом интересным для посещения независимо от возрастной категории, любимым и детьми, и взрослыми (табл. 7). Музей может быть назван редким по своей универсальности учреждением просвещения и досуга, что следует из результатов голосования: опрошенные отмечают похожесть Океанариума на зоопарк и выставку по своей познавательной ценности и одновременно выделяют его досуговый и релаксационный потенциал (табл. 8). Отвечая на вопрос о мотивации повторного посещения, респонденты говорили о тяге к новым впечатлениям (53,8%), желании показать музей детям или друзьям (20%), потребности в релаксе («рыбы

Табл. 3

Распределение ответов на вопрос «Что вам запомнилось лучше всего?»

Варианты ответов	Опрос на экспозиции n=109		Опрос «ВКонтакте» n=197	
	n	%	n	%
Подводный тоннель	12	11	88	44,7
Водопад у аквариума со скатами	2	2	11	5,6
Большое обзорное стекло главного аквариума	10	9	21	10,7
Варианты ответов с названием различных животных	73	67	38	19,3
Кормление животных	12	11	–	–
Открытые аквариумы	–	–	22	11,2

Табл. 4

Распределение ответов на вопрос «Что понравилось делать в Океанариуме?»

Варианты ответов	Опрос на экспозиции n=109		Опрос «ВКонтакте» n=203	
	n	%	N	%
Наблюдать за животными	104	95,4	83	40,9
Просто гулять и смотреть	–	–	61	30
Смотреть показательные кормления	38	34,9	24	11,8
Смотреть шоу	9	8,3	13	6,4
Слушать экскурсовода	8	7,3	7	3,4
Трогать интерактивные экспонаты	–	–	3	1,5
Читать информацию о животных	31	28,4	2	1
Фотографировать	38	34,9	1	0,5

Табл. 5

Распределение ответов на вопрос «На какое представление вы бы пришли, если бы решили посетить Океанариум второй раз (и более)?» в интернет-опросе (проголосовало 345 человек: 45 мужчин, 300 женщин)

Варианты ответов	Количество голосов	
	n	%
Шоу с акулами	120	34,8
Шоу с тюленями	74	21,4
Шоу со скатами	48	13,9
Кормление выдр	30	8,7
Шоу с русалкой или черепашкой	30	8,7
Погружение водолазов	19	5,5
Ваш вариант	24	7

Табл. 6

Распределение ответов на вопрос «На кого вы порекомендуете посмотреть друзьям в Океанариуме в первую очередь?» в интернет-опросе (проголосовало 233 человек: 46 мужчин, 187 женщин)

Варианты ответов	Количество голосов	
	n	%
Акулы	48	20,6
Тюлени	42	18
Скаты	39	16,7
Выдры	34	14,6
Медузы	29	12,4
Пирания	14	6
Осетры	10	4,3
Черпахи	7	3
Лягушки	2	0,9

успокаивают») (12,8%) и любви к морским обитателям (7,7%).

Говоря о причинах недовольствия, опрошенные чаще всего упоминали поведение посетителей, особенно детей: 23 человека ответили «дети», шесть человек — «люди», трое — «шум». Эти цифры подкрепляют данные анализа книги отзывов, где также отмечались подобные жалобы и призывы к администрации строже регулировать поведение посетителей.

Заключение. В условиях решения задач оценки востребованности услуг и разработки

психологических программ развития отрасли эко-туризма и экомузейного дела показана целесообразность обращения к возможностям психологических исследований, которые позволяют изучить актуализирующиеся при выборе и оценке экообъектов посетителями категориальные структуры сознания, обуславливающие мотивацию повторного посещения и характер передачи впечатлений потенциальным посетителям (в том числе через Интернет).

На высококонкурентном туристическом, образовательном и досуговом рынке крупных российских городов, где открываются публичные

Табл. 7

Распределение ответов на вопрос
«Как вы считаете, для каких посетителей Океанариум
может быть наиболее интересен?»
в интернет-опросе
(проголосовало 308 человек: 54 мужчины, 254 женщины)

Варианты ответов	Количество голосов	
	N	%
Это отличное место для маленьких детей	37	12
Это полезное место для школьников и студентов	24	7,8
Взрослым здесь интереснее, чем детям	18	5,8
Здесь интересно всем без исключения	217	70,5

Табл. 8

Распределение ответов на вопрос
«Как вы считаете, на что более всего
похож Океанариум?»
в интернет-опросе
(проголосовало 186 человек: 31 мужчина, 155 женщин)

Варианты ответов	Количество голосов	
	n	%
Познавательная выставка	68	36,6
Зоопарк	54	29
Место для отдыха	31	16,7
Музей	15	8,1
Зона развлечений	8	4,3

аквариумы, актуальными являются задачи выстраивания сегментированных программ развития для привлечения различных категорий посетителей, формирования мотивации многократного посещения как среди жителей, так и среди гостей города. Выявленные в уникальном для отечественной экосреды исследовании на базе Океанариума Санкт-Петербурга зоны позитивного и негативного внимания, ожидания и впечатления посетителей могут быть использованы при проектировании и организации работы аналогичных экомузеев.

При изучении когнитивного содержания и эмоциональной окраски образа Океанариума на основании использования четырех исследовательских процедур (психосемантический анализ, контент-анализ отзывов, опрос на экспозиции, интернет-опрос) установлено, что у посетителей доминируют положительные эмоциональные отзывы о визите, обусловленные удовлетворением четырех групп потребностей: эстетических, релаксационных,

познавательных, социально-коммуникативных. Согласованные результаты исследования свидетельствуют, что для людей, помимо представленных живых «экспонатов», важны сопроводительная информация на экспозиции (поданная экскурсоводом или иными средствами), эстетика и комфорт помещения, организация работы персонала, спокойствие и тишина в поведении посетителей.

Океанариум является уникальным по функциональности местом досуга: интересным взрослым и детям, объединяющим релаксационный и познавательный потенциал, предоставляющим возможность визита группой и в одиночку, спокойного наблюдения за животными и активного зрелища в виде шоу. Отмечается привлекательность живых «экспонатов», качественно отличающих Океанариум от иных музеев, естественнонаучная обоснованность и просветительская направленность представленной экспозиции, дающей преимущество по сравнению с сугубо развлекательными местами досуга.

1. Астапкович Г. Г. Формирование коммуникативной культуры школьников на занятиях в мурманском океанариуме // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. С. 215–222.
2. Борискина Ю. И. Новейшие тенденции развития концепций ТРЦ в современных условиях // Недвижимость: экономика, управление. 2017. № 4. С. 77–83.
3. Булганина С. В., Тюмина Н. С. Исследование потребительских предпочтений на рынке услуг контактных зоопарков Нижнего Новгорода // Наукоедение. 2015. № 5 (7). С. 14.
4. Гуриева С. Д., Харитонов Т. Ю. Особенности музейной коммуникации: оправданность ожиданий и удовлетворение эстетической потребности (на примере посетителей музея) // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 8 (8). С. 41–58.
5. Егорова Е. А. Занятия в Москвариуме для студентов биологических специальностей вузов: разработка, практическая ценность, перспективы развития // Третья Междунар. конф. «Публичный аквариум в современном мире» 23–25 мая 2018 г., Россия, Санкт-Петербург: сб. СПб.: ЕАРАЗА, 2018. С. 97–98.
6. Коробков А. В. Мероприятия Санкт-Петербургского океанариума к Году экологии в России // Третья Междунар. конф. «Публичный аквариум в современном мире» 23–25 мая 2018 г., Россия, Санкт-Петербург: сб. СПб., 2018. С. 98–99.
7. Краснова М. В., Земскова М. С. Поведенческий портрет современного посетителя торгового комплекса // Вопросы региональной экономики. 2014. № 3 (20). С. 53–58.
8. Куликова М. В., Петрунина Л. Я. Портрет посетителя биологического музея. Итоги социологического исследования // Жизнь земли. 2018. № 1 (40). С. 59–70.
9. Леонова Л. А. Исследование туристической привлекательности музеев Витебского региона // Право. Экономика. Психология. 2015. № 1. С. 56–61.

10. Личев Г. Т. Психологические факторы детерминации потребительского поведения // Наука. Мысль. 2016. № 4. С. 118–126.
11. Павлова А. В. Новые программы просветительной деятельности в Москвариуме // Третья Междунар. конф. «Публичный аквариум в современном мире» 23–25 мая 2018 г., Россия, Санкт-Петербург: сб. СПб., 2018. С. 103.
12. Петрунина Л. Я. Портрет посетителя Третьяковской галереи // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2011. № 3 (87). С. 24–32.
13. Полякова Е. А. Музей в контексте актуализационно-адаптационных процессов // Вестник Томского государственного университета. 2014. №. 388. С. 86–93.
14. Прокопчук А. В., Пермякова О. Г. Повышение аттрактивности культурного продукта предприятия социально-культурной сферы: практический опыт // В мире научных открытий. 2015. № 7–1. С. 214–222.
15. Серкин В. П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
16. Сидорова О. В. Семейная аудитория как объект музейно-педагогической деятельности // Социологические исследования. 2011. № 11. С. 126–131.
17. Скуратова Л. С. Влияние потребностей посетителей на проектирование зоопарков в Западной Сибири // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2010. № 3. С. 85–91.
18. Смаргович И. Л. Принцип дифференцированного подхода в организации культурно-досуговой деятельности // Вісник мариупольського державного університету. Сер.: Філософія, культурологія, соціологія. 2014. № 7. С. 140–146.
19. Соловей И. В. Конструирование туристического ландшафта в пространстве симуляции // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 3. С. 10–14.
20. Ушкарев А. А. Третьяковская галерея: детерминанты посещаемости // Обсерватория культуры. 2017. № 5 (14). С. 558–568.
21. Фомина Н. И. Действующие объекты экологического туризма // Студент. Аспирант. Исследователь. 2015. № 5. С. 96–109.
22. Черных Т. В. «Живая» экспозиция — источник эмоций и познания природного мира для детей дошкольного возраста // Наука и образование: новое время. 2017. № 5. С. 65–70.
23. Ballantyne R., Hughes K., Lee J., et al. Visitors' values and environmental learning outcomes at wildlife attractions: Implications for interpretive practice. *Tourism Management*, 2018, 64, pp. 190–201. doi: 10.1016/j.tourman.2017.07.015.
24. Brida J. G., Meleddu M., Pulina M. Factors influencing the intention to revisit a cultural attraction: The case study of the Museum of Modern and Contemporary Art in Rovereto. *Journal of Cultural Heritage*, 2012, 13, (2), pp. 167–174. doi: 10.1016/j.culher.2011.08.003.
25. Gross M. Can zoos offer more than entertainment? *Current Biology*, 2015, 25 (10), pp. 391–394. doi: 10.1016/j.cub.2015.04.056.
26. Hsu C. H. C., Cai L. A., Li M. Expectation, motivation, and attitude: A tourist behavioral model. *Journal of Travel Research*, 2009, 49 (3), pp. 282–296. doi: 10.1177/0047287509349266.
27. Jansen-Verbeke M., Rekom J. van. Scanning museum visitors: Urban tourism marketing. *Annals of Tourism Research*, 1996, 23 (2), pp. 364–375. doi: 10.1016/0160-7383(95)00076-3.
28. Kinghorn N., Willis K. Measuring museum visitor preferences towards opportunities for developing social capital: An application of a choice experiment to the discovery museum. *International Journal of Heritage Studies*, 2008, 14 (6), pp. 555–572. doi: 10.1080/13527250802503290.
29. Lee H.-S. Measurement of visitors' satisfaction with public zoos in Korea using importance-performance analysis. *Tourism Management*, 2015, 47, pp. 251–260. doi: 10.1016/j.tourman.2014.10.006.
30. Moyle B. D., Scherrer P., Weiler B., et al. Assessing preferences of potential visitors for nature-based experiences in protected areas. *Tourism Management*, 2017, 62, pp. 29–41. doi: 10.1016/j.tourman.2017.03.010.
31. Park K.-S., Reisinger Y., Park C.-S. Visitors' motivation for attending theme parks in Orlando, Florida. *Event Management*, 2009, 13 (2), pp. 83–101. doi: 10.3727/152599509789686308.
32. Rojas C. de, Camarero C. Visitors' experience, mood and satisfaction in a heritage context: Evidence from an interpretation center. *Tourism Management*, 2008, 29 (3), pp. 525–537. doi: 10.1016/j.tourman.2007.06.004.
33. Sheng C.-W., Chen M.-C. A study of experience expectations of museum visitors. *Tourism Management*, 2012, 33 (1), pp. 53–60. doi: 10.1016/j.tourman.2011.01.023.
34. Smith J. K., Wolf L. F. Museum visitor preferences and intentions in constructing aesthetic experience. *Poetics*, 1996, 24 (2–4), pp. 219–238. doi: 10.1016/0304-422x(95)00006-6.
35. Thyne M. The importance of values research for nonprofit organisations: The motivation-based values of museum visitors. *Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 2001, 6 (2), pp. 116–130. doi: 10.1002/nvsm.140.
36. Uysal M., McDonald C. D., Martin B. S. Australian visitors to US national parks and natural areas. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 1994, 6 (3), pp. 18–24. doi: 10.1108/09596119410059209.
37. Ziegler J., Dearden P., Rollins R. But are tourists satisfied? Importance-performance analysis of the whale shark tourism industry on Isla Holbox, Mexico. *Tourism Management*, 2012, 33 (3), pp. 692–701. doi: 10.1016/j.tourman.2011.08.004.

References

1. Astapkovich G. G. Formirovaniye kommunikativnoy kultury shkolnikov na zanyatiyakh v murmanskom okeanariume [The formation of pupils' communicative culture during the classes in the Murmansk oceanarium]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, 2012, (3), pp. 215–222 (in Russian).

2. Boriskina Yu. I. Noveyshiye tendentsii razvitiya kontseptsiy TRTs v sovremennykh usloviyakh [The latest tendencies of mall concept development in current conditions]. *Nedvizhimost: ekonomika, upravleniye — Realty: Economics, Management*, 2017, (4), pp. 77–83 (in Russian).
3. Bulganina S. V., Tyumina N. S. Issledovaniye potrebitelskikh predpochteniy na rynke uslug kontaktnykh zoonov Nizhnego Novgoroda [The study of consumer preferences in the market petting zoo of Nizhny Novgorod]. *Naukovedeniye — Science Studies*, 2015, 7 (5), pp. 1–14 (in Russian). doi: 10.15862/212EVN515.
4. Guriyeva S. D., Kharitonova T. Yu. Osobennosti muzeynoy kommunikatsii: opravdannost ozhidaniy i udovletvoreniye esteticheskoy potrebnosti (na primere posetiteley muzeya) [Features of museum communication: The justification of expectations and the satisfaction of aesthetic need (on the example of the museum visitors)]. *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem — Modern Research of Social Problems*, 2017, 8 (8), pp. 41–58 (in Russian). doi: 10.12731/2218-7405-2017-8-41-58.
5. Yegorova Ye. A. Zanyatiya v Moskvariume dlya studentov biologicheskikh spetsialnostey vuzov: razrabotka, prakticheskaya tsennost, perspektivy razvitiya [Moskvarium for students and young biologists: A value of the practical lessons and perspectives of the interaction development]. *Sbornik tezisev Tretyey Mezhdunarodnoy konferentsii «Publichnyy akvarium v sovremennom mire»* [Proc. of the Third International Conference «Public Aquarium in the Modern World»]. St. Petersburg: Euro-Asian Regional Association of Zoos and Aquariums Publ., 2018, pp. 98 (in Russian).
6. Korobkov A. V. Meropriyatiya Sankt-Peterburgskogo okeanariuma k godu ekologii v Rossii [Actions of the Saint-Petersburg Public Aquarium by a year of ecology in Russia]. *Sbornik tezisev Tretyey Mezhdunarodnoy konferentsii «Publichnyy akvarium v sovremennom mire»* [Proc. of the Third International Conference «Public Aquarium in the Modern World»]. St. Petersburg: Euro-Asian Regional Association of Zoos and Aquariums Publ., 2018, pp. 99 (in Russian).
7. Krasnova M. V., Zemskaya M. S. Povedencheskiy portret sovremennogo posetitelya torgovogo kompleksa [Behavioral model of a modern visitor shopping complex]. *Voprosy regionalnoy ekonomiki — Problems of Regional Economy*, 2014, 20 (3), pp. 53–58 (in Russian).
8. Kulikova M. V., Petrunina L. Ya. Portret posetitelya biologicheskogo muzeya. Itogi sotsiologicheskogo issledovaniya [The biology museum visitor profiling project. Sociological research totals]. *Zhizn zemli — The Life of the Earth*, 2018, 40 (1), pp. 59–70 (in Russian).
9. Leonova L. A. Issledovaniye turistskoy privlekatelnosti muzeyev vitebskogo regiona [The study of tourist attraction of Vitebsk region museums]. *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya — Law. Economics. Psychology*, 2015, (1), pp. 56–61 (in Russian).
10. Lichev G. T. Psikhologicheskiye faktory determinatsii potrebitelskogo povedeniya [Psychological factors determining consumer behavior]. *Nauka. Mysl — Science. Thought*, 2016, (4), pp. 118–126 (in Russian).
11. Pavlova A. V. Novyye programmy prosvetitelnoy deyatel'nosti v Moskvariume [New programs for visitors in Moskvarium]. *Sbornik tezisev Tretyey Mezhdunarodnoy konferentsii «Publichnyy akvarium v sovremennom mire»* [Proc. of the Third International Conference «Public Aquarium in the Modern World»]. St. Petersburg: Euro-Asian Regional Association of Zoos and Aquariums Publ., 2018, pp. 103 (in Russian).
12. Petrunina L. Ya. Portret posetitelya Tretyakovskoy galerei [Portrait of a visitor of Tretyakov Gallery]. *Teleskop — Telescope*, 2011, 87 (3), pp. 24–32 (in Russian).
13. Polyakova Ye. A. Muzei v kontekste aktualizatsionno-adaptatsionnykh protsessov [Museum in the context of the process of update and adaptation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta — Tomsk State University Journal*, 2014, (388), pp. 86–93 (in Russian). doi: 10.17223/15617793/388/14.
14. Prokopchuk A. V., Permyakova O. G. Povysheniye attrakivnosti kulturnogo produkta predpriyatiya sotsialno-kulturnoy sfery: prakticheskiy opyt [Increase attractiveness a cultural product of the socio-cultural enterprise: practical experience]. *V mire nauchnykh otkrytiy — In the World of Scientific Discoveries*, 2015, (7–1), pp. 214–222 (in Russian). doi: 10.12731/wsd-2015-7.1-214-222.
15. Serkin V. P. *Metody psikhosemantiki* [Methods of psychosemantics]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2004. 207 p. (In Russian).
16. Sidorova O. V. Semeynaya auditoriya kak obyekt muzeyno-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Family audience as an object of museum and educational activities]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya — Sociological Studies*, 2011, (11), pp. 126–131 (in Russian).
17. Skuratova L. S. Vliyaniye potrebnostey posetiteley na proyektirovaniye zoonov v zapadnoy Sibiri [Influence of visitors requirements on designing of zoos in Western Siberia]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta — Journal of Construction and Architecture*, 2010, (3), pp. 85–91 (in Russian).
18. Smargovich I. L. Printsip differentsirovannogo podkhoda v organizatsii kulturno-dosugovoy deyatel'nosti [The principle of the differentiated approach in the organization of cultural and leisure activity]. *Visnyk Mariupolskogo derzhavnogo universitetu. Seriya: filozofiya, kulturologiya, sotsiologiya — Bulletin of Mariupol State University. Series: Philosophy. Culture Studies. Sociology*, 2014, (7), pp. 140–146 (in Russian).
19. Solovey I. V. Konstruirovaniye turistskogo landshafta v prostranstve simulyatsii [Construction of the tourist landscape in the simulation space]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filozofiya. Psikhologiya. Pedagogika — Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, (3), pp. 10–14 (in Russian).
20. Ushkarev A. A. Tretyakovskaya galereya: determinanty poseshchayemosti [Tretyakov Gallery: Determinants of attendance]. *Observatoriya kultury — Observatory of Culture*, 2017, 14 (5), pp. 558–568 (in Russian). doi: 10.25281/2072-3156-2017-14-5-558-568.
21. Fomina N. I. Deystviyushchiye obyektory ekologicheskogo turizma [Active objects of ecological tourism]. *Student. Aspirant. Issledovatel — Student. Postgraduate Student. Researcher*, 2015, (5), pp. 96–109 (in Russian).

22. Chernykh T. V. «Zhivaya» ekspozitsiya — istochnik emotsiy i poznaniya prirodnogo mira dlya detey doshkolnogo vozrasta [«Living» exposition as a source of emotions and natural world perception for preschool age children]. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya — Science and Education: New Time*, 2017, (5), pp. 65–70 (in Russian).
23. Ballantyne R., Hughes K., Lee J., et al. Visitors' values and environmental learning outcomes at wildlife attractions: Implications for interpretive practice. *Tourism Management*, 2018, 64, pp. 190–201. doi: 10.1016/j.tourman.2017.07.015.
24. Brida J. G., Meleddu M., Pulina M. Factors influencing the intention to revisit a cultural attraction: The case study of the Museum of Modern and Contemporary Art in Rovereto. *Journal of Cultural Heritage*, 2012, 13, (2), pp. 167–174. doi: 10.1016/j.culher.2011.08.003.
25. Gross M. Can zoos offer more than entertainment? *Current Biology*, 2015, 25 (10), pp. 391–394. doi: 10.1016/j.cub.2015.04.056.
26. Hsu C. H. C., Cai L. A., Li M. Expectation, motivation, and attitude: A tourist behavioral model. *Journal of Travel Research*, 2009, 49 (3), pp. 282–296. doi: 10.1177/0047287509349266.
27. Jansen-Verbeke M., Rekom J. van. Scanning museum visitors: Urban tourism marketing. *Annals of Tourism Research*, 1996, 23 (2), pp. 364–375. doi: 10.1016/0160-7383 (95)00076-3.
28. Kinghorn N., Willis K. Measuring museum visitor preferences towards opportunities for developing social capital: An application of a choice experiment to the discovery museum. *International Journal of Heritage Studies*, 2008, 14 (6), pp. 555–572. doi: 10.1080/13527250802503290.
29. Lee H.-S. Measurement of visitors' satisfaction with public zoos in Korea using importance-performance analysis. *Tourism Management*, 2015, 47, pp. 251–260. doi: 10.1016/j.tourman.2014.10.006.
30. Moyle B. D., Scherrer P., Weiler B., et al. Assessing preferences of potential visitors for nature-based experiences in protected areas. *Tourism Management*, 2017, 62, pp. 29–41. doi: 10.1016/j.tourman.2017.03.010.
31. Park K.-S., Reisinger Y., Park C.-S. Visitors' motivation for attending theme parks in Orlando, Florida. *Event Management*, 2009, 13 (2), pp. 83–101. doi: 10.3727/152599509789686308.
32. Rojas C. de, Camarero C. Visitors' experience, mood and satisfaction in a heritage context: Evidence from an interpretation center. *Tourism Management*, 2008, 29 (3), pp. 525–537. doi: 10.1016/j.tourman.2007.06.004.
33. Sheng C.-W., Chen M.-C. A study of experience expectations of museum visitors. *Tourism Management*, 2012, 33 (1), pp. 53–60. doi: 10.1016/j.tourman.2011.01.023.
34. Smith J. K., Wolf L. F. Museum visitor preferences and intentions in constructing aesthetic experience. *Poetics*, 1996, 24 (2–4), pp. 219–238. doi: 10.1016/0304-422x (95)00006-6.
35. Thyne M. The importance of values research for nonprofit organisations: The motivation-based values of museum visitors. *Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 2001, 6 (2), pp. 116–130. doi: 10.1002/nvsm.140.
36. Uysal M., McDonald C. D., Martin B. S. Australian visitors to US national parks and natural areas. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 1994, 6 (3), pp. 18–24. doi: 10.1108/09596119410059209.
37. Ziegler J., Dearden P., Rollins R. But are tourists satisfied? Importance-performance analysis of the whale shark tourism industry on Isla Holbox, Mexico. *Tourism Management*, 2012, 33 (3), pp. 692–701. doi: 10.1016/j.tourman.2011.08.004.

МЕТКИН МИХАИЛ ВЛАДИМИРОВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России, metkin.m@igps.ru

MIKHAIL V. METKIN

Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Extreme Situations of St. Petersburg State University of State Fire Service of EMERCOM of Russia

МОСКАЛЕНКО ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат психологических наук, капитан внутренней службы, преподаватель кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России, moskalenko.g@igps.ru

GALINA V. MOSKALENKO

Cand.Sc. (Psychology), Captain of Internal Service, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Extreme Situations of St. Petersburg State University of State Fire Service of EMERCOM of Russia

УДК 159.9.07

**КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ, РАБОТАЮЩИХ
В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

**COMPONENTS OF THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF HARDINESS
IN EMPLOYEES OF EMERCOM OF RUSSIA WORKING IN EXTREME CONDITIONS**

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены компоненты жизнестойкости, свойственные сотрудникам ГПС МЧС России, участвующим в аварийно-спасательных работах. Показаны ее доминантные элементы и их взаимосвязь со стратегиями совладающего поведения.

АБСТРАКТ. The article discusses the components of hardiness inherent in the employees of State Fire Service of EMERCOM of Russia involved in rescue operations. The dominant components and their relationship with coping strategies are shown.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость, копинг-стратегии, саморегуляция, самооценка.

KEYWORDS: hardiness, coping strategies, self-regulation, self-esteem.

Феномен жизнестойкости обычно рассматривается в аспекте его позитивного влияния на показатели эффективности профессиональной деятельности. Сам конструкт был выделен в ходе исследований, в которых психологи занимались поиском ответа на следующий вопрос: какие психологические факторы способствуют успешному совладанию со стрессом и снижению (или даже предупреждению) внутреннего напряжения? По мнению Е. И. Рассказовой [8], жизнестойкость является ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также успешность деятельности.

Термин «жизнестойкость» был введен С. Кобейса и С. Мадди [12] и соотносится

с «крепостью и выносливостью». Механизм жизнестойкости авторы видят в ее влиянии на готовность человека активно действовать с учетом оценки ситуации. Жизнестойкость рассматривается как личностный шаблон подходов и стратегий, которые помогают людям перевести стрессовые ситуации из области потенциальных бедствий в возможности личностного роста. Данная особенность говорит о том, что жизнестойкость влияет на показатели производительности, настроения и здоровья, а не наоборот.

Жизнестойкость — это правило поведения, которое включает в себя такие компоненты, как вовлеченность (*commitment*), контроль (*control*), принятие риска (*challenge*). Выраженность названных

элементов в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых (отличие от сходных конструктов будет обосновано ниже) [12].

Д. А. Леонтьев [4] предложил определять жизнестойкость как систему убеждений о себе, мире, отношениях с миром. Анализ наполнения термина «жизнестойкость» в работах Д. А. Леонтьева, Л. А. Александровой, С. В. Книжниковой, Е. А. Расказовой, Р. И. Сценишина, Т. В. Наливайко, С. А. Богомаз и М. В. Логиновой достаточно полно и подробно провела А. Н. Фомина [10]. В качестве источника духовности в жизнестойкости автор рассматривает личностные усилия по интерпретации, упорядочению и обобщению картины окружающего мира. Особое место при формировании жизнестойкости А. Н. Фомина отводит стремлению человека выжить. При этом чтобы не деградировать в ухудшающихся условиях социально-культурной среды, важно такое качество, как психологическая устойчивость, которая определяется проявлением способности сохранять постоянный уровень активности и отзывчивости.

Следует отметить, что профессиональная деятельность сотрудника МЧС имеет специфические особенности. К основным исследователи обычно относят высокий уровень опасности, травматизации, стрессогенности, риска, ответственности и помимо этого неопределенность ситуации, действия в условиях ограниченного пространства и дефицита времени. Кроме того, в современной психологии при комплексном изучении формирования регулятивного компонента психологической защиты у сотрудников ГПС МЧС России обозначился ряд противоречий:

- наличие сильной мотивации к осуществлению профессиональной деятельности пожарного и невозможность достичь высоких результатов вследствие эмоциональных и психологических потрясений, что требует разработки программ психологической помощи по развитию навыков психоэмоциональной саморегуляции и профессионально важных качеств пожарных;

- необходимость развития навыков психоэмоциональной саморегуляции пожарных для их успешной профессиональной адаптации и отсутствие модели психологической помощи пожарным.

По мнению В. А. Пономаренко [7], можно предположить, что степень выраженности жизнестойкости связана с формированием способности сотрудника ГПС МЧС России к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний в сочетании со стилизовыми особенностями постановки и достижения цели. Автор, опираясь на проведенные исследования, предлагает установить определенный порядок первенства действий, обеспечивающих целевое сопротивление стрессовым воздействиям. Он называет такие противострессоры «психологическими ежами» и относит к ним «интеллектуальное порождение новой информации, решение, отличное от предписанного алгоритма, включение волевых усилий,

отторгивание социологизированных помех, усиление сознательного контроля за автоматизированными действиями и определение конечного временно-пространственного континуума профессионального противоборства»

М. И. Марьин, И. Н. Ефанова и М. И. Поляков [5] в результате своих исследований пришли к выводу, что динамика работоспособности и степень утомления личного состава пожарной охраны с учетом особенностей оперативно-служебной деятельности свидетельствуют о том, что труд пожарного по критериям тяжести относится к категориям тяжелого и очень тяжелого. Авторы утверждают, что «в условиях экстремальной деятельности требования к отдельным психическим свойствам повышаются, однако многие механизмы компенсации не срабатывают». Таким образом, можно предположить, что особое место в профессиональной деятельности занимает жизнестойкость сотрудников ГПС МЧС. Она характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность. Кроме того, жизнестойкость играет свою роль в развитии профессиональной успешности пожарного и приобретению им навыков психологически безопасных способов выполнения своих обязанностей.

Так, жизнестойкость личности в учебно-профессиональной деятельности, по мнению Д. М. Сотниченко [9], может способствовать повышению физического и психического здоровья, успешной адаптации в стрессовых ситуациях с выходом на уровень, связанный с самореализацией и самоутверждением человека. Рассуждая о жизнедеятельности, автор ссылается на механизмы переадаптации. Такие механизмы подразумевают наличие процесса перехода из состояния устойчивой психологической адаптации (для привычных условий) в состояние относительно устойчивой адаптации (для непривычных условий). Результатом данного процесса является успешность деятельности личности.

И. Т. Фролов [11], говоря о высоких требованиях, предъявляемых к профессионально важным качествам сотрудников ГПС МЧС России, указывает на актуальность учета уровня жизнестойкости при управлении человеческими ресурсами.

Таким образом, в качестве цели исследования было изучение взаимосвязи компонентов жизнестойкости сотрудников ГПС МЧС России с личностными характеристиками, обеспечивающими поведение, преодолевающее стресс.

В исследовании приняли участие 45 сотрудников ГПС МЧС России, проходящих службу в должности пожарного-спасателя, и 40 сотрудников ГПС МЧС России в других должностях, не предполагающих экстремальных условий (всего 85 действующих сотрудников ГПС МЧС России). Участники эксперимента были разделены на две группы: экспериментальную — пожарные-спасатели и контрольную — другие должности, среди них были экономисты, юристы и преподаватели.

Экспериментальную группу составили сотрудники ГПС МЧС России, которые прошли срочную

службу в Российской армии и получили профильное образование пожарного-спасателя. Средний стаж службы — 1,6 года, средний возраст — 26,4 года.

В контрольной группе были сотрудники ГПС МЧС России, обладающие профильным образованием согласно занимаемой должности (экономисты, юристы, преподаватели различных дисциплин). Средний стаж службы составил 2,1 года, средний возраст — 28,3 года.

В качестве методов экспериментального исследования выступило тестирование, а методами математической обработки данных — Т-критерий Стьюдента и корреляционный анализ.

Методиками исследования, с учетом требований валидности и надежности, были выбраны:

1. Тест жизнестойкости (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), позволяющий оценить способность и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса или трудностей [4].

2. Методика «Копинг-тест» Р. Лазаруса (в адаптации Т. А. Крюковой, Е. Ф. Куфтяк, М. С. Замышляевой), предназначенная для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий [3].

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. М. Моросановой и Р. Р. Сагиева, призванный диагностировать различные аспекты индивидуальной саморегуляции [6].

4. Методика исследования самооценки личности С. А. Будасси, которая позволила количественно описать уровень самооценки испытуемых исходя из соотношения их реального и идеального Я.

С помощью теста жизнестойкости (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. А. Рассказовой) была исследована выраженность компонентов жизнестойкости в обеих группах испытуемых (табл. 1).

В контрольной группе результаты по всем шкалам находятся в диапазоне средних значений, чего нельзя сказать об экспериментальной, где высокие значения зафиксированы по шкалам «Вовлеченность» и «Контроль», а как итог и по шкале «Общая жизнестойкость».

Шкала «Вовлеченность» описывает убежденность человека в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальные возможности для развития личности. Человек с высоким показателем этого элемента получает удовольствие от собственной деятельности.

Профессиональная работа пожарных-спасателей носит экстремальный характер, выражающийся в постоянном риске для жизни и здоровья, поэтому вовлеченность в процесс становится чрезвычайно важным компонентом качественного и относительно безопасного выполнения своих обязанностей. Отсутствие этого элемента может породить рассеянность, потерю интереса к профессии, как следствие, повышенный травматизм и ускоренное выгорание.

Вовлеченность является статистически достоверным показателем, который присущ пожарным-спасателям.

Шкала контроля указывает на убежденность человека в том, что борьба позволяет повлиять

на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность и свой жизненный путь.

Убежденность в контроле своих действий, а также ответственность за них необходимы в ситуациях, требующих быстрого решения. Отсутствие подобной уверенности, выражающееся в длительных согласованиях с вышестоящими инстанциями, может пагубно сказаться в экстремальных условиях.

Высокие показатели по двум шкалам породили высокое значение по шкале, описывающую общую жизнестойкость, которая статистически достоверна и свойственна для пожарных-спасателей. Выраженная жизнестойкость препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и их восприятия как менее значимых.

Таким образом, преобладающими компонентами жизнестойкости сотрудников ГПС МЧС России, проходящих службу в экстремальных условиях, являются вовлеченность и контроль. При этом только вовлеченность является статистически достоверной. Следовательно, в сравнении с контрольной группой сотрудников ГПС МЧС России, не занятых на должностях экстремального профиля деятельности, пожарные-спасатели получают удовольствие от выполнения своих профессиональных обязанностей. Возникает вопрос: почему сотрудники ГПС МЧС России, которые по долгу службы пребывают в экстремальных условиях и рискуют своими жизнью и здоровьем, более удовлетворены своей профессиональной деятельностью, чем сотрудники, находящиеся в условиях отсутствия угрозы жизни и здоровью? Ответом предположительно может служить тот факт, что смена видов деятельности, динамичность внешних условий, риск, новизна, физические нагрузки комплексно воздействуют на эмоционально-волевую сферу человека, заставляя испытывать полный спектр эмоций. Это, в свою очередь, наполняет профессиональную деятельность динамикой. Кроме того, спасение другого человека (или даже животного) в чрезвычайной ситуации позволяет ощущать свою нужность и профессионализм. Сотрудники ГПС МЧС России, которые не заняты на должностях экстремального профиля, лишены подобных ощущений в силу своих профессиональных обязанностей, что теоретически уменьшает удовлетворенность работой, а как следствие, и вовлеченность в сам процесс труда.

Результаты исследования указывают на то, что сотрудники ГПС МЧС России, чья профессиональная деятельность связана с экстремальными условиями труда, статистически достоверно обладают высокой общей жизнестойкостью.

Учитывая, что общая жизнестойкость описывает помимо прочего и стойкое совладание со стрессами, исследование копинг-стратегий в данном случае необходимо [1].

В табл. 2 отображены статистически достоверные результаты, полученные по методике «Копинг-тест» Р. Лазаруса (в адаптации Т. А. Крюковой, Е. Ф. Куфтяк, М. С. Замышляевой).

Выраженность компонентов жизнестойкости у сотрудников ГПС МЧС России

Компоненты жизнестойкости	Экспериментальная группа	Контрольная группа	T-критерий Стьюдента
Вовлеченность	50,72	40,17	0,23 при $p \leq 0,05$
Контроль	19,91	17,64	–
Принятие риска	32,43	29,07	–
Общая жизнестойкость	103,06	86,88	0,21 при $p \leq 0,05$

Преобладающие копинг-стратегии сотрудников ГПС МЧС России

Копинг-стратегии	Экспериментальная группа	Контрольная группа	T-критерий Стьюдента
Конфронтационный копинг	8,53	3,07	0,17 при $p \leq 0,05$
Дистанцирование	10,64	4,17	0,23 при $p \leq 0,05$
Планирование решения проблемы	5,23	10,42	0,21 при $p \leq 0,05$

Для экспериментальной группы характерны такие копинг-стратегии, как конфронтационный копинг и дистанцирование.

Наличие конфронтационного компонента предполагает присутствие агрессивных усилий по изменению ситуации и готовность идти на риск. В рамках данного стиля поведения человек открыто противостоит стрессогенным факторам. Если рассмотреть такую копинг-стратегию с позиции профессиональной деятельности пожарного-спасателя, то становится очевидным, что открытое, рискованное и агрессивное преодоление стресса чрезвычайно важно в экстремальных ситуациях, требующих мобилизацию всех физических и психологических ресурсов.

Дистанцирование — второй вид совладающего поведения, диагностированный в экспериментальной группе. Он характеризуется тем, что усилия тратятся на уменьшение значимости стрессовой ситуации, как следствие, эмоционально человек меньше вовлечен и может мыслить хладнокровно. Дистанцирование представляется полезным, особенно в экстремальных ситуациях, поскольку личное обесценивание позволяет пожарному-спасателю точно и адекватно ситуации применять свои знания, умения и навыки во спасение людей, животных и материального имущества. Кроме того, подобное совладающее поведение может быть профилактикой преждевременного выгорания, потому что страдания людей и животных не воспринимаются как таковые, а лишь как атрибуты тех задач, решения которых требует профессия. В то же время чрезмерное дистанцирование может способствовать возникновению деперсонализации — распространенного симптома профессионального выгорания. Данный фактор предполагает либо деформацию взаимоотношений с другими людьми, либо повышение зависимости от последних, либо появление циничности и негативизма. Любопытен тот факт, что дистанцирование в качестве копинг-стратегии

показало наибольшее количество баллов, следовательно, данный вид совладающего поведения доминирующий. В этой связи представляет интерес дополнительная диагностика уровня эмоционального выгорания испытуемых.

Для контрольной группы статистически достоверно свойствен такой копинг, как планирование решения проблемы. Он выражается в произвольных проблемно-фокусированных усилиях по изменению ситуации, включающих аналитический подход к проблеме и планомерное разрешение ситуации. Также данный тип совладающего поведения может выражаться в чрезмерной рациональности, недостаточной интуитивности и спонтанности. Это представляется логичным, поскольку контрольная группа состоит из тех сотрудников ГПС МЧС России, которые не принимают непосредственного участия в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, а работают по обеспечению деятельности пожарно-спасательной части или другого учреждения МЧС России.

Таким образом, для пожарных-спасателей характерны конфронтационный копинг и дистанцирование в качестве модели совладающего поведения, а для других специалистов — планирование решения проблемы.

Стиль саморегуляции как осознанное управление собственными действиями был изучен с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. М. Моросановой и Р. Р. Сагиева. В табл. 3 представлены только те результаты, которые имеют статистическую достоверность.

Стоит отметить, что обе группы показали высокие значения по шкале общего уровня саморегуляции (40,62 и 40,49 соответственно), что указывает на самостоятельность испытуемых, их осознанность и способность адекватно действовать в изменяющихся условиях. Здесь надо сказать, что все сотрудники ГПС МЧС России, поступая на службу, проходят профессионально-психологический

Стили саморегуляции сотрудников ГПС МЧС России

Стиль саморегуляции	Экспериментальная группа	Контрольная группа	T-критерий Стьюдента
Планирование	4,12	7,01	0,27 при $p \leq 0,01$
Гибкость	9,46	6,42	0,22 при $p \leq 0,05$
Самостоятельность	9,27	6,92	0,26 при $p \leq 0,05$

отбор, поэтому отбираются только кандидаты с достаточным уровнем нервно-психической устойчивости и хорошей способностью к саморегуляции. Исходя из этого высокие показатели по данной шкале у испытуемых обеих групп представляются ожидаемыми.

Высокие показатели по шкале «Гибкость» в экспериментальной группе свидетельствуют о наличии развитой регуляторной гибкости, которая проявляется в умении перестраиваться, вносить коррекцию в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, а также способствует развитию регуляторной автономности. Иными словами, можно утверждать, что пожарные-спасатели способны к автономному и гибкому саморегулированию.

Испытуемые экспериментальной группы отличаются самостоятельностью организации своей активности (шкала «Самостоятельность»), которая выражается в способности к постановке цели и планомерному достижению ее, оценке и анализе результатов своей работы. В деятельности пожарного-спасателя важное место занимает умение принимать решения в условиях малого количества информации, ограниченности времени и угрозы здоровью или жизни, самостоятельность становится первостепенно значимой в чрезвычайных и экстремальных ситуациях.

Контрольная же группа сильна в целеполагании и удержании цели, высока сформированность осознанного планирования деятельности (шкала «Планирование»). Учитывая, что в контрольную группу вошли экономисты, юристы и преподаватели, профессиональная деятельность которых регламентирована нормативно-правовой базой, а условия далеки от экстремальных, планирование своей работы для них становится не только возможным (ввиду стабильности), но и необходимым.

Таким образом, для пожарных-спасателей характерны гибкость и самостоятельность в регуляции собственных действий, а для других сотрудников ГПС МЧС России — целенаправленность, что обусловлено строгим следованием должностным инструкциям.

На регуляцию поведения, копинг-стратегии и общую жизнестойкость может оказывать существенное влияние уровень самооценки, который складывается из адекватного соотношения представлений человека о себе идеальном и реальном [2]. Самооценка испытуемых изучалась с помощью методики С. А. Будасси.

Обе группы показали среднюю адекватную самооценку (0,49 — экспериментальная группа и 0,51 — контрольная группа).

Адекватная самооценка наиболее благоприятна, поскольку предполагает равное признание человеком как своих достоинств, так и недостатков. В основе оптимальной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности — уверенность, лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать, а также сознательная, а не стихийная регуляция своего поведения.

Проведенный корреляционный анализ взаимосвязи компонентов психологической структуры жизнестойкости дал следующие результаты.

1. Компонент *вовлеченности* теста жизнестойкости (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. А. Рассказовой) показал самую сильную связь с таким стилем саморегуляции, как планирование (опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. М. Моросановой и Р. Р. Сагиева) ($r=0,87$ при $p \leq 0,05$). Следует отметить, что это подразумевает наличие целенаправленного поведения, которое характеризуется способностью удерживать цель и следовать ей. Вовлеченность — убежденность в том, что любое событие в жизни, даже неприятное, является возможностью для саморазвития. Их взаимосвязь указывает на то, что, чем выше вовлеченность, тем сильнее планирование, и наоборот. Данная взаимосвязь объясняется с позиции того, что, чем выше заинтересованность в той или иной деятельности, тем устойчивее цели и тем упорнее человек стремится к их достижению.

Вовлеченность взаимосвязана со средней, но адекватной самооценкой ($r=0,75$ при $p \leq 0,05$). Именно такая самооценка позволяет осознано регулировать свое поведение, принимая как свои сильные, так и слабые стороны. Следовательно, чем выше вовлеченность, тем адекватнее самооценка.

Таким образом, убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальные возможности для развития личности, взаимосвязана со стилем саморегуляции планированием, конфронтационной копинг-стратегией и средней, но адекватной самооценкой.

2. Компонент *принятия риска* обнаружил одну прямую взаимосвязь — со стилем саморегуляции «самостоятельность» ($r=0,77$ при $p \leq 0,05$), т.е. регуляторной автономностью. Она предполагает не только самостоятельность и независимость в своих действиях, но и принятие риска и ответственности, следовательно, чем ярче выражен

компонент жизнестойкости принятия риска, тем выше автономная саморегуляция, и наоборот.

3. *Контроль* указывает на убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно, а успех не гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Контроль взаимосвязан с автономным стилем регуляции «самостоятельность» ($r=0,82$ при $p \leq 0,05$), что представляется весьма логичным, так как убеждения имеют свойство проявляться в поведении, следовательно, убежденность в подконтрольности действий формирует самостоятельное поведение.

Другая ожидаемая взаимосвязь обнаружена между компонентом контроля и копинг-стратегией «самоконтроль» ($r=0,73$ при $p \leq 0,05$). Чем выше убежденность в подконтрольности действий, тем сильнее выражено совладающее поведение в виде контроля своих чувств и действий.

Анализ рассмотренных взаимосвязей для каждого компонента жизнестойкости, указывает на следующее:

- убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальные возможности для развития личности, взаимосвязана со стилем саморегуляции планированием, конфронтационной копинг-стратегией и средней, но адекватной самооценкой;
- убежденность в необходимости риска коррелирует с автономным стилем регуляции;
- убежденность в подконтрольности действий и способности влиять на ход событий взаимосвязана с автономным стилем регуляции, гибким стилем регуляции, планированием и копинг-стратегией самоконтроля.

Следовательно, можно говорить о том, что в психологической структуре жизнестойкости сотрудника ГПС МЧС России, помимо традиционных компонентов, выделенных С. Мадди, важный блок

занимает саморегуляция, типы которой различаются в зависимости от характера профессиональной деятельности. Так, для специалистов экстремального профиля наиболее характерны регуляторная гибкость и самостоятельность, а для других — целенаправленность. Непосредственно в структурах жизнестойкости доминирующими компонентами являются вовлеченность и контроль, что согласуется с экстремальными условиями труда пожарных-спасателей.

Стоит отметить, что все испытуемые демонстрируют среднюю, но адекватную самооценку. Предположительно такой результат стал возможен ввиду того, что, обладая достаточным уровнем саморегуляции и высоким уровнем жизнестойкости, а также эффективными паттернами совладающего поведения, сотрудники ГПС МЧС России способны максимально объективно оценить себя и свое поведение с позиции слабых и сильных сторон, адекватности и неадекватности своих поступков проживаемым ситуациям.

Проведенное исследование позволяет подвести следующие итоги:

1. Преобладающими компонентами психологической структуры жизнестойкости сотрудников ГПС МЧС России, проходящих службу в экстремальных условиях, являются вовлеченность и контроль, однако только вовлеченность статистически достоверна. Сотрудники ГПС МЧС России, работающие в экстремальных ситуациях, обладают высоким уровнем общей жизнестойкости.
2. Для сотрудников ГПС МЧС России характерны конфронтационный копинг и дистанцирование как модели совладающего поведения.
3. Гибкость и самостоятельность в регуляции собственных действий — стили саморегуляции сотрудников ГПС МЧС России, работающих в экстремальных условиях труда.
4. Для обеих категорий сотрудников ГПС МЧС России характерно преобладание средней, но адекватной самооценки.

1. Базаркина И. Н. Личностные ресурсы и паттерны поведения в критических ситуациях в юношеском и зрелом возрастах (в разных культурно-исторических возрастах): дис. ... канд. психол. наук. М.: Мос. психол.-пед. ун-т, 2013. 250 с.
2. Галкина И. А. Взаимосвязь самооценки личности и характеристик исполнительской деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М.: Ин-т психол. РАН, 2009. 207 с.
3. Крюкова Т. Л., Куфтык Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
5. Марьин М. И., Ефанова И. Н., Поляков М. И. Профессиография основных видов деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы МВД России: пособие [Текст]. М.: ВНИИПО, 1998. 114 с.
6. Никиреева Е. М. Психологические особенности направленности личности: учеб. пособие. М.: Московский психол.-социальный ин-т, 2007. 72 с.
7. Пономаренко В. А. Социально-психологическое содержание боевого стресса // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 3. С. 98–102.
8. Рассказова Е. И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 124–126.
9. Сотниченко Д. М. Жизнестойкость как психологический феномен // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. 8. С. 16–22.
10. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. М.: МПГУ, 2012. 152 с.
11. Фролов И. Т. Управление человеческими ресурсами: психологические проблемы / под ред. Ю. М. Забродина, Н. А. Носова; Всерос. науч.-практ. центр профориентации и психол. поддержки населения. М.: Магистр, 1996. 210 с.

12. Maddi S. Maddi S. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2002, 5 (3), pp. 173–185. doi: 16.1037//1061-4087.54.3.175

References

1. Bazarkina I.N. *Lichnostnyye resursy i patterny povedeniya v kriticheskikh situatsiyakh v yunosheskom i zrelom vozrastakh (v raznykh kulturno-istoricheskikh vozrastakh): dis. ... kand. psikhol. nauk* [Personal resources and behavioral patterns in critical situations in adolescence and youth: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow, 2013. 250 p. (In Russian).
2. Galkina I.A. *Vzaimosvyaz samoootsenki lichnosti i kharakteristik ispolnitelskoy deyatelnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* [The relationship of self-esteem and performance characteristics: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow: 2009. 207 p. (In Russian).
3. Kryukova T.L., Kuftyak Ye.V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [Way of coping questionnaire (WCQ method adaptation)]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa — Journal of Practical Psychologist*, 2007, (3), pp. 93–112 (in Russian).
4. Leontyev D.A., Rasskazova Ye.I. *Test zhiznestoykosti* [Hardiness test]. Moscow: Smysl Publ., 2006. 63 p. (In Russian).
5. Maryin M.I., Yefanova I.N., Polyakov M.I. *Professiografiya osnovnykh vidov deyatelnosti sotrudnikov Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MVD Rossii* [Professiography of the main activities of employees of the State Fire Service of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Moscow: All-Russian Research Institute for Fire Protection of EMERCOM of Russia Publ., 1998. 114 p. (In Russian).
6. Nikireyeva Ye.M. *Psikhologicheskiye osobennosti napravlenosti lichnosti* [Psychological features of personality orientation]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2007. 72 p. (In Russian).
7. Ponomarenko V.A. Sotsialno-psikhologicheskoye sodержaniye boyevogo stressa [Social and psychological content of combat stress]. *Psikhologicheskyy zhurnal — Psychological Journal*, 2004, 25 (3), pp. 98–102 (in Russian).
8. Rasskazova Ye.I. Zhiznestoykost i vybor budushchego v protsesse reabilitatsii [Hardiness and future choices in the rehabilitation process]. *Izvestiya TSURE*, 2005, (7), pp. 124–126 (in Russian).
9. Sotnichenko D.M. Zhiznestoykost kak psikhologicheskyy fenomen [Hardiness as a psychological phenomenon]. *Izvestiya TSURE*, 2009, (8), pp. 16–22 (in Russian).
10. Fominova A.N. *Zhiznestoykost lichnosti* [Personality hardiness]. Moscow: Moscow Pedagogical State University Publ., 2012. 152 p. (In Russian).
11. Frolov I.T. *Upravleniye chelovecheskimi resursami: psikhologicheskiye problemy* [Human resource management: Psychological issues]. Moscow: Magistr Publ., 1996. 210 p. (In Russian).
12. Maddi S. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2002, 5 (3), pp. 173–185. doi: 16.1037//1061-4087.54.3.175

ФЛОРОВСКИЙ СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления
Кубанского государственного университета,
florowsky@mail.ru

SERGEY YU. FLOROVSKIY

Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of Social Psychology and Sociology
of Kuban State University

ГУСЕВА ЛИДИЯ НИКОЛАЕВНА

магистр психологии Кубанского государственного университета,
l.kurmyshkina@mail.ru

LIDIYA N. GUSEVA

M.A. (Psychology), Kuban State University

УДК 159.923:316.6

ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И РОЛЕВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В КОМАНДНОЙ РАБОТЕ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**PERSONALITY VALUES AND ROLE PREFERENCES IN TEAMWORK:
AN EXPERIENCE OF EMPIRICAL RESEARCH**

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты эмпирического исследования ценностно-нормативной обусловленности ролевых предпочтений в совместной трудовой деятельности командного типа. Использовалась модель командных ролей Р.М. Белбина. Выявлены устойчивые взаимосвязи привлекательности/отвержения ролей в командной работе с ценностями, функционирующими на уровне нормативных идеалов личности (по Ш. Шварцу). Конкретизированы ценностные психологические портреты лиц, ориентированных на занятие определенных командно-ролевых позиций. Раскрыт характер опосредующего влияния ценностных нормативных идеалов личности на ролевое самоопределение в команде. Полученные результаты могут быть использованы в практике организационного командообразования, развития командных компетенций руководителей и сотрудников.

ABSTRACT. The results of an empirical study of value-normative conditionality of role preferences in teamwork-type joint labour activity are presented. The Belbin Team Roles model was used. The stable interrelations of attractiveness-rejection of roles in teamwork with values functioning at the level of normative ideals of the personality (according to S. H. Schwartz) are revealed. The psychological value portraits of persons focused on the occupation of certain team-role positions are specified. The nature of the mediating influence of value normative ideals of a person on role self-determination in teamwork is revealed. The results can be used in the practice of organizational team building, development of team competencies of managers and employees.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценности личности, нормативные идеалы, команда, командная работа, командные роли, ролевые предпочтения.

KEYWORDS: personality values, normative ideals, team, teamwork, team roles, role preferences.

Введение

Зрелой формой осуществления совместной трудовой деятельности в современных организациях выступает командный принцип ее построения. В нашу эпоху сильнейшей конкуренции и интенсивного развития новейших интеллектуально емких технологий именно командная работа играет ведущую роль в достижении весомых организационных результатов, способствует поддержанию конкурентных преимуществ компаний, высокому

качеству функционирования бюджетных организаций клиентской направленности, является инструментом оптимизации межгрупповых отношений и гуманизации организационной среды в целом.

Для достижения целей эффективного функционирования и динамичного организационного развития необходимы люди, осмысленно и качественно выполняющие свою работу, конструктивно реагирующие на изменения и инновации, помогающие это делать остальным, быстро создающие

атмосферу сотрудничества и воодушевляющие других выполнять работу лучше. Также организациям нужны такие команды, где работа будет идти слаженно, где каждый будет органично дополнять других партнеров по совместной деятельности [6; 8].

Одним из возможных способов понимания феномена командной работы является функционально-ролевой подход, акцентирующий значение для продуктивной совместной деятельности композиционного фактора групповой динамики [10; 13; 19]. В нем на первое место в качестве приоритетного условия эффективности деятельности команды выдвигается наличие в рабочей (управленческой) группе исполнителей всех функций и ролей, необходимых для осуществления успешной групповой работы.

В российской управленческой практике и организационной психологии популярна версия функционально-ролевого подхода к командной работе, связанная с именем Р.М. Белбина (*R. M. Belbin*) [16; 17]. По его мнению, необходимо различать два типа ролей, выполняемых участниками группы, — функциональные и командные. Первые связаны со спецификой деятельности группы, определяемой в первую очередь отраслевой принадлежностью «материнской» организации (промышленность, ИТ-сфера, научные исследования, продажи и т.п.). Вторые же представляются гораздо менее очевидными, но имеют наиболее существенное значение для успешной групповой деятельности. Р.М. Белбином выделяется восемь командных ролей, характеризующих все «ролевое разнообразие» группы: Председатель, Формирователь, Генератор идей, Оценщик идей (Критик), Организатор работы, Организатор группы, Исследователь ресурсов, Завершитель. Каждая роль соотносится с определенными функциями, свойствами и типом личности. Группа, в которой есть исполнители всех командных ролей, будет эффективно работать над выполнением любого задания.

Многие исследователи групповой динамики, развития коллектива, командообразования отмечали, что эффективность исполнения определенной роли в совместной деятельности намного выше, если эта роль оказывается релевантной психологическому складу реализующего ее индивида [2; 15; 18; 20].

Существующие в настоящее время исследования взаимосвязи эмоциональной привлекательности той или иной командно-ролевой «ниши» с личностными характеристиками субъекта ролевого самоопределения сосредоточены преимущественно на инструментальных и/или когнитивных чертах психологической индивидуальности, оставляя за рамками рассмотрения характеристики ценностно-смысловой и мотивационной природы.

Такое положение дел явно диссонирует с ценностным характером управления и организационной жизнедеятельности. Любая организация, наряду с производством товаров и услуг, в обязательном порядке порождает и определенные ценности, придающие смысл существованию не только организационного субъекта, но и включенных в него людей [3; 21]. Кроме того, современному человеку присуще стремление к субъектному характеру

интеграции в пространство трудовой активности и организационной жизнедеятельности, личностно-смысловое освоение этих бытийных областей в качестве ареала своей «естественной жизни» во всем многообразии ее содержания [7; 19].

Закономерным в этой связи оказывается и исследовательский интерес к ценностным аспектам командного функционирования и развития, жизнедеятельности рабочих и управленческих команд [1; 4; 9; 12]. Тем не менее можно констатировать практически полное отсутствие работ, посвященных феноменологии, закономерностям и механизмам опосредования эмоционально-избирательного отношения человека к определенным командно-ролевым «нишам» со стороны характеристик ценностной сферы личности.

Выявление закономерностей и механизмов ценностного опосредования ролевых предпочтений в командной работе может послужить средством конструктивного разрешения противоречия между ценностно-смысловой обусловленностью ролевого самоопределения личности в командной работе и отсутствием эмпирических данных о характере взаимосвязей ролевых предпочтений в командной работе с характеристиками ценностной сферы личности.

В данной статье мы сосредоточимся на ценностях, функционирующих на уровне нормативных идеалов сознания субъекта командно-ролевого самоопределения.

Организация и методы исследования

Операциональным индикатором ценностной обусловленности ролевых предпочтений в командной работе выступало наличие значимых связей между эмоциональной привлекательностью определенной командной роли и характеристиками ценностной сферы субъекта ролевого самоопределения.

Ролевые предпочтения в командной работе выявлялись при помощи методики определения командных ролей по Р.М. Белбину. Методика состоит из семи вопросов, касающихся различных аспектов командной работы. В каждом вопросе приведены восемь возможных альтернатив поведенческого реагирования на рассматриваемый сюжет совместной деятельности. Респонденту предлагается распределить между восемью рассматриваемыми утверждениями 10 баллов. Выявляется ролевой профиль личности в командной работе на основании оценки степени эмоциональной привлекательности для человека каждой из восьми базовых командных ролей, указанных ранее.

Диагностика ценностей личности, функционирующих на уровне нормативных идеалов, осуществлялась посредством методики Ш. Шварца (*S. H. Schwartz*) для изучения ценностей личности (часть 1 «Обзор ценностей») (в адаптации В. Н. Карандашева) [5]. В соответствии с концепцией Ш. Шварца [14] выделяются десять ценностей:

1. Власть (*Power*), обуславливающая стремление личности к завоеванию высокого социального статуса, открывающего возможности доминирования над другими людьми, и контроль разнообразных ресурсов.

2. Достижение (*Achievement*), предполагающее личный успех в соответствии с высокими социальными стандартами.

3. Гедонизм (*Hedonism*), выражающийся в направленности на переживание разнообразных наслаждений и чувственных удовольствий.

4. Стимуляция (*Stimulation*), производная от организменной потребности в получении и переживании разнообразных волнующих и новых впечатлений.

5. Самостоятельность (*Self-Direction*), выражающаяся в стремлении к независимости и «внутренней программируемости» мышления и действия, творчеству и исследовательской активности.

6. Универсализм (*Universalism*), основывающийся на мотивационной цели понимания, терпимости, защиты благополучия всех людей и природы.

7. Доброта (*Benevolence*), предполагающая фокусировку сознания личности на сохранении и упрочении благополучия близких людей.

8. Традиция (*Tradition*), связанная с уважением и принятием на себя ответственности за сохранение культурных и религиозных обычаев и идей.

9. Конформность (*Conformity*), понимаемая как сдерживание действий и побуждений, не соответствующих социальным ожиданиям и могущих навредить другим людям.

10. Безопасность (*Security*), подразумевающая сосредоточение сознания человека на теме безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя.

Математико-статистическая обработка данных включала в себя вычисление показателей средних значений и стандартного отклонения. Взаимосвязь ролевых предпочтений в командной работе с характеристиками ценностной сферы субъектов этих предпочтений выявлялась посредством рангового корреляционного анализа по Спирмену. Использовался пакет прикладных статистических программ *SPSS Statistics 22.0*.

В исследовании принимали участие руководители и специалисты инженерных подразделений (проектных, конструкторских, технологических)

нескольких организаций Краснодара, работающих в сфере промышленного и гражданского строительства (всего 42 человека). Из них 37 мужчин (88,1%) и пять женщин (11,9%). Все респонденты имели высшее образование. Также у всех, вследствие включенности в деятельность организационных структур проектного и матричного типов, был опыт совместной трудовой деятельности, реализуемой на основе принципов командного подхода. Возраст опрошенных — от 24 до 46 лет. В соответствии с логикой исследования выборка рассматривалась как однородная: респонденты не дифференцировались по полу, возрасту и статусно-должностному положению.

Результаты исследования и их обсуждение

Наиболее популярными в рассматриваемой выборке являются роли Организатора группы, Организатора работы и Формирователя. Следующие по степени привлекательности для респондентов роли Председателя и Завершителя. Несколько меньший интерес вызывают роли Исследователя ресурсов и Генератора идей. Наименее популярна роль Оценщика идей (Критика) (рис. 1).

В целом же структура ролевых предпочтений отличается достаточной полнотой: так или иначе, эмоционально положительное отношение вызывает каждая из ролевых ниш в командной работе.

Для обследованной выборки характерен выраженный ценностный плюрализм, по крайней мере на уровне нормативных идеалов. Практически все ценности (пожалуй, за исключением «Универсализма» и «Традиций») имеют для респондентов определенную и достаточно высокую личностную значимость. В наибольшей мере нагружены личностными смыслами «Достижения», «Самостоятельность» и «Доброта» (рис. 2).

Эти же ценности — в ранговом измерении — занимают ведущие иерархические позиции в структуре ценностного сознания респондентов. При этом на первое место выходит «Доброта», «Достижения» оказываются на втором, «Самостоятельность» — на четвертом, пропуская

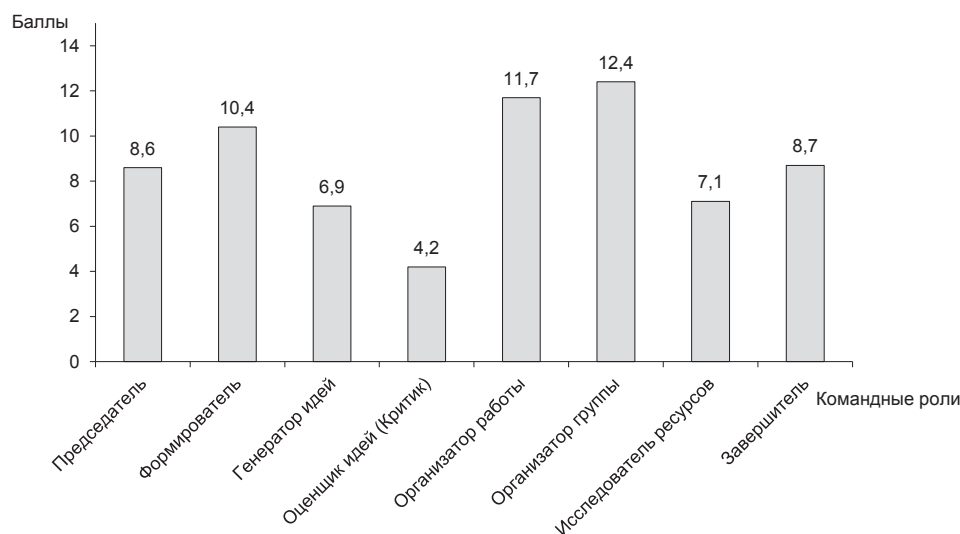


Рис. 1. Ролевые предпочтения в командной работе (усредненный профиль)

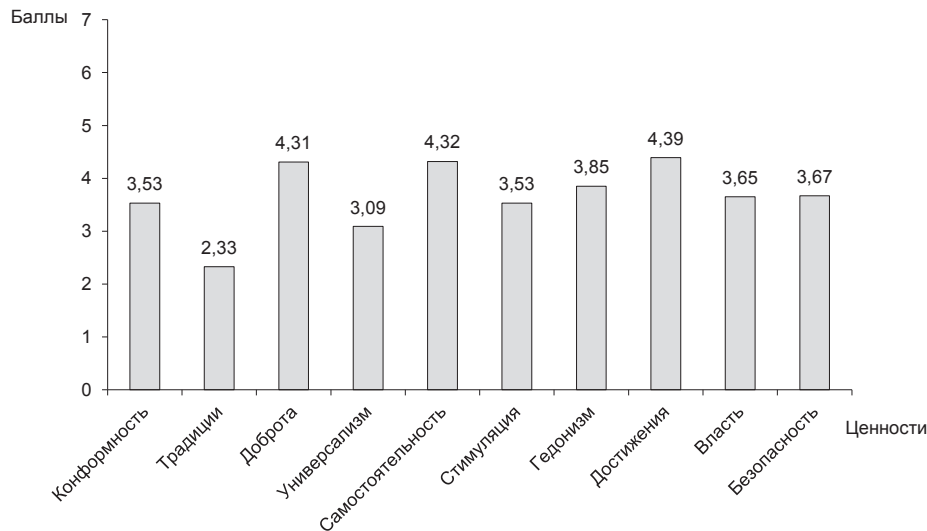


Рис. 2. Ценности: уровень нормативных идеалов (усредненный профиль)

впереди себя «Безопасность». Аутсайдерами оказываются властные и традиционалистские ценности (табл. 1).

Табл. 1

Иерархия ценностей респондентов на уровне нормативных идеалов

Ценности	Ранг (среднее значение и стандартное отклонение)
Доброта	3,43±2,22
Достижения	4,07±2,25
Безопасность	4,07±2,52
Самостоятельность	4,50±2,89
Конформность	5,67±2,57
Универсализм	5,93±2,60
Гедонизм	6,03±2,97
Стимуляция	6,10±2,79
Власть	6,93±2,58
Традиции	8,27±2,25

Некоторое расхождение личностной валентности ценностей, выражающееся в их смысловой, мотивационной и аффективной «емкости» с точки зрения способности актуализировать личностные проекции со стороны человека (во-первых), и их структурной локализации в иерархии ценностного сознания личности (во-вторых) делает целесообразным выявление устойчивых взаимосвязей командно-ролевых предпочтений с обеими названными характеристиками ценностного сознания участников групповой (командной) деятельности.

Операционально это означает целесообразность коррелирования командно-ролевых предпочтений с абсолютными и ранговыми показателями личностной значимости ценностей для респондентов.

Поэтому, говоря о ценностных коррелятах ролевых предпочтений в командной работе, мы будем учитывать и различать эффекты действия двух вышеназванных механизмов ценностного опосредования командно-ролевого самоопределения. Для краткости в дальнейшем эти механизмы будут обозначаться в тексте как «валентность» и «приоритетность».

Ролевые предпочтения в командной работе оказались достаточно тесно взаимосвязанными с ценностями, функционирующими в сознании личности на уровне нормативных идеалов (табл. 2 и 3).

Роль Председателя оказывается тем более привлекательной, чем более приоритетной является для человека ценность «Достижения» ($r=0,51$, $p<0,01$ /приоритетность/) и чем менее он ориентируется на «Универсализм» ($r=-0,31$, $p<0,05$ /валентность/; $r=-0,50$, $p<0,01$ /приоритетность/). Действительно, фиксация сознания на теме достижений важна для руководителя командной работы, по определению ведущего возглавляемую группу к успеху в решении стоящих перед нею задач. В то же время девальвация универсалистских ценностей в случае реального занятия «председательской» ниши в групповой работе повышает риск возникновения феномена «групповой инкапсуляции», замыкания группы на себя, вследствие нечувствительности ее руководителя к проблемам налаживания гармоничного межгруппового взаимодействия и органичной интеграции в социальный контекст.

Привлекательность командной роли Формирователя также возрастает по мере ослабления ориентации человека на универсалистские ценности ($r=-0,41$, $p<0,05$ /валентность/), а также на «Конформность» ($r=-0,49$, $p<0,01$ /валентность/) и «Традиции» ($r=-0,38$, $p<0,05$ /валентность/; $r=-0,42$, $p<0,01$ /приоритетность/). При этом обнаруживается положительная корреляция субъективной привлекательности рассматриваемой командно-ролевой «ниши» с гедонистическими ценностями ($r=0,38$, $p<0,05$ /приоритетность/).

Табл. 2

Взаимосвязь ролевых предпочтений в командной работе с личностными ценностями (уровень нормативных идеалов), абсолютные значения, n=42

Личностные ценности	Командные роли							
	Председатель	Формирователь	Генератор идей	Оценщик идей (Критик)	Организатор работы	Организатор группы	Исследователь ресурсов	Завершитель
Конформность	-0,18	-0,49	-0,24	-0,32	0,59	0,33	-0,28	0,63
Традиции	-0,08	-0,38	-0,13	-0,34	0,22	0,44	-0,21	0,25
Доброта	-0,02	-0,19	0,18	-0,12	-0,06	0,17	-0,16	-0,08
Универсализм	<i>-0,31</i>	-0,41	0,23	-0,18	0,16	0,27	-0,28	0,18
Самостоятельность	-0,19	-0,20	0,53	<i>0,37</i>	-0,18	-0,10	<i>0,33</i>	-0,21
Стимуляция	-0,22	-0,16	0,28	0,20	-0,17	-0,07	0,26	-0,09
Гедонизм	0,04	-0,01	-0,21	-0,31	0,11	0,09	0,01	0,30
Достижения	0,24	0,08	0,27	-0,03	-0,21	-0,07	-0,09	-0,32
Власть	-0,11	-0,24	-0,10	<i>-0,36</i>	0,14	0,22	-0,01	0,18
Безопасность	0,15	-0,14	-0,26	<i>-0,31</i>	<i>0,34</i>	0,19	<i>-0,35</i>	0,10

Примечание. Курсивом выделены корреляционные взаимосвязи, значимые на уровне $p < 0,05$, полужирным курсивом — значимые на уровне $p < 0,01$, полужирным шрифтом — значимые на уровне $p < 0,001$.

Табл. 3

Взаимосвязь ролевых предпочтений в командной работе с личностными ценностями (уровень нормативных идеалов), инвертированные ранговые позиции, n=42

Личностные ценности	Командные роли							
	Председатель	Формирователь	Генератор идей	Оценщик идей (Критик)	Организатор работы	Организатор группы	Исследователь ресурсов	Завершитель
Конформность	-0,19	-0,20	-0,42	-0,16	0,62	0,04	-0,22	0,66
Традиции	-0,12	-0,42	-0,11	-0,24	0,09	0,54	0,07	0,19
Доброта	-0,13	-0,06	0,21	-0,01	-0,11	-0,01	-0,15	-0,16
Универсализм	-0,50	-0,28	<i>0,36</i>	-0,16	0,14	0,19	-0,19	0,20
Самостоятельность	-0,10	0,01	0,57	0,45	<i>-0,37</i>	-0,11	0,27	<i>-0,36</i>
Стимуляция	-0,18	0,22	0,26	0,46	<i>-0,32</i>	<i>-0,36</i>	0,41	-0,23
Гедонизм	0,22	0,38	-0,42	-0,14	0,19	-0,21	-0,17	0,11
Достижения	0,51	0,21	0,21	0,12	<i>-0,36</i>	-0,26	-0,09	-0,55
Власть	0,18	0,15	<i>-0,32</i>	-0,17	0,17	-0,06	-0,21	0,04
Безопасность	0,12	-0,23	-0,21	-0,13	0,05	0,28	0,19	0,10

Примечания. 1. Курсивом выделены корреляционные взаимосвязи, значимые на уровне $p < 0,05$, полужирным курсивом — значимые на уровне $p < 0,01$, полужирным шрифтом — значимые на уровне $p < 0,001$.

2. Инверсия ранговых позиций в ряду личностных ценностей осуществлялась для того, чтобы знаки корреляционных взаимосвязей соответствовали логике: положительная корреляция указывает на то, что личностная значимость ценности для индивида и привлекательность командной роли связаны прямой взаимосвязью по принципу «чем больше X, тем больше Y»; отрицательная корреляция отражает противоположный характер взаимосвязи («чем больше X, тем меньше Y»).

Можно предполагать, что ориентированные на роль Формирователя команды индивиды предпочитают иные механизмы лидерского воздействия на других участников группы (что подразумевает данную ролевую позицию), нежели механизмы, связанные с использованием конвенциональных и традиционных средств властного влияния, концентрированным выражением которых выступает соответствующая форма власти в известной классификации Дж. Френча (*J. French*) и Б. Рейвена (*B. A. Raven*) [22]. В то же время ассоциирование мотивационной темы удовольствия с решением задачи формирования группы может свидетельствовать о присутствии в сознании наших респондентов установки на подбор и организацию будущих рабочих групп преимущественно «под себя», нежели «под задачу». Подобная ориентация может создать в будущем серьезные проблемы в функционировании и развитии сформированных таким образом групп [4; 9; 15; 19].

Ценностные корреляты субъективной привлекательности роли Генератора идей соответствуют ее «классическому» психологическому содержанию. Р.М. Белбин считал необходимыми личностными предпосылками успешной реализации данной функционально-ролевой позиции в командной работе такие черты, как ум, богатое воображение, креативность и общая личностная нестандартность.

Респонденты, находящие рассматриваемую роль привлекательной для себя, ориентированы на ценности «Самостоятельности» ($r=0,53$, $p<0,001$ /валентность/; $r=0,44$, $p<0,01$ /приоритетность/) и «Универсализма» ($r=0,36$, $p<0,05$ /приоритетность/). Они высоко ценят возможность быть независимыми в своих мыслях, решениях и поступках, а также стремятся к пониманию, терпимости и защите благополучия не только лиц из «ближнего круга», но и более широкого окружения. Последнее из отмеченных стремлений составляет ценностную основу продуцирования идей, связанных с адаптацией группы (команды) к более масштабной социальной общности, гармонизации ее отношений со своим социальным (организационным) окружением, налаживанием продуктивного партнерства. Между тем конформистские ($r=-0,42$, $p<0,01$ /приоритетность/), гедонистические ($r=-0,42$, $p<0,01$ /приоритетность/) и властные ($r=-0,32$, $p<0,05$ /приоритетность/) ценности не являются значимыми для таких людей, отесняются на последние места в структуре их личностных приоритетов.

Во многом сходными (точнее — пересекающимися) оказываются ценностные корреляты эмоциональной привлекательности роли Оценщика идей (Критика). Это вполне закономерно, учитывая то обстоятельство, что обе рассматриваемые роли объединены общей функциональной миссией, а именно обеспечивают и регулируют интеллектуальную активность группы как субъекта совместной трудовой деятельности.

Пересечение ценностных оснований проявляется в ориентации на «Самостоятельность» ($r=0,37$, $p<0,05$ /валентность/; $r=0,45$, $p<0,01$ /приоритетность/) в соединении с пренебрежительным отношением к ценностям «Конформности» ($r=-0,32$,

$p<0,05$ /валентность/) и «Власти» ($r=-0,36$, $p<0,05$ /валентность/).

Кроме того, имеет место присутствие в числе личностных приоритетов ценности «Стимуляции» ($r=0,46$, $p<0,01$ /приоритетность/) и низкая аффективно-смысловая валентность ценностей «Традиции» ($r=-0,34$, $p<0,05$ /валентность/) и «Безопасности» ($r=-0,31$, $p<0,05$ /валентность/). Данная ценностная триада весьма органично вписывается в психологическое содержание анализируемой ролевой ниши в командной работе. Реализация роли Оценщика идей (Критика) в процессе совместной трудовой деятельности всегда предполагает необходимый такому человеку постоянный приток информации и новых мыслей (в частности, поставляемых Генератором идей), а также высокий уровень аффективной напряженности и богатство переживаний (вследствие неизбежных столкновений с другими участниками группы, постоянный выход за границы традиционного и привычного в сочетании с закономерным в этом случае риском).

В значительной мере пересекаются и ценностные основания субъективной привлекательности двух командных ролей организаторского типа: Организатора работы и Организатора группы. Заинтересованное отношение к данным ролевым нишам в командной работе положительно коррелирует с конформистскими ценностями ($r=0,59$, $p<0,01$ /валентность/; $r=0,62$, $p<0,001$ /приоритетность/ — для Организатора работы и $r=0,33$, $p<0,05$ /валентность/ — для Организатора группы) и отрицательно — со «стимуляционными» ($r=-0,32$, $p<0,05$ /приоритетность/ — для Организатора работы и $r=-0,36$, $p<0,05$ /приоритетность/ — для Организатора группы). Поскольку содержание ролевых задач в обоих рассматриваемых случаях — организация рабочих процессов в группе и регуляция продуктивных взаимоотношений — предполагает актуализацию эффекта групповой синергии и обеспечение стабильного функционирования и развития группы, выявленные конфигурации ценностного профиля индивидов, ориентированных на командные роли организаторского типа, представляются вполне закономерными. Такие люди высоко ценят конформность — один из фундаментальных механизмов консолидации группы и негативно относятся ко всякого рода «ярким впечатлениям» и «дополнительной стимуляции», связанным с неожиданностями и потрясениями в групповой работе. Некоторая скука и рутинность групповой повседневности (вследствие налаженности и отрегулированности деятельности и общения) рассматриваются ими как «знак качества» их собственной организаторской активности.

Дополнительным ценностным фактором эмоциональной привлекательности роли Организатора группы выступает высокая значимость для субъекта командно-ролевого самоопределения традиционалистских ценностей ($r=0,44$, $p<0,01$ /валентность/; $r=0,54$, $p<0,001$ /приоритетность/). На наш взгляд, это вполне закономерно, учитывая то обстоятельство, что построение группы есть прежде всего формирование ее традиций, обычаев, мифов и т. д.

Круг ценностных оснований привлекательности роли Организатора работы заметно шире и включает в себя три ценности: «Безопасность», «Самостоятельность» и «Достижения». Обсуждаемая роль оказывается для индивида тем притягательнее, чем более значима для него первая из названных ценностей («Безопасность»: $r=0,34$, $p<0,05$ /приоритетность/) и чем менее существенны две последние («Самостоятельность»: $r=-0,37$, $p<0,05$ /приоритетность/; «Достижения»: $r=-0,36$, $p<0,05$ /приоритетность/). Эта ценностная триада, по нашему мнению, вполне релевантна психологическому содержанию рассматриваемой командной роли. Построение и регуляция совместной трудовой деятельности немислимы без взаимопомощи и опоры на чувство принадлежности (что коррелирует с темой безопасности личности и группы). При этом организатору групповой деятельности необходимо учитывать множество факторов и прислушиваться к мнению всех участников группы, спокойно воспринимая «размытость» и условность границ индивидуальных зон ответственности и компетентности, что автоматически определяет характер его деятельности как «ограниченно самостоятельный». Фоновый статус автономизационных ценностей в таких условиях оказывается предпосылкой построения вполне адаптивной и конструктивной модели ролевого поведения. То же самое можно сказать и про «Достижения». Ведь ролевая сверхзадача организатора групповой работы преимущественно носит не «достиженческий», а «служенческий» характер с акцентом не на яркие индивидуальные достижения и постоянное движение «от победы к победе», а на обеспечение надежности, плавности и бесперебойности рабочего процесса в команде, отсутствие в нем каких бы то ни было эксцессов, сбоев, срывов и т. п.

Выбор в пользу командной роли Исследователя ресурсов связан со следующими характеристиками ценностной сферы человека: высокой личностной значимостью ценности «Самостоятельность» ($r=0,33$, $p<0,05$ /валентность/), присутствием на ведущих иерархических позициях «Стимуляции» ($r=0,41$, $p<0,01$ /приоритетность/) и субъективной девальвированностью ценности «Безопасность» ($r=-0,35$, $p<0,05$ /валентность/). По мнению Р.М. Белбина, основным содержанием ролевой активности в данной функциональной нише является самостоятельная, сопряженная с неизбежным риском «разведывательная» деятельность во внешней среде. Эта деятельность обеспечивает группу информацией о разнообразных возможностях и ограничениях (препятствиях), помогающей группе (команде) адекватно оценивать, продуктивно актуализировать и развивать собственные ресурсы, формировать и реализовывать стратегии конструктивного взаимодействия с другими группами в организации и за ее пределами. Поэтому представляется вполне естественным, что тяготеющие к этой командной роли индивиды высоко ценят возможность быть самостоятельными, мыслить и действовать автономно и независимо от окружающих, в нестандартных условиях, выходить за границы рутины и обыденности, спокойно воспринимая

в качестве естественного «жизненного фона» неопределенность, риск и опасность.

Превалирование конформистских ценностей ($r=0,63$, $p<0,001$ м /валентность/; $r=0,66$, $p<0,001$ /приоритетность/) в сочетании с пренебрежительным отношением к ценностям «достиженческим» ($r=-0,32$, $p<0,05$ /валентность/; $r=-0,55$, $p<0,01$ /приоритетность/) и автономизационным ($r=-0,36$, $p<0,05$ /приоритетность/) обуславливает тяготеющие участника группы к выполнению функций Завершителя. Побуждая группу все делать вовремя и до конца, проявляя нужные для этого профессиональный педантизм, обязательность и ответственность, такой человек представляет собой персонифицированную конформность в ее конструктивном и полезном для группы варианте. Испытывая необходимость прибегать в этой связи к давлению и принуждению, Завершитель не должен испытывать внутреннего дискомфорта, что и обеспечивается субъективной девальвированностью в его сознании ценности «Самостоятельность». Воспринимая самого себя как человека зависимого от разнообразных внешних факторов (прежде всего надличностной системы ответственной зависимости, интересы которой он и стремится реализовать в своей деятельности), Завершитель достаточно легко переходит границы личностной автономии и независимости других членов группы, заставляя их подчинить персональные планы и проекты внешней необходимости достичь конкретного командного результата к определенному сроку и с определенными показателями. Личностная малозначимость «достиженческих» ценностей, с одной стороны, облегчает Завершителю борьбу с индивидуальным перфекционизмом участников группы, переориентацию функционирующих в их сознании контрольных эталонов с «критериев идеальности» на «критерии оптимальности»; с другой же стороны, «высвечивает» в содержании рассматриваемой роли не фиксируемый в других исследованиях «служенческий» смысл. Ведь Завершитель своими действиями помогает достичь успеха другим людям — группе в целом, ее участникам, руководителям и т. д.

Изменив ракурс рассмотрения и переместив фокус внимания на ценности, мы можем констатировать, что ценностно-нормативный уровень сознания личности в значительной мере опосредует эмоционально-избирательное отношение человека к тем или иным командно-ролевым позициям. В этом опосредовании участвуют девять из десяти выделяемых Ш. Шварцем основных ценностей.

«Выпадающей» ценностью оказывается «Доброта». Это может свидетельствовать о том, что каждая из фундаментальных командных ролей отличается максимально широким диапазоном возможностей проявления со стороны субъекта стилевых вариаций ролевого поведения, касающихся степени его доброжелательности, лояльности и ответственности по отношению к членам группы.

Заключение

Ролевые предпочтения в командной работе значимо обуславливаются со стороны характеристик ценностной сферы личности. Предпочтение/

отвержение тех или иных ролевых позиций в совместной трудовой деятельности командного типа устойчиво связано с личностной значимостью для субъекта командно-ролевого самоопределения ценностей, определяющих нормативные идеалы личности.

Ориентация на конформистские ценности усиливают эмоциональную привлекательность для человека ролей Организатора работы, Организатора группы и Завершителя. Она же обуславливают субъективное отвержение ролей Формирователя, Генератора идей и Оценщика идей (Критика).

Носители выраженных традиционалистских ценностей тяготеют к занятию ролевой «ниши» Организатора группы, избегая по возможности ролевых позиций Формирователя и Оценщика идей (Критика).

Индивиды, ориентированные на универсалистские ценности, высоко ценят возможность занять и реализовать в командной работе роль Генератора идей, с пренебрежением относясь к властно-лидерским позициям Председателя и Формирователя.

Личностная значимость ценности «Самостоятельность» выступает фактором дифференциации личностного отношения к ролевым позициям Генератора идей, Оценщика идей (Критика), Исследователя ресурсов, Организатора работы и Завершителя. Основанием для предпочтения первых трех позиций, связанных с регуляцией интеллектуальной активности и динамики группы, выступает полус высокой личной значимости обсуждаемой ценности. Привлекательность двух последних командно-ролевых позиций организаторской направленности, напротив, сопряжена с низкой личностной значимостью ценностей автономизационного типа.

Ценность «Стимуляции» выступает фактором дифференциации отношения субъекта ролевого самоопределения к двум содержательно различным типам функциональных «ниш» в командной работе, а именно интеллектуально-исследовательским и организаторским. Ориентация индивида на удовлетворение потребности в разнообразии и глубоких переживаниях обуславливает его тяготение к ролям Оценщика идей (Критика) и Исследователя

ресурсов. Нацеленность на упорядоченность, структурированность и предсказуемость окружающей среды, избегание сильных и ярких впечатлений подталкивает человека к занятию позиций Организатора работы и/или Организатора группы.

Личностная значимость гедонистических ценностей разделяет индивидов, предпочитающих роли Формирователя и Генератора идей. Восприятие удовольствий и наслаждений в качестве одной из ведущих жизненных ценностей располагает к выбору командной роли Формирователя. Противоположная ценностная ориентация, выражающаяся в склонности отводить удовольствиям не самое главное место в жизни, содействует росту интереса человека к роли Генератора идей.

Большая или меньшая личностная значимость «достиженческих» ценностей дифференцирует степень эмоциональной привлекательности трех функционально-ролевых «ниш» в командной работе: Председателя, Организатора работы и Завершителя. Высокая субъективная значимость достижения личных успехов делает эмоционально-привлекательной первую из названных ролей, низкая — две последние.

Усиление личностной значимости ценности «Безопасность» содействует возрастанию эмоциональной привлекательности командной роли Организатора работы. Предрасположенность к тому, чтобы не рассматривать тему безопасности себя и своего окружения в ценностном измерении, обуславливает актуализацию интереса к ролям интеллектуально-рефлексивного и исследовательски-разведывательного типа: Оценщика идей (Критика) и Исследователя ресурсов.

Результаты проведенного исследования позволяют конкретизировать ценностные психологические портреты лиц, ориентированных на занятие определенных командно-ролевых позиций, а также раскрыть характер опосредующего влияния ценностных нормативных идеалов личности на ролевое самоопределение в командной работе. Эти данные могут быть использованы в практике организационного командообразования, развития компетентности руководителей и специалистов в качестве субъектов совместной трудовой деятельности командного типа.

1. Горбунова В. В. Успешность в командной деятельности: рефлексивно-ценностные характеристики // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 2. С. 33–44.
2. Донцов А. И., Дубовская Е. М., Жуков Ю. М. Группа — коллектив — команда. Модели группового развития // Социальная психология в современном мире. М.: Аспект-Пресс, 2002. С. 96–114.
3. Занковский А. Н. Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2011. 296 с.
4. Калинин И. В. Управленческая команда: подбор ближайшего окружения руководителем. Ульяновск: УИПКПРО, 2012. 212 с.
5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
6. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях / под ред. Н. В. Ключевой. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
7. Позитивная психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. М.: Проспект, 2017. 320 с.
8. Сартан Г. Н. Команда: как создать управляемый коллектив. М.: Изд-во «Боргес», 2011. 186 с.
9. Симановская М. А. Ценностные предпочтения в структуре субъектно-центрированной стратегии подбора рабочей команды: дис. ... канд. психол. наук. Ульяновск, 2016. 185 с.

10. Спиваковский В. Е. О взаимосвязи уровня рефлексии групповой (командной) роли с типом организационной культуры // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14, Психология. 2010. № 1. С. 84–93.
11. Флоровский С. Ю. Личностная обусловленность командно-ролевых предпочтений руководителей во властно-центрированном организационном контексте (к проблеме границ и условий применимости командного подхода) // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии/отв. ред. А. Н. Занковский, А. Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2018. С. 869–884.
12. Флоровский С. Ю. Ценностно-ориентационная регуляция совместной управленческой деятельности: организационно-контекстная вариативность-стабильность // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Вып. 2, т. 28. С. 228–238.
13. Хасина П. Л. Ролевой состав команды и динамика ее эффективности // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 91–98.
14. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 1. С. 43–70.
15. Arrow H., McGrath J. E., Berdahl J. L. Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaptation. Thousand Oaks: SAGE Publication, 2000. 344 p.
16. Belbin R. M. Management teams: Why they succeed or fail. 3rd Ed. Cambridge: The University of Cambridge Press, 2010. 194 p.
17. Belbin R. M. Team roles at work. 2nd Ed. London–New York: Routledge, 2012. 154 p.
18. Hackman J. R. Leading teams: Setting the stage for great performances. Boston: Harvard Business Review Press, 2002. 336 p.
19. Weiner I. B., Schmitt N. W., Highhouse S. (eds.). Handbook of psychology. Vol. 12. Industrial and organizational psychology. 2nd Ed. New York: Wiley, 2012. 816 p.
20. Katzenbach J., Smith D. K. The wisdom of teams: Creating the high performance organization. Boston: Harvard Business Review Press, 2015. 304 p.
21. Likert R. The human organization: Its management and value. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967. 258 p.
22. Raven B. A. A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. Journal of Social Behavior and Personality, 1992, 7 (2), pp. 217–244.

References

1. Gorbunova V. V. Uspeshnost v komandnoy deyatelnosti: refleksivno-tsennostnyye kharakteristiki [Success in teamwork: Reflexive-value characteristics]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*, 2014, 35 (2), pp. 33–44 (in Russian).
2. Dontsov A. I., Dubovskaya Ye. M., Zhukov Yu. M. Gruppya — kollektiv — komanda. Modeli gruppovogo razvitiya [Group — collective — team. Group development models]. In: Andreyeva G. M., Dontsov A. I. (eds.). *Sotsialnaya psikhologiya v sovremennom mire* [Social psychology in the modern world]. Moscow: Aspekt-Press Publ., 2002, pp. 96–114 (in Russian).
3. Zankovskiy A. N. *Psikhologiya liderstva: ot povedencheskoy modeli k kulturno-tsennostnoy paradigme* [Psychology of leadership: From the behavioral model to the cultural value paradigm]. Moscow: The Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2011. 296 p. (In Russian).
4. Kalinin I. V. *Upravlencheskaya komanda: podbor blizhayshego okruzeniya rukovoditelem* [Management team: Selection of entourage by the head]. Ulyanovsk: Ulyanovsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators Publ., 2012. 212 p. (In Russian).
5. Karandashev V. N. *Metodika Schwartz dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoye rukovodstvo* [Schwartz method for studying personality values: Concept and methodological guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2004. 70 p. (In Russian).
6. Klyuyeva N. V. (ed.). *Lider i yego komanda. Praktika raboty trenerov i konsultantov v organizatsiyakh* [The leader and his team. Practice of coaching and counseling in organizations]. St. Petersburg: Rech Publ., 2008. 208 p. (In Russian).
7. Nikiforov G. S. (ed.). *Pozitivnaya psikhologiya menedzhmenta* [Positive psychology of management]. Moscow: Prospekt Publ., 2017. 320 p. (In Russian).
8. Sartan G. N. *Komanda: kak sozdat upravlyayemyy kollektiv* [The team: How to create a well-managed collective]. Moscow: Borges Publ., 2011. 186 p. (In Russian).
9. Simanovskaya M. A. *Tsennostnyye predpocheniya v strukture subyektivno-tsentrirovannoy strategii podbora rabochey komandy: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Value preferences in the structure of a subject-centered strategy for recruitment of a working team: Cand. Sc. (Psychology) dissertation]. Ulyanovsk, 2016. 185 p. (In Russian).
10. Spivakovskiy V. Ye. O vzaimosvyazi urovnya refleksii gruppovoy (komandnoy) roli s tipom organizatsionnoy kultury [On the interrelation between the level of reflection of the group (team) role and the type of corporate culture]. *The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2010, (1), pp. 84–93 (in Russian).
11. Florovskiy S. Yu. Lichnostnaya obuslovlennost komandno-rolevykh predpochteniy rukovoditeley vo vlastno-tsentrirrovannom organizatsionnom kontekste (k probleme i usloviyam primenimosti komandnogo podkhoda) [Personal conditionality of team-role preferences of managers in a power-centered organizational context (to the problem of boundaries and conditions of applicability of the team approach)]. In: Zankovskiy A. N., Zhuravlev A. L. (eds.). *Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoy psikhologii* [The current state and prospects for the development of psychology of labour and organizational psychology]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2018, pp. 869–884 (in Russian).

12. Florovskiy S. Yu. Tsennostno-orientatsionnaya regulyatsiya upravlencheskoy deyatel'nosti: organizatsionno-kontekstnaya variativnost-stabilnost [Value-oriented regulation of joint managerial activities: Organization-contextual variability and stability]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika — Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, 28 (2), pp. 228–238 (in Russian).
13. Khasina P.L. Rolevoy sostav komandy i dinamika eye effektivnosti [Role composition of a team and dynamics of its effectiveness]. *Voprosy psikhologii — Issues of Psychology*, 2009, (4), pp. 91–98 (in Russian).
14. Schwartz Sh., Butenko T. P., Sedova D. S., et al. Utochnennaya teoriya individualnykh tsennostey: primeneniye v Rossii [A refined theory of basic personal values: Validation in Russia]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, 9 (2), pp. 43–70 (in Russian).
15. Arrow H., McGrath J. E., Berdahl J. L. *Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaptation*. Thousand Oaks: SAGE Publication, 2000. 344 p.
16. Belbin R. M. *Management teams: Why they succeed or fail*. 3rd Ed. Cambridge: The University of Cambridge Press, 2010. 194 p.
17. Belbin R. M. *Team roles at work*. 2nd Ed. London–New York: Routledge, 2012. 154 p.
18. Hackman J. R. *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston: Harvard Business Review Press, 2002. 336 p.
19. Weiner I. B., Schmitt N. W., Highhouse S. (eds.). *Handbook of psychology. Vol. 12. Industrial and organizational psychology*. 2nd Ed. New York: Wiley, 2012. 816 p.
20. Katzenbach J., Smith D. K. *The wisdom of teams: Creating the high performance organization*. Boston: Harvard Business Review Press, 2015. 304 p.
21. Likert R. *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967. 258 p.
22. Raven B. A. A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1992, 7 (2), pp. 217–244.

БЫЛИНА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

*старший преподаватель кафедры консультативной психологии и психологии здоровья
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
генеральный директор Общества с ограниченной ответственностью
«Курсы подготовки к родам "СКАЗКА ОЖИДАНИЯ"»,
bylina_e@mail.ru*

YEKATERINA V. BYLINA

*Senior Lecturer at the Department of Health and Developmental Psychology
of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work,
Director General of the Training Courses for Childbirth «SKAZKA OGIDANIAY»*

УДК 159.923

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН
С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СИСТЕМЫ**

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PREGNANT WOMEN WITH DYSFUNCTION
OF THE REPRODUCTIVE SYSTEM**

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу психологических особенностей беременных женщин с нарушением функции репродуктивной системы. Представлены результаты сравнительного исследования будущих матерей с репродуктивной проблемой и контрольной группы. Отмечается, что у женщин, имеющих нарушения, повышена ситуативная тревожность, отношение к беременности смешанного типа с тревожными, депрессивными и эйфорическими тенденциями. Показатели самочувствия, активности различаются существенно, уровень настроения в группах имеет незначимые различия.

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of the psychological features of pregnant women with dysfunction of the reproductive system. Features of psycho-emotional states in women with a history of one of the dysfunctions of the reproductive system during the current pregnancy are highlighted. The results of a comparative study of psychological characteristics of future mothers with reproductive problems and a control group are presented. It is noted that women with impaired function of the reproductive system, experience increased situational anxiety. Their relation to pregnancy is of mixed type, with anxious, depressive and euphoric tendencies. The level of health and activity varies significantly. The level of mood in the groups has insignificant differences.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологические особенности беременных женщин, материнская доминанта, ситуативная тревожность, нарушение функции репродуктивной системы.

KEYWORDS: psychological features of pregnant women, maternal dominant, situational anxiety, dysfunction of the reproductive system.

Беременность привносит в жизнь женщины изменения не только соматического, но и психологического плана. Влияние состояния матери на здоровье будущего ребенка изучается такими науками, как медицина и психология, однако каждая из них анализирует проблему с позиции своего предмета познания.

В психологии материнство является феноменом, который предполагает систему взаимодействия матери с ребенком. Мать как субъект наделена своими потребностями, переживаниями, и на их основании она выстраивает свое отношение к ребенку. При соматических или психологических нарушениях матери отмечается влияние на внутриутробное развитие плода (В. В. Абрамченко, Г. Б. Коваленко). Характерные нарушения — токсикоз первой половины беременности, раннее развитие гестозов, хроническая плацентарная недостаточность в третьем триместре [1].

Нарушение функции репродуктивной системы может возникать до и во время беременности. Рассматривая клинические формы нарушений, выделим основные:

- Поликистозная болезнь яичников.
- Дисфункциональные маточные кровотечения.
- Синдром истощения яичников.
- Аплазии матки, шейки матки и влагалища.
- Нейроэндокринные заболевания.
- Приобретенные поражения яичников [9].

В литературе авторами отражены основные положения и определения репродуктивного здоровья и рассмотрены те проблемы, которые могут возникнуть у женщин при нарушенных репродуктивных функциях.

Для женщин новая социальная роль является кризисным состоянием, требующим адаптации на психофизиологическом уровне. Возможна

соматизация в связи с внутренними конфликтами, которые могут обостряться в период беременности.

Фрустрирующие ситуации для женщины — бесплодие, выкидыш, перинатальная утрата или сам факт соматического заболевания, при котором беременность невозможна. При наступлении беременности патологические черты и особенности эмоционального реагирования могут минимизироваться. У каждой женщины есть репродуктивный потенциал, позволяющий обеспечить баланс репродуктивного здоровья, при этом основным показателем нормального функционирования репродуктивной системы семейной пары является наступление беременности в желаемый срок, ее неотягощенное течение и рождение здорового ребенка [4].

По определению ВОЗ репродуктивное здоровье — это состояние физического, умственного и социального благополучия, относящееся к репродуктивной системе на всех стадиях жизни. Состояние, обеспечивающее возможность вести безопасную и эффективную половую жизнь в сочетании со способностью воспроизводить здоровое потомство в сроки, определенные самим человеком.

В настоящее время большое количество семей имеют разнообразные сложности с зачатием, вынашиванием и рождением детей, что говорит о наличии репродуктивных проблем [8].

По данным ВОЗ, у 30% женщин наблюдаются различные нарушения функции репродуктивной системы [2].

К нарушениям репродуктивного здоровья относят:

- нарушение способности к зачатию;
- нарушение способности женщин к вынашиванию плода;
- нарушение развития плода;
- нарушение лактационной функции у кормящих матерей;
- нарушения менструальной функции у женщин,
- новообразования [4].

Репродуктивные нарушения могут зависеть от следующего:

- общесоматических заболеваний, влияющих на репродуктивную функцию;
- уровня физического и полового развития;
- заболеваний репродуктивной системы;
- полового воспитания, сексуального образования и поведения;
- психологической готовности к материнству [7].

Пока не разработаны методы работы с беременными женщинами, имеющими в анамнезе нарушения функции репродуктивной системы, объединяющие в себе все механизмы реализации «репродуктивной функции», при которой будут объединены такие психические принципы, как: мотивационно-потребностные, ценностно-смысловые, эмоциональные, когнитивные, физиологические, нейрогуморальные [11].

Репродуктивная функция обозначает вектор поведения женщины, которое характеризуется в социуме как роль матери. Принятие материнства является кризисным этапом в жизни женщины,

поскольку предъявляет особые требования к ее психологическим ресурсам и несет в себе как потенциальные возможности, так и опасности.

Кризис — состояние индивида, при котором необходимо изменить прошлую модель поведения для адаптации к изменившимся условиям. Чтобы справиться с новым этапом жизни у женщины должна реализоваться психическая адаптивность к беременности, определяющаяся способностью адекватно проявлять свои эмоции, регулировать свое поведение, приспосабливаться к кризисной ситуации [5].

Осознание своей роли в процессе подготовки к зачатию, вынашиванию и рождению ребенка и понимание своих задач и обязанностей говорит о психологической готовности к исполнению роли матери [3]. Успешность выполнения материнских функций зависит от определенного уровня готовности к роли матери, причем не только на физиологическом, но и на психологическом уровне [2].

Плод перенимает ощущения матери, при стрессе женщины у ребенка проявляется нейрогормональный сдвиг, который классифицируется как стрессовое состояние плода.

К факторам, препятствующим осуществлению репродуктивной функции, относят: неблагоприятную ситуацию, нестабильность и неуверенность в будущем, напряженную семейную ситуацию, страхи и тревоги, связанные с вынашиванием беременности, родами, рождением нездорового ребенка, с изменениями физического облика и образа жизни, внутренний конфликт между стремлением к рождению детей и другими жизненными ориентациями. Таким образом, необходимо снизить действия негативных факторов и оптимизировать факторы, подерживающие репродуктивную доминанту.

В психологии реализация репродуктивной функции женщины рассматривается как образование доминанты материнства, при актуализации которой осуществляется системный процесс, обеспечивающий необходимое функционирование всех физиологических и психических механизмов для выполнения этой задачи [12].

Г.Г. Филиппова выделяет две группы женщин А и Б, имеющих разные особенности репродуктивного статуса.

Группа А — женщины с нарушениями репродуктивной функции до беременности в основном гормонального происхождения, бесплодием или трудностями зачатия, угрозой прерывания беременности и невынашиванием, нарушением внутриутробного развития ребенка с минимальным риском для здоровья женщины. Этой группе присущи такие качества, как: психологическая неустойчивость, склонность к перепадам настроения, болезненное отношение к фрустрирующим факторам, взрывы переживаний, склонность к формированию сверхценных идей, в том числе беременности и репродуктивной функции, усиление маскулинных качеств и ослабление или отвержение женственности, снижение социальной адаптации, отсутствие гибкости во взаимодействии, конфликтные отношения с родителями (идеализации и недифференцированности отношения с матерью), недовольство собой.

Группа Б состоит из женщин, имеющих гинекологические заболевания соматического характера и негинекологические соматические проблемы, влияющие на успешность репродуктивной функции, угрожающие здоровью женщины. Для группы Б также характерны эмоциональная неустойчивость, склонность к гипостеническому реагированию и пониженному настроению, раздражительность, подверженность стрессам, зависимость от окружающих, поиск внешней помощи, нормальная женская идентичность, симбиотические отношения с родителями, неуверенность в себе, чувство вины, не критичность по отношению к другим, сверхответственность, повышенная ценность ребенка, «бегство в болезнь» и аутоагрессия, риск суицида.

Можно выделить общий признак в обеих группах, а именно нарушение психологической адаптации и инфантильный способ разрешения конфликтной ситуации по типу соматизации [12].

На основе идеи взаимного влияния психики и организма женщины появился интерес исследовать беременных женщин, имеющих в анамнезе одно из нарушений функции репродуктивной системы и изучить психологическое состояние текущей беременности.

Исследование проводилось в школе для будущих и состоявшихся родителей «Сказка Ожидания». В школе есть курсы подготовки к родам, осуществляется поддержка в послеродовой период, обеспечивается индивидуальное психологическое консультирование. Целью работы было изучение особенностей психологического состояния женщин, имеющих в анамнезе нарушения функции репродуктивной системы. Была поставлена задача исследовать их психологические и личностные характеристики.

В исследовании приняли участие 40 человек. Были обследованы 20 беременных женщин, имеющих в анамнезе нарушение функции репродуктивной системы, и 20 с неотягощенным акушерским анамнезом. Возраст женщин варьируется в экспериментальной группе от 29 до 43 лет, в контрольной группе от 25 до 38 лет. Срок беременности испытуемых в экспериментальной группе: 90% III триместр и 10% II триместр беременности; в контрольной группе: 80% III триместр и 15% II триместр, 5% I триместре. Первородящих 92,5%, у 7,5% есть ребенок в возрасте от 3,2 до 17 лет. У 70% экспериментальной группы пол ожидаемого ребенка — мужской, в контрольной группе у 60% будет мальчик.

Исследуя семейное положение респонденток, отметим, что 92,5% состоят в браке, а 7,5% находятся в гражданском браке.

Все женщины имеют высшее образование, работают по настоящее время 22,5% и 77,5% находятся в декретном отпуске.

Представлено практическое исследование (Каун В. А., 2018–2019), в котором было проведено сравнение двух групп женщин: в первую группу входили женщины, лечившиеся от нарушений репродуктивной функции, во второй группе были женщины с нормальным течением беременности

и не имеющие проблем с репродуктивным здоровьем.

Был проведен сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп по показателям: ситуативная тревожность, самочувствие, активность, настроение, типы и подтипы психологического компонента гестационной доминанты (далее ПКГД), представления о родах.

В процессе исследования был подобран и опробован психодиагностический комплекс: методика «САН» («Самочувствие, активность, настроение»), Шкала ситуативной тревожности теста «Исследование тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин), анкета «Представления о родах» (М. Е. Блох), «Тест отношений беременной» (И. В. Добряков, проективная методика «Я и мой ребенок» (Г. Г. Филиппова). Использовались анкета для беременных женщин для выявления социального положения, оценки медицинских показателей, а также получения данных о личностных характеристиках женщин, анкета «Представление о родах» для выявления представлений о родах беременной женщиной.

Предполагалось, что психологическое состояние беременных женщин, имеющих в анамнезе нарушение функции репродуктивной системы, характеризуются повышенной тревожностью; самочувствие, активность и настроение будут снижены по сравнению с контрольной группой; отношение к беременности будет иметь не оптимальную гестационную доминанту.

Для выявления различий в экспериментальной и контрольной группах был использован U-критерий Манна — Уитни.

Табл. 1

Ранг по шкале ситуативной тревожности методики «Исследование тревожности» (Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина) в экспериментальной и контрольной группах

№	Экспериментальная группа. Ранг	Контрольная группа. Ранг
Сумма	497	323

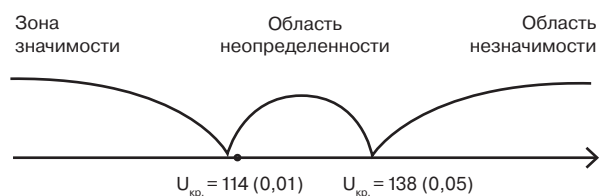


Рис. 1. Ось значимости U-критерия Манна — Уитни

$U_{кр.} = 114$ для $p \leq 0,01$ и $U_{кр.} = 138$ для $p \leq 0,05$ (см. табл. 1).

$U_{эмп.} = 113$ находится в зоне неопределенности, и можно сделать вывод, что взаимосвязь экспериментальной и контрольной групп по уровню

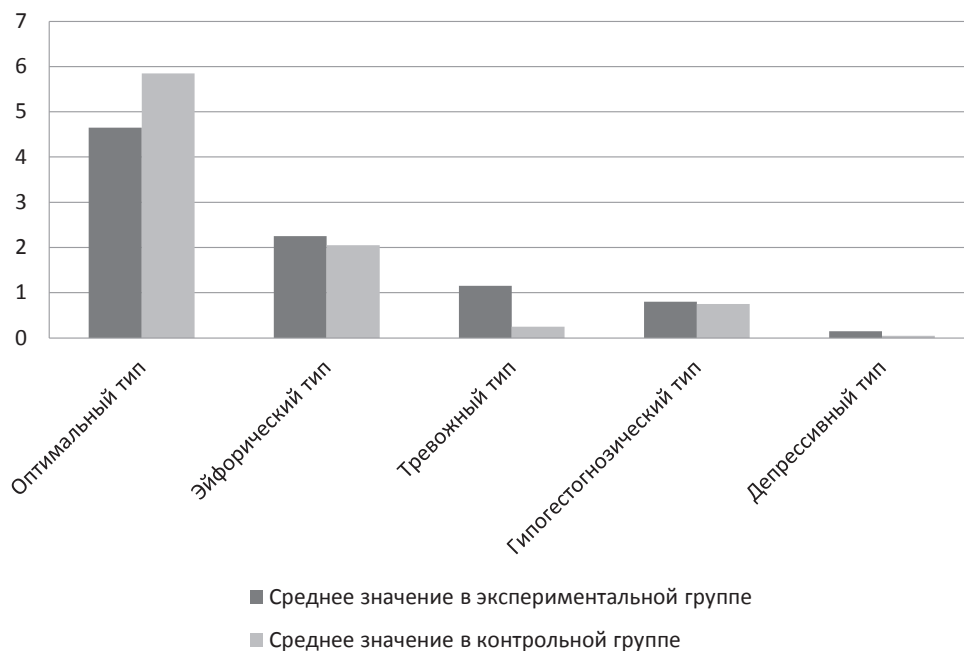


Рис. 2. Средние значения показателей ПКГД «Теста отношений беременной» в экспериментальной и контрольной группах

ситуативной тревожности не имеет определяющего значения на уровне значимости 0,01 и 0,05; однако показатель $U_{\text{эмп.}} = 113$ близок к $U_{\text{кр.}} = 114$ ($p \leq 0,01$), который соответствует области значимости, следовательно, показатели этих групп различаются существенно для эксперимента и доказывают, что у экспериментальной группы более высокие значения, соответственно более выраженные проявления тревоги и беспокойства по сравнению с контрольной группой.

При рассмотрении индивидуальных показателей женщин обнаружилось, что в экспериментальной группе больше высоких и умеренных значений, а в контрольной группе показатели высокой тревожности отсутствуют, и у 50% выборки — низкий уровень тревожности. Исходя из этого в экспериментальной группе возможны трудности адаптации в стрессовых ситуациях. Уровень умеренной тревоги в экспериментальной и контрольной группах позволяет оценить уровень актуальной тревоги у беременных женщин, из чего можно сделать вывод, что женщины в обеих группах, находясь под воздействием стрессовых факторов, имеют тенденцию к появлению чувства тревоги, субъективно воспринимая ее как угрозу своей личности, самооценке.

Больший балл в контрольной группе получают пункты: «Я встревожена», «Я нервничаю», «Я озабочена», а в экспериментальной группе чаще встречаются сомнения в утверждениях: «Я спокойна», «Я чувствую себя свободно», «Мне ничего не угрожает», что может свидетельствовать о внутренних переживаниях женщин.

Для сравнения результатов по методике «Тест отношений беременной» полученные данные представим в виде гистограммы (рис. 2).

В контрольной группе у 80% опрошенных отсутствует тревожный тип ПКГД, а депрессивный тип встречается в три раза реже, чем в экспериментальной группе (5% — контрольная группа и 15% — экспериментальная).

По подтипам ПКГД можно сделать вывод, что доминирующее положение занимают смешанные подтипы (70%), формирующие в определенных областях жизнедеятельности беременной соответствующие типы поведения и отношения.

Так, у 30% женщин из контрольной группы общим является показатель: «я думаю о родах как о предстоящем празднике!», 30% уверены, что «станут прекрасной матерью», 25% именно состояние беременности доставляет счастье. 20% исследуемых «не думают, что будут кормить детей грудью».

В экспериментальной группе 50% респонденток боятся родов, «постоянно думают о них», также 30% «беспокоятся о состоянии здоровья ребенка, которого вынашивают». По предложенному Л. Н. Рабовалюк учету подтипов ПКГД посмотрим распределение их в двух группах.

В экспериментальной группе у 30% встречается оптимально-эйфорический подтип, у 20% — эйфоро-оптимальный и преимущественно оптимальный, у 10% — оптимально-гипогестогнозический.

В контрольной группе у 45% испытуемых преимущественно оптимальный тип, что в два раза выше показателя экспериментальной группы. У 15% выражен оптимально-эйфорический подтип, что в два раза меньше показателей экспериментальной группы. У 10% встречается эйфоро-оптимальный и оптимально-тревожный.

Женщины контрольной группы осознанно говорят о наличии страхов и тревоги за определенные процессы родов: потуги, схватки, послеродовой

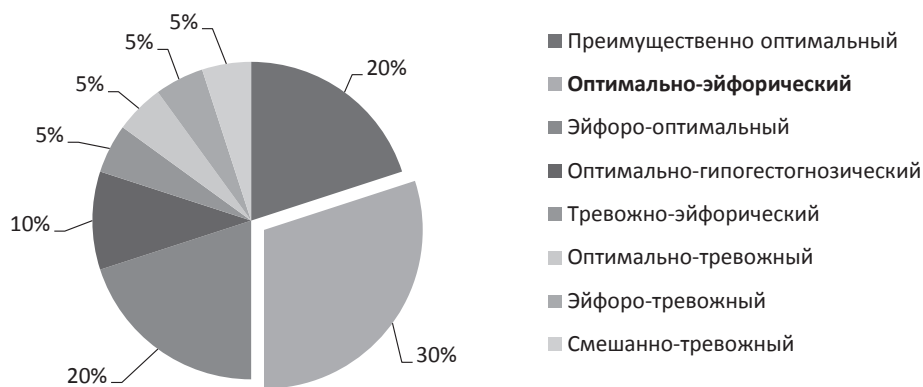


Рис. 3. Процентное распределение подтипов ПКГД в экспериментальной группе

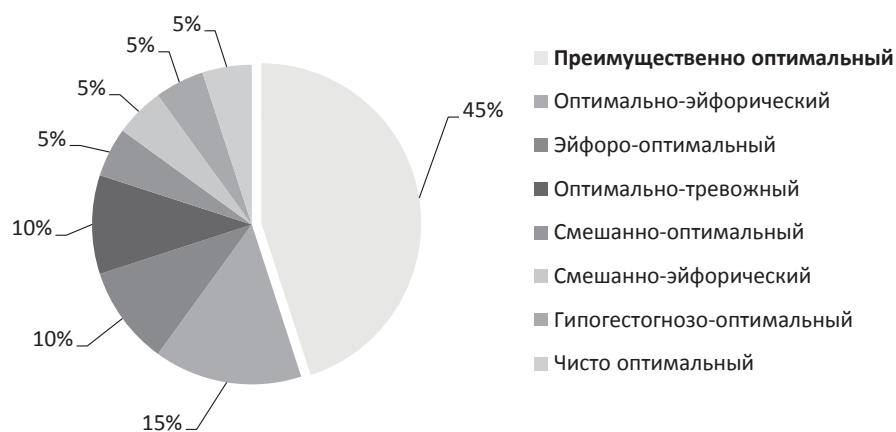


Рис. 4. Процентное распределение подтипов ПКГД в контрольной группе

период, делятся своими мыслями и переживаниями на данную тему.

В контрольной группе чаще всего встречается комбинация оптимального и эйфорического/тревожного типов, тенденцией в экспериментальной группе являются смешанные подтипы, где более явно выделяются параметры тревожности.

Н. Д. Творогова считает, что группа риска — это условная группа с высокой вероятностью возникновения в ней заболеваний, травм и других нарушений здоровья [10].

По мнению В. Авдеева, риск выражает прогностическую оценку вероятности неблагоприятного исхода ситуации, в данном случае связан с неоптимальным типом ПКГД.

Группы «значительного» и «умеренного» риска, согласно Л. Н. Рабовалюк, нуждаются в психокоррекционных мероприятиях по оптимизации психологического компонента гестационной доминанты для профилактики различных психологических и соматических расстройств в период гестации и послеродовой период и гармонизации диады матери и ребенка [13].

Поскольку группы имеют эйфорические и тревожные показатели, то психологическая работа

может быть направлена на их своевременное выявление и купирование и должна проводиться точечно и индивидуально по запросу клиентки.

Группа «минимального» риска может нуждаться в психокоррекционных мероприятиях в незначительной степени, длительность небольшая. Группа с отсутствием показателей риска не нуждается в коррекционных мероприятиях.

По методике «САН» проведен подсчет достоверности различий между данными экспериментальной и контрольной групп по шкале «Самочувствие».

$U_{\text{эмп.}} = 134$, $U_{\text{кр.}} = 114$ для $p \leq 0,01$ и $U_{\text{кр.}} = 138$ для $p \leq 0,05$.

$U_{\text{эмп.}}$ находится в зоне неопределенности.

Из полученных данных можно заключить, что в экспериментальной группе у 40% исследуемых показатели имеют средние значения, у 60% — высокая оценка, а в контрольной группе у 80% — высокая оценка и у 20% — средняя оценка.

По методике «САН» проведен подсчет достоверности различий между данными экспериментальной и контрольной групп по шкале «Активность».

$U_{\text{эмп.}} = 103$

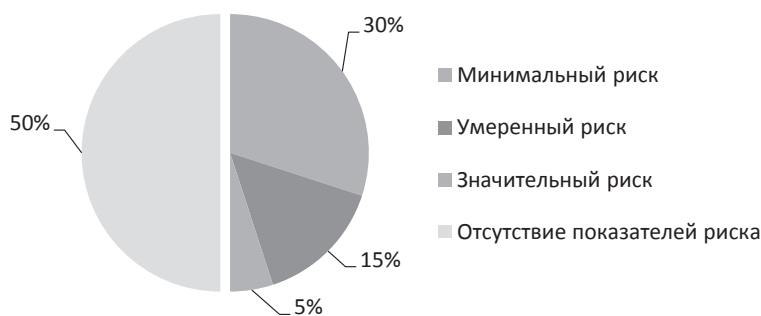


Рис. 5. Группы риска в экспериментальной группе, основанные на данных подгрупп ПКГД

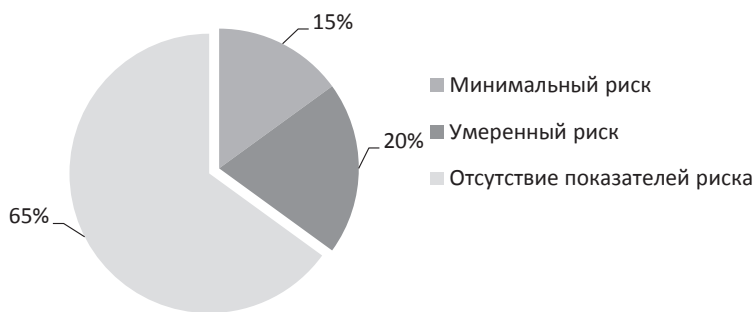


Рис. 6. Группы риска в контрольной группе, основанные на данных подгрупп ПКГД

$U_{кр.} = 114$ для $p \leq 0,01$ и $U_{кр.} = 138$ для $p \leq 0,05$.

$U_{эмп.}$ находится в зоне значимости.

В экспериментальной группе показатели «Соображать трудно», «Желание отдохнуть» встречаются в 40% анкет с индексом 1, что равно 3 баллам, низкий уровень/отрицательное состояние. Контрольная группа в 45% случаев обозначила показатель «Сонливый» индексом от 1 до 3, что соответствует 1–3 баллам, низкому уровню.

Подсчет достоверности различий между данными экспериментальной и контрольной групп по шкале «Настроение» методики «САН» $U_{эмп.} = 161$

$U_{кр.} = 114$ для $p \leq 0,01$ и $U_{кр.} = 138$ для $p \leq 0,05$.

$U_{эмп.}$ находится в зоне незначимости. Шкалы «Полный надежд» и «Довольный» более выражены в контрольной группе, индекс от 1 до 3, что

соответствует высоким баллам от 5 до 7, в экспериментальной группе данные шкалы имеют от 3 до 6 баллов.

Все показатели по методике «САН» выше у контрольной группы, и средние значения, указанные в гистограмме на рис. 7, имеют групповые различия.

Показатели настроения в контрольной и экспериментальной группах достаточно высокие.

Как видно из гистограммы (рис. 7), средние значения по показателям «Самочувствие» и «Активность» отражают преобладание средних и высоких оценок по данной методике, что характеризует женщин как средние и высоко активные, имеющих удовлетворительное самочувствие, хорошее настроение.

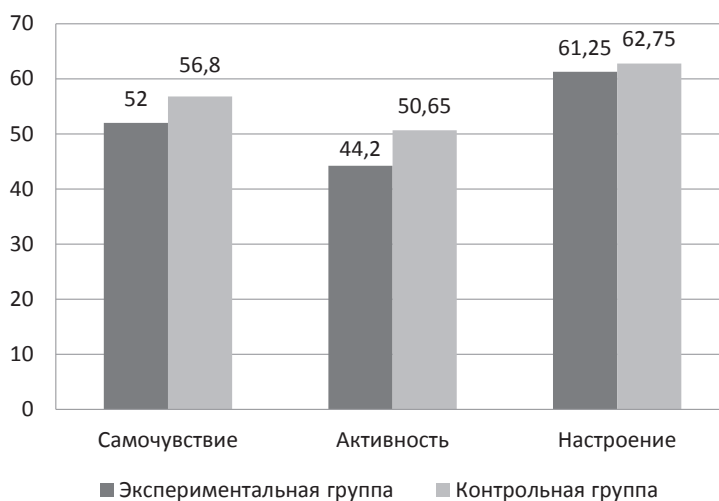


Рис. 7. Средние значения показателей самочувствия, активности и настроения методики «САН» в экспериментальной и контрольной группах

Табл. 2

Значения ранга по шкале «Самочувствие» методики «САН»

№	Экспериментальная группа. Ранг	Контрольная группа. Ранг
Суммы	344	476

Табл. 3

Значение ранга по шкале «Активность» методики «САН»

№	Экспериментальная группа. Ранг	Контрольная группа. Ранг
Суммы	313	507

Табл. 4

Значение ранга по шкале «Настроение» методики «САН»

№	Экспериментальная группа. Ранг	Контрольная группа. Ранг
Суммы	371	449

Результаты методики «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой представлены на рис. 8.

В экспериментальной группе на рисунках преобладают: синий, розовый, оранжевый, чаще используется 1–2 цвета. На 40% рисунков присутствует будущая мама, беременность в 70% случаев представлена символически — как солнце, цветок, окно. Если изображается семья, то рядом есть объект крупнее, визуальнo выходящий на передний план: солнце, врач. В 15% на рисунке видна связь матери и ребенка. Отказ от рисунка составляет 5%.

Рисунки занимают менее половины листа формата А4.

В контрольной группе преобладают рисунки с изображением семьи: мама, папа и ребенок, занимая собой пространство листа формата А4. Присутствует детализация, есть дополнительные объекты: дерево, дом, домашние животные. В 90% рисунков затрагивается тема беременности.

На рис. 9 отражены средние значения баллов по симптомокомплексам, представленным в рисунках женщин.

Беременность и жизнь, сопутствующую ей, женщины из контрольной группы ощущают как благоприятную ситуацию больше, чем женщины из экспериментальной группы.

В контрольной группе на рисунках чаще изображается семья, состоящая из трех человек: женщины (матери), мужчины (отца) и ребенка (разного возраста). Между всеми членами семьи есть связь: они держатся за руки или заняты общим делом. Черты лица и части тела прорисованы, штриховка присутствует в качестве окрашивания одежды. Размер нарисованных элементов занимает более 60% листа формата А4, линии ровные, с умеренным нажимом, отсутствуют искажения нарисованных фигур.

В экспериментальной группе у 5% испытуемых нарисованы явные проявления мучений и агрессии: кровь, стиснутые зубы, тщательно прорисованные детали лица, шеи, лица деформированы. На некоторых рисунках есть части тела, но нет самого человека. Основным отличием от контрольной группы является символическое изображение, без людей, у 5% женщин был отказ от рисования, время выполнения задания было крайне быстрым, от 10 секунд до минуты.

Была использована анкета «Представление о родах» (автор М.Е. Блох). Далее представлены ответы женщин на следующие вопросы:

1. Мне кажется, что боль будет...



Рис. 8. Частота встречаемости объектов/людей на рисунках методики «Я и мой ребенок» в экспериментальной и контрольной группах

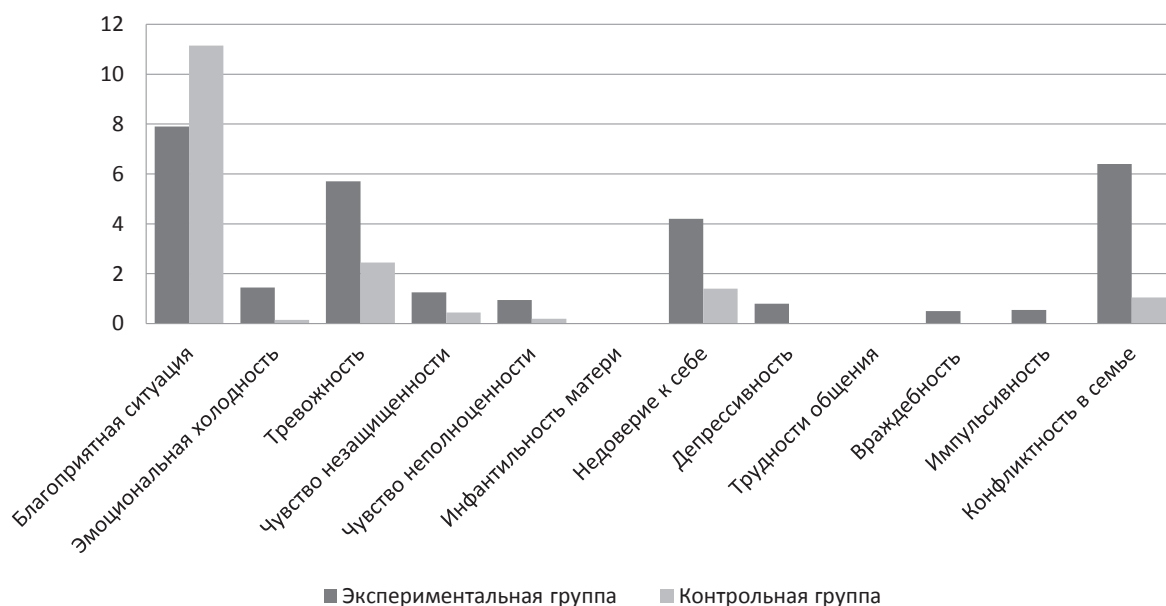


Рис. 9. Средние значения баллов по симптомокомплексам в экспериментальной и контрольной группах

2. Мне представляется, что в родах я буду ощущать...

3. Мне представляется, что в родах я буду вести себя...

4. Я считаю, что персонал роддома будет...

Анкета «Представление о родах» дает возможность изучить восприятие родов беременной женщиной. Результаты представлены на рис. 10, 11.

В экспериментальной группе 45% исследуемых считают, что боль будет сильная, трудная для переживания, 45% характеризуют боль как терпимую или дискомфортную, для 10% боль будет больше приятная, в 5% случаев не будет иметь

значения. В контрольной группе 90% женщин обозначили свою боль как терпимую или дискомфортную, 10% полагают, что их боль будет тягостной.

Среднее значение по времени, которое женщины считают нормальным для продолжительности родов, в экспериментальной группе равняется 6 часам, в контрольной группе норма — 8 часов.

Как думают 80% в экспериментальной группе и 60% в контрольной, самым болезненным будут потуги.

В экспериментальной группе тревогу во время родов ожидают 35% опрошенных, 20% будут



Рис. 10. Процентные соотношения ответов в экспериментальной группе по шкале «Мои представления о боли»

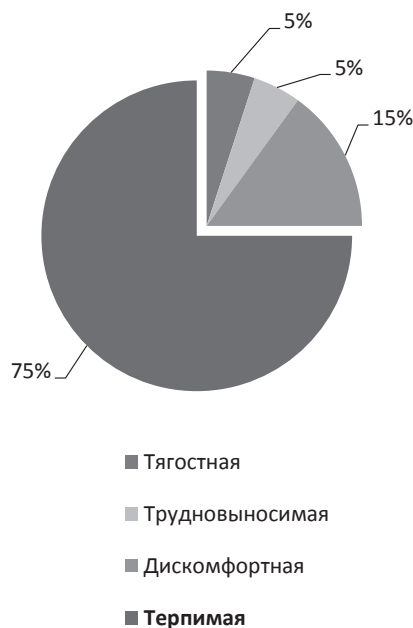


Рис. 11. Процентные соотношения ответов в контрольной группе по шкале «Мои представления о боли»

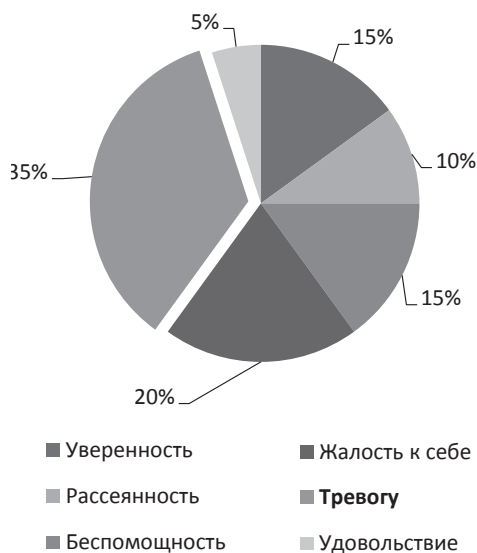


Рис. 12. Процентные соотношения ответов в экспериментальной группе по шкале «Мои представления об ощущениях»



Рис. 13. Процентные соотношения ответов в контрольной группе по шкале «Мои представления об ощущениях»

испытывать жалость к себе, 15% — беспомощность и уверенность, а 10% считают, что во время родов будут рассеяны, 5% предполагают ощутить удовольствие.

В контрольной группе 80% беременных предвосхищают уверенность в родах, 15% — тревогу, 5% представляют себя в родах «рассеянными». Во время заполнения заданий методики женщины проявляли живой интерес, задавали вопросы, слушали мнение психолога, ожидали советов по поводу того, как лучше сделать при определенной ситуации, как побороть тревогу.

В анкете необходимо было оценить свои предстоящие роды по пятибалльной шкале. Результаты в экспериментальной группе были следующие: 45% оценили себя на «4», 35% — на «5», 5% поставили себе «3», 15% воздержались от оценивания. В контрольной группе: 55% оценили себя на «4», 35% — на «5», 10% воздержались от оценивания.

Самое важное в процессе родов для 80% респонденток экспериментальной группы и 75% контрольной группы — «рождение ребенка», 5% в обеих группах сочли, что самое важное — это здоровье ребенка, важность роли самой женщины и ее состояния выделили 5% в экспериментальной группе и 10% в контрольной. Работа врача также значима для 10% в каждой группе.

В 50% случаев в группах встречались ранжировки представлений о своих ощущениях при родах, первый выбор был основным, и именно он учитывается в гистограммах. Если первой выбирается «Тревожность», то на втором и третьем месте чаще встречаются «Рассеянность», «Жалость к себе». Более 50% опрошенных при выборе «Буду испытывать жалость к себе» отметили пункт «Буду нуждаться в помощи персонала», и им необходим руководствующий тип ведения родов медицинским персоналом. В экспериментальной группе 60% опрошенных будут выполнять все указания медицинского персонала, в контрольной группе

по этому же показателю доля ответов составила 20% (рис. 14, 15).

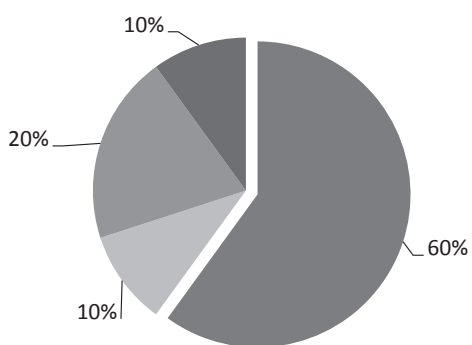
В экспериментальной группе 20% будут постоянно «нуждаться в помощи», 10% — в том, чтобы «их поведением руководили», степень значимости руководства персонала при родах для женщин в контрольной группе — 20%. В контрольной группе 60% женщин представляют, что в родах они будут участвовать активно, в экспериментальной группе 10%. Далее представлены гистограммы (рис. 16, 17), оценивающие роль персонала в родах.

В экспериментальной группе 30% ожидают от персонала помощи, 25% рассчитывают на поддержку, 20% представляют, что персонал будет руководить поведением роженицы, 15% женщин желают сотрудничества, 10% — заботы от персонала. В контрольной группе 50% беременных надеются на сотрудничество, а 25% — на руководство относительно поведения женщины, помощи и поддержки хотят по 10% испытуемых, а 5% ждут рекомендаций по переживанию боли.

Был проведен сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп по показателям ситуативной тревожности, самочувствия, активности, настроения, типам и подтипам ПКГД, представлениям о родах.

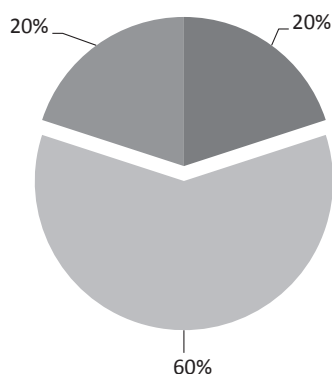
В ходе исследования использовались различные методы: тестирование, наблюдение, беседа, анкетирование. Для обработки данных был применен статистический метод: U-критерий Манна — Уитни. В процессе исследования был опробован психодиагностический комплекс: методика «САН», Шкала ситуативной тревожности теста «Исследование тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин), анкета «Представления о родах» (М. Е. Блох), «Тест отношений беременной» (И. В. Добряков, проективная методика «Я и мой ребенок» (Г. Г. Филиппова).

Сравнив результаты, полученные по двум группам, можно заключить, что у женщин, не имеющих в анамнезе нарушений репродуктивной функции,



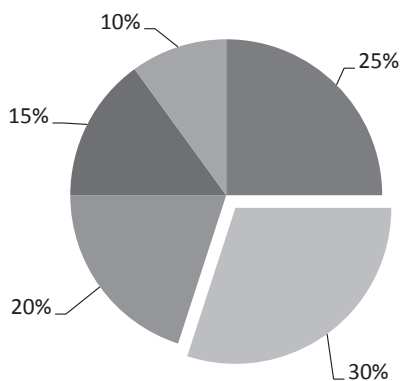
- Буду стараться выполнять все указания персонала
- Мне нужно будет, чтобы мной руководили
- Постоянно буду нуждаться в помощи
- Буду вести себя активно

Рис. 14. Процентные соотношения ответов в экспериментальной группе по шкале «Представления о моем поведении в родах»



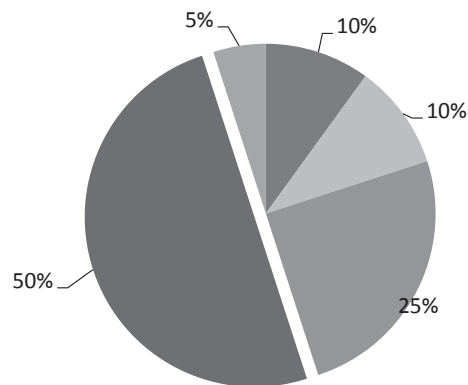
- Буду стараться выполнять все указания персонала
- Буду вести себя активно
- Мне нужно будет, чтобы мной руководили

Рис. 15. Процентные соотношения ответов в контрольной группе по шкале «Представления о моем поведении в родах»



- Будет поддерживать
- Будет помогать
- Будет руководить моим поведением
- Будет сотрудничать со мной
- Будет заботиться обо мне

Рис. 16. Процентные соотношения ответов в экспериментальной группе по шкале «Представления о роли персонала в родах»



- Будет поддерживать
- Будет помогать
- Будет руководить моим поведением
- Будет сотрудничать со мной
- Будет давать рекомендации по переживанию боли

Рис. 17. Процентные соотношения ответов в контрольной группе по шкале «Представления о роли персонала в родах»

достоверно выше показатели самочувствия и активности, ниже ситуативной тревожности; типы ПКГД у обеих групп смешанные, с доминирующим оптимальным компонентом. Подтип ПКГД у контрольной группы преимущественно оптимального типа (45% выборки), в экспериментальной — оптимально-эйфорический (30%). В группу значимого риска попадает только экспериментальная группа. Позитивное восприятие себя и своей семьи, ребенка более выражено у контрольной группы, в экспериментальной группе преобладает абстрактное восприятие себя и своей беременности. Анкета «Представление о родах» показала представление женщин о родах, их отношение к боли, готовности взять ответственность на себя: в экспериментальной группе более мрачное и тягостное отношение, нет готовности включаться в работу. Боль характеризуется как невыносимая и трудновыносимая 45% женщин, а в контрольной группе только 5%. Такие ощущения при родах, как тревога, бессилие, растерянность, жалость к себе, у 80% в экспериментальной группе, в контрольной группе — у 20%.

Сравнение результатов выявило статистически значимые показатели в различиях двух групп. Таким образом, гипотеза исследования частично подтвердилась: у экспериментальной группы повышена ситуативная тревожность, отношение к беременности смешанного типа с тревожными, депрессивными и эйфорическими тенденциями. Показатели самочувствия, активности различаются существенно. Уровень настроения в группах имеет незначимые различия.

В течение последних десятилетий демографическая проблема в России стоит наиболее остро, рождаемость ниже смертности. Но важен не только факт рождения ребенка, важно качество его вынашивания, процесса его рождения и воспитания.

Проблема психологической подготовки к родам женщин с нарушением функции репродуктивной системы в настоящее время имеет высокую значимость. Происходит становление психологического сопровождения и помощи в условиях школ подготовки к родам.

1. Амвросова М. А., Кондратенко Е. А., Ожигина С. Н. Влияние беременности на психоэмоциональное состояние женщины // Концепт. 2017. Т. 2. С. 257–261.
2. Блох М. Е., Русановский В. В., Удодова И. Н. Психосоциальные особенности женщин с нарушением репродуктивного здоровья, ассоциированных с гинекологической патологией // Приоритетные направления развития науки и технологий: доклады 11 Всероссийской науч.-технич. конф. 2012. С. 68–70.
3. Грицай Л. А. Кризис традиционного материнства в современной России: социально-психологический аспект // Практическая психология и психоанализ. 2010. № 3. С. 17–19.
4. Дьячкова Е. С. Психологические особенности семей с нарушениями репродуктивного здоровья // Вестник ТГУ. 2013. № 9 (125). С. 199–207.
5. Ицкович М. М., Ярославцева Т. Г., Сафаргалина Л. С. Методические аспекты организации психологической работы в перинатальных центрах: метод. пособие. Екатеринбург: Ажур, 2018. 68 с.
6. Маркова М. В. Феномен бесплодия супружеской пары с позиции медицинской психологии // Всесвіт соціальної психіатрії, медичної психології та психосоматичної медицини. 2009. № 1 (1). С. 57–62.
7. Ничипорук П., Конкиева Н. А. Факторы, влияющие на репродуктивное здоровье женщины [Электронный ресурс] // VII Междунар. студенческая электронная науч. конф. «Студенческий научный форум 2015». М.: РАЕ, 2015. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/15579.pdf> (дата обращения: 22.03.2019).
8. Рябова М. Г. Индивидуально-психологические особенности женщин с различными типами нарушений репродуктивной функции // Вестник ТГУ. 2013. № 9 (125). С. 190–198.
9. Сивочалова О. В. Охрана репродуктивного здоровья и планирование семьи 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studref.com/301545/meditsina/ohrana_reproduktivnogo_zdorovya_i_planirovanie_semi (дата обращения: 22.03.2019).
10. Творогова Н. Д. Клиническая психология // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2007. 416 С.
11. Филиппова Г. Г. Репродуктивная психология: психологическая помощь бесплодным парам при использовании вспомогательных репродуктивных технологий // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. 2014. № 3 (5). С. 6–38.
12. Филиппова Г. Г. Психологическая адаптация к беременности и родительству в супружеских парах с бесплодием и невынашиванием в анамнезе // Психологические проблемы современной семьи: материалы VI междунар. науч. конф. М.: Изд-во МГУ, 2009. С. 675–678.
13. Филиппова Г. Г. Проблемы психологической готовности к беременности у женщин при ВРТ // Репродуктивные технологии сегодня и завтра: материалы XIX междунар. конф. Иркутск: Изд-во Российской Ассоциации Репродукции Человека. 2009. С. 67–68.

References

1. Amvrosova M. A., Kondratenko Ye. A., Ozhigina S. N., et al. Vliyanie beremennosti na psikhoemotsionalnoye sostoyaniye zhenshchiny [The effect of pregnancy on the psycho-emotional state of women]. Kontsept — Concept, 2017, 2, pp. 257–261 (in Russian).
2. Blokh M. Ye., Rusanovskiy V. V., Udodova I. N., et al. Psikhosotsialnyye osobennosti zhenshchin s narusheniyem reproductivnogo zdorovya, assotsirovannykh s ginekologicheskoy patologiyey [Psychosocial features of women with

- reproductive health disorders associated with gynecological pathology]. *Prioritetnyye napravleniya razvitiya nauki i tekhnologii: doklady XI Vserossiyskoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii* [Proc. of the 11th All-Russian Scientific and Technical Conference «Priority Areas for the Development of Science and Technology»]. Tula: Innovatsionnyye tekhnologii Publ., 2012, pp. 68–70 (in Russian).
3. Gritsay L.A. Krizis traditsionnogo materinstva v sovremennoy Rossii: sotsialno-psikhologicheskii aspekt [The crisis of traditional motherhood in contemporary Russia: A socio-psychological aspect]. *Prakticheskaya psikhologiya i psikhologii — Practical Psychology and Psychoanalysis*, 2010, (3), pp. 17–19 (in Russian).
 4. Dyachkova Ye.S. Psikhologicheskiye osobennosti semey s narusheniyami reproduktivnogo zdorovya [Psychological peculiarities of families with impaired reproductive health]. *Vestnik TGU — Tomsk State University Journal*, 2013, 9 (125), pp. 199–207 (in Russian).
 5. Itskovich M.M., Yaroslavtseva T.G., Safargnalina L.S., et al. *Metodicheskiye aspekty organizatsii psikhologicheskoy raboty v perinatalnykh tsentrakh* [Methodical aspects of organization of psychological work in perinatal centers]. Yekaterinburg: Azhur Publ., 2018. 68 p. (In Russian).
 6. Markova M.V. Fenomen besplodiya supruzheskoy pary s pozitsii meditsinskoy psikhologii [The phenomenon of infertility of a married couple from the perspective of medical psychology]. *Vsesvit sotsialnoi psykhiatrii, medychnoi psikhologii ta psykhosomatichnoi medytyny — The Universe of Social Psychiatry, Medical Psychology and Psychosomatic Medicine*, 2009, 1 (1), pp. 57–62 (in Russian).
 7. Nichiporuk P., Konkuyeva N.A. *Faktory, vliyayushchiye na reproduktivnoye zdorovye zhenshchiny* [Factors affecting women's reproductive health]. *VII Mezhdunarodnaya studencheskaya elektronnyaya nauchnaya konferentsiya «Studencheskiy nauchnyy forum — 2015»* [Proc. of the 7th International Students Distance Scientific Conference «Student Scientific Forum — 2015»]. Moscow: Russian Academy of Natural History Publ., 2015 (in Russian). Available at: <http://files.scienceforum.ru/pdf/2015/15579.pdf> (accessed 22.03.2019).
 8. Ryabova M.G. Individualno-psikhologicheskiye osobennosti zhenshchin s razlichnymi tipami narusheniy reproduktivnoy funktsii [Individual psychological characteristics of women with different types of reproductive disorders]. *Vestnik TGU — Tomsk State University Journal*, 2013, 125 (9), pp. 190–198 (in Russian).
 9. Sivochalova O.V. *Okhrana reproduktivnogo zdorovya i planirovaniye semyi* [Protection of reproductive health and family planning] (in Russian). Available at: https://studref.com/301545/meditsina/ohrana_reproduktivnogo_zdorovya_i_planirovanie_semi (accessed 22.03.2019).
 10. Tvorogova N.D. *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical psychology]. Moscow: Per Se Publ., 2007. 416 p. (In Russian).
 11. Filippova G.G. Reproductivnaya psikhologiya: psikhologicheskaya pomoshch besplodnym param pri ispolzovanii vspomogatelnykh reproduktivnykh tekhnologiy [Reproductive psychology: Psychological assistance to infertile couples using assisted reproductive technologies]. *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika — Clinical and Medical Psychology: Research, Training, Practice*, 2014, 5 (3), pp. 6–38 (in Russian).
 12. Filippova G.G. Psikhologicheskaya adaptatsiya k beremennosti i roditelstvu v supruzheskikh parakh s besplodiyem i nevnashyvaniyem v anamneze [Psychological adaptation to pregnancy and parenting in married couples with infertility and miscarriage in the anamnesis]. *Psikhologicheskiye problemy sovremennoy semyi: materialy IV mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Proc. of the 4th International Scientific Conference «Psychological Problems of Modern Family»]. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ., 2009, pp. 675–678 (in Russian).
 13. Filipova G.G. Problemy psikhologicheskoy gotovnosti k beremennosti u zhenshchin pri VRT [Problems of psychological readiness for pregnancy in women with assisted reproductive technology]. *Materialy XIX mezhdunarodnoy konferentsii «Reproduktivnyye tekhnologii segodnya i zavtra»* [Proc. of the 19th International Conference «Reproductive Technologies Today and Tomorrow»]. Irkutsk: Russian Association of Human Reproduction Publ., 2009, pp. 67–68 (in Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ДУДЧЕНКО ЗОЯ ФАДЕЕВНА

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

ZOYA F. DUDCHENKO

Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Counseling and Health Psychology of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, Associate Professor at the Department of Psychological Support of Professional Activities of Saint Petersburg State University

ЗАПОЛЬСКИХ ИЛОНА НИКОЛАЕВНА

сотрудник Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей ОМВД России, ilonzapolskikh@mail.ru

ILONA N. ZAPOLSKIKH

Employee of the Temporary Detention Center for Juvenile Delinquents of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

ПЕТРОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

кандидат медицинских наук, доцент кафедры педагогики, философии и права медико-биологического факультета Санкт-Петербургского Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова, penal@list.ru

NATALYA A. PETROVA

Cand.Sc. (Medicine), Associate Professor at the Department of Pedagogy, Philosophy and Law of the Faculty of Medicine and Biology of North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov

УДК 364

СОЦИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

SOCIAL CHARACTERISTIC OF JUVENILE DELINQUENTS

Аннотация. В статье дана социальная характеристика несовершеннолетних правонарушителей, содержащихся в ЦВСНП в течение 2012–2017 годов. Представлен анализ среды их проживания, рассмотрены виды противоправных действий, в частности совершенных подростками из неполных семей. В заключительной части приведены современные методы и технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних.

ABSTRACT. The article presents the social characteristic of juvenile delinquents who were detained at the Temporary Detention Center for Juvenile Delinquents of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation during 2012–2017. The analysis of the living environment of minors who committed offences is presented. The types of juvenile delinquencies during 2012–2017 were considered, including those committed by adolescents from incomplete families. The final part of the article shows modern methods and technologies for the prevention of juvenile delinquency.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: несовершеннолетние правонарушители, социальная характеристика, технологии социальной работы.

KEYWORDS: juvenile delinquents, social characteristic, social work technologies.

Преступления несовершеннолетних служат свидетельством неблагополучия в обществе. Только при четком понимании ситуации, основанном на исследовании динамики, структуры правонарушений, изучении психолого-социальной характеристики подростков, возможна организация целенаправленной профилактики.

Среди совершивших правонарушения несовершеннолетних преобладают лица старшей возрастной группы — 16–17 лет. Доля лиц женского пола в среднем составляет около 7–9%. Поэтому правонарушения несовершеннолетних довольно часто рассматриваются как преступления среди юношей. Однако в последние годы отмечается рост правонарушений в отдельных регионах среди девочек-подростков.

В 2018 году с января по июль несовершеннолетними или с их участием было совершено 3,7% преступлений. Выявлено 22787 несовершеннолетних лиц, совершивших правонарушения. Несмотря на снижение удельного веса преступлений среди несовершеннолетних за последнее десятилетие, обращает на себя внимание тяжесть совершенных действий. Группа подростков с делинквентным поведением требует особо пристального внимания не только со стороны служб, осуществляющих предупреждение безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, но и социальных служб, в поле зрения которых могут попадать несовершеннолетние правонарушители [1; 5; 6; 7].

Основную нагрузку в области профилактической и воспитательной работы берут на себя Центры временного содержания несовершеннолетних правонарушителей (ЦВСНП). Минимальный возраст определяется ст. 20 УК, которая предусматривает уголовную ответственность лица, достигшего ко времени совершения преступления 16 лет. За некоторые преступления — их перечень приводится в ч. 2 ст. 20 УК РФ — установлен пониженный возраст уголовной ответственности: 14 лет.

В 1942 году в городе Мончегорске был создан детский приемник, главной задачей которого было предупреждение безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних и проведение среди них воспитательной работы. С 2003 года это Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (ЦВСНП).¹

Центр ведет круглосуточный прием и осуществляет временное содержание несовершеннолетних, помещаемых по постановлению суда. В ЦВСНП могут находиться подростки в возрасте до 18 лет,

совершившие угоны, кражи, грабежи, а также самовольные уходы из дома, преступления против личности и другие правонарушения. Одновременное суточное пребывание возможно до 25 человек. В центре они находятся на полном государственном обеспечении, в соответствии с требованиями санитарных норм и правил обеспечены питанием, одеждой и необходимым инвентарем для продолжения обучения по программе среднеобразовательной школы.

В Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей регулярно проводится обучение сотрудников по вопросам взаимодействия, организации воспитательного процесса, что способствует налаживанию контакта с подростками, снижению их психологической напряженности.

В ЦВСНП с несовершеннолетними проводятся занятия на правовые, эстетические и идейно-патриотические темы, например, касающиеся истории России, о национальных музеях, здоровом образе жизни, вреде наркотиков, алкоголя, никотина и последствиях их употребления. Организуются различные конкурсы и спортивные турниры, воспитанниками выпускаются стенгазеты к праздникам, памятным датам и событиям. Психологом Центра осуществляется работа по психологическому сопровождению несовершеннолетних. Основными целями являются устранение последствий социальной дезадаптации детей и подростков, содействие в преодолении нарушений в развитии и отклонений в поведении. К работе привлекаются и специалисты Мончегорского городского центра социально-психологической помощи семье и детям.

Сотрудники ЦВСНП осуществляют профилактическую работу среди несовершеннолетних правонарушителей с учетом степени социальной и психолого-педагогической запущенности и общественной опасности. Уделяется внимание установлению причин безнадзорности, выявлению лиц криминальной направленности, вовлекающих подростков в совершение преступлений и антиобщественных действий. Психологическая помощь подросткам в ЦВСНП оказывается системно [3; 4; 7; 8; 9; 10].

В Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей Мончегорска проводилось исследование, целью которого было изучение социальной характеристики несовершеннолетних правонарушителей, содержавшихся в Центре в течение 2012–2017 годов. Социальная характеристика несовершеннолетних правонарушителей связана с условиями формирования личности и жизнедеятельности. Это существенное дополнение к характеристике несовершеннолетних подростков, совершивших правонарушения, и имеет важное значение для разработки и осуществления мероприятий профилактики преступлений в данной возрастной категории.

¹ В 2017 году ЦВСНП г. Мончегорска отметил 75-летний юбилей.

Гипотезы исследования состояли в том, что 1) основную часть несовершеннолетних правонарушителей за изучаемый период составляют подростки из неполных семей; 2) в структуре правонарушений несовершеннолетних за период с 2012 по 2017 год первое место занимают преступления имущественного характера.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 277 несовершеннолетних правонарушителей, содержащихся в ЦВСНП. В 2012 году — 41 чел. (лица мужского пола — 32 чел; женского пола — 9 чел.); в 2013 году — 40 чел. (лица мужского пола — 34 чел; женского пола — 6 чел.); в 2014 году — 38 чел. (лица мужского пола — 31 чел; женского пола — 7 чел.); 2015 г. — 49 чел. (лица мужского пола — 40 чел; женского пола — 9 чел.); в 2016 году — 52 чел. (лица мужского пола — 47 чел; женского пола — 5 чел.); в 2017 году — 57 чел. (лица мужского пола — 51 чел; женского пола — 6 чел.);

84,8% (235 чел.) выборки составили лица мужского пола. Средний возраст подростков 16 лет.

Для сбора эмпирического материала и изучения социальной характеристики несовершеннолетних правонарушителей использовался метод анализа документации, далее полученные данные обрабатывались математическим методом.

Результаты и их обсуждение. Анализ выборки свидетельствует о существенном преобладании лиц мужского пола среди правонарушителей (2012 год — 78%; 2013 год — 85%; 2014 год — 81,6%; 2015 год — 81,6%; 2016 год — 90,4%; 2017 год — 89,5%). Лица мужского пола более склонны к риску, совершению противоправных действий. Однако с 2012 по 2015 год преступность среди несовершеннолетних девочек повысилась и колебалась около 19%. Только в 2016 и 2017 годах отмечается снижение показателя в среднем до 10%. (табл. 1).²

Анализ среды проживания подростков, которые находились в Центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей в период с 2012 по 2017 год, показал, что в 2012 году 34,1% (14 чел.) подростков жили в детском доме; 26,9% (11 чел.) — в неполной семье; 19,5% (8 чел.) — в семье; 19,5% (8 чел.) — другое (проживание с отчимом или мачехой; дедушкой и бабушкой; опекуном). В 2013 году 27,5% (11 чел.)

несовершеннолетних правонарушителей проживали с отчимом или мачехой, дедушкой и бабушкой, опекуном; 25% (10 чел.) — в семье; 17,5% (7 чел.) находились в детском доме; 30% (12 чел.) — из неполных семей. В 2014 году 39,5% (15 чел.) — из неполных семей; 23,7% (9 чел.) проживали в семье; 21% (8 чел.) — с отчимом или мачехой, дедушкой и бабушкой; 15,8% (6 чел.) — из детского дома. В 2015 году 42,9% (21 чел.) были из неполных семей; 32,7% (16 чел.) жили в семье; 22,4% (11 чел.) — с отчимом или мачехой, дедушкой и бабушкой; 2% (1 чел.) — из детского дома. В 2016 г. 59,6% (31 чел.) — неполная семья; 26,9% (14 чел.) — проживание с отчимом или мачехой, дедушкой и бабушкой; 9,6% (5 чел.) — семья; 3,9% (2 чел.) — из детского дома. В 2017 году 49,1% (28 чел.) проживали в неполных семьях; 22,8% (13 чел.) — с отчимом или мачехой, дедушкой и бабушкой; 15,8% (9 чел.) — в семье; 12,3% (7 чел.) подростков были из детского дома (табл. 2).

Анализ среды проживания несовершеннолетних правонарушителей показывает, что имеется тенденция уменьшения количества подростков, совершивших противоправные действия, проживающих в семьях (в 2012 году — 19,5%; в 2017 году — 15,8%). Аналогичная ситуация прослеживается в отношении несовершеннолетних из детских домов: в 2012 году — 34,1% правонарушений; в 2017 году — 12,3%. Это может свидетельствовать о том, что в детских домах активно проводится профилактика правонарушений среди подростков.

Между тем наблюдается увеличение количества преступлений, совершенных подростками, проживающими в неполных семьях: в 2012 году — 26,9% правонарушений; в 2017 году — 49,1%.

Современная семья претерпевает изменения, отмечается устойчивая тенденция роста неполных семей за счет разводов, внебрачной рождаемости, семей с отчимом и др. Главными факторами неполной семьи, влияющими негативно на подростков, являются асоциальная обстановка в семье, нездоровый образ жизни, отсутствие духовно-нравственной атмосферы в семье. Воспитательный потенциал родителей резко снижается. В сложившейся ситуации практически отсутствует контроль за поведением подростков, не организована реальная помощь в учебе, не складываются доверительные отношения между родителями и детьми. Несовершеннолетние подростки предоставлены самим себе и подвержены влиянию асоциальных элементов, которые вовлекают их в противоправные действия, приобщают к психоактивным веществам. Формируются

² По данным МВД доля лиц женского пола среди несовершеннолетних правонарушителей в среднем составляет 7–9%.

Табл. 1

Соотношение несовершеннолетних правонарушителей по полу

Пол \ Год	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Мальчики	32	78	34	85	31	81,6	40	81,6	47	90,4	51	89,5
Девочки	9	22	6	15	7	18,4	9	18,4	5	9,6	6	10,5
Всего	41	100	40	100	38	100	49	100	52	100	57	100

Табл. 2

Среда проживания несовершеннолетних правонарушителей

Среда проживания	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Семья	8	19,5	10	25	9	23,7	16	32,7	5	9,6	9	15,8
Неполная семья	11	26,9	12	30	15	39,5	21	42,9	31	59,6	28	49,1
Детский дом	14	34,1	7	17,5	6	15,8	1	2	2	3,9	7	12,3
Другое (опекуны, бабушка/дедушка)	8	19,5	11	27,5	8	21	11	22,4	14	26,9	13	22,8
Всего	41	100	40	100	38	100	49	100	52	100	57	100

Табл. 3

Виды правонарушений за период 2012–2017 годов

Виды правонарушений	Год					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Преступления имущественного характера	60,3%	77,5%	93%	104%	78,7%	66%
Административные нарушения	19,2%	37,5%	36,5%	24,4%	23,1%	31%
Преступления против личности	31,6%	35%	28,5%	40,6%	13,4%	16%

* На одного подростка, находящегося в ЦВСНП, может приходиться несколько правонарушений.

нарушения правового сознания. Асоциальная семья тоже может выступать фактором криминализации подрастающего поколения.

В структуре правонарушений за период с 2012 по 2017 год, совершенных подростками, независимо от среды проживания, первое место занимают преступления имущественного характера (хищение, кражи, вымогательства, повреждение чужого имущества, угоны, незаконное проникновение в чужое жилище). В 2012 году — 60,3% правонарушений от числа всех преступлений в 2012 году; в 2013 году — 77,5%; в 2014 году — 93%; в 2015 году — 104%; в 2016 году — 78,7%; в 2017 году — 66%. Причины различные: экономическое положение семьи, влияние компании («пошел за компанию», «просто так»).

Затем идут преступления против личности, которые связаны с причинением телесных повреждений, угрозы убийства, насильственные действия по отношению к другому лицу (табл. 3).

В 2012 году — 31,6% правонарушений от числа всех преступлений в 2012 году; в 2013 году — 35%; 2014 году — 28,5%; 2015 году — 40,6%; 2016 году — 13,4%; 2017 году — 16%. Зачастую подростки, не имея достаточного опыта в межличностных отношениях, отстаивают свое мнение и взгляды только в драках. Можно отметить тенденцию уменьшения количества правонарушений против личности в 2017 году, по сравнению с предыдущими годами (например, в 2015 году — 40,6% от числа всех преступлений).

Третье место занимают административные правонарушения, которые включают самовольные уходы, нарушения общественного порядка, мелкое хищение. В 2012 году — 19,2% от числа всех преступлений в 2012 году; в 2013 году — 37,5%; 2014 году — 36,5%; 2015 году — 24,4%;

2016 году — 23,1%; 2017 году — 31%. Дети уходят из детского дома в поисках семейного уюта, любви, заботы, из семей — из-за отсутствия взаимопонимания с взрослыми, с которыми они живут. Возможно, когда в семье появляется мачеха или отчим, ребенку кажется, что его предали, он начинает себя считать лишним, ему не хватает внимания.

В большинстве случаев для несовершеннолетнего преступника характерно антиобщественное поведение: демонстрация пренебрежительного отношения к нормам общепринятого поведения (сквернословие, появление в нетрезвом виде, порча общественного имущества и т.д.); следование отрицательным питейным традициям, пристрастие к спиртным напиткам, наркотикам, участие в азартных играх; бродяжничество, систематические побег из дома, учебно-воспитательных учреждений; половая распущенность; проявление злобности, мстительности, грубости, актов насильственного поведения; постоянные ссоры в семье, терроризирование родителей и других членов семьи; культивирование вражды к иным группам несовершеннолетних, отличающихся успехами в учебе, дисциплинированным поведением; привычка к присвоению всего, что плохо лежит, что можно безнаказанно отнять у слабого.

Поскольку основную часть несовершеннолетних правонарушителей составляют подростки из неполных семей, была изучена структура их преступлений за период с 2012 года по 2017 год. В 2012 году подростки, проживающие в неполной семье, совершили 41,3% преступлений от числа всех правонарушений, совершенных несовершеннолетними, в частности 19,4% преступлений имущественного характера. Это хищение, кражи, вымогательства, повреждение чужого имущества, угоны, незаконное проникновение в чужое

Виды правонарушений, совершенных подростками из неполных семей, за период 2012–2017 годов

Виды правонарушений	Год					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Преступления имущественного характера	19,4%	20%	34,5%	51,1%	46%	32%
Административные нарушения	4,8%	25%	10,5%	14,2%	5,8%	17%
Преступления против личности	17,1%	7,5%	16%	20,4%	9,6%	8%
Всего правонарушений**	41,3%	52,5%	61%	85,7%	61,4%	57%

* На одного подростка из неполной семьи может приходиться несколько правонарушений.

** От общего количества правонарушений, совершенных всеми подростками в данном году.

жилище. Преступления против личности, связанные с причинением телесных повреждений, угрозы убийства, насильственными действиями по отношению к другому лицу, составили 17,1%. Административные правонарушения, включающие самовольные уходы, нарушение общественного порядка, мелкое хищение — 4,8% (табл. 4)

Подростки, проживающие в неполной семье, в 2013 году совершили 52,5% правонарушений от числа всех преступлений, совершенных несовершеннолетними. Преступления имущественного характера составили 20%; административные нарушения — 25%; преступления против личности — 7,5%.

В 2014 году подростки, проживающие в неполной семье, совершили 61% преступлений от числа всех правонарушений, совершенных несовершеннолетними, причем 34,5% приходится на преступления имущественного характера; затем следуют преступления против личности — 16%; 10,5% составляют административные преступления.

Аналогичная картина была и в 2015 году. Всего подростками, проживающими в неполной семье, совершено 85,7% правонарушений от числа всех преступлений несовершеннолетних. Более половины (51,1%) — это преступления имущественного характера; 20,4% — правонарушения против личности; 14,2% составляют административные преступления.

Дети, проживающие в неполной семье, в 2016 году совершили 61,4% преступлений от числа всех правонарушений подростков. На преступления имущественного характера приходится 46%; 9,6% правонарушений было совершено против личности; административных — 5,8%.

В 2017 году подростки, проживающие в неполной семье, совершили 57% правонарушений от числа всех преступлений несовершеннолетних. Больше всего было преступлений имущественного характера — 32%; на второе место вышли административные правонарушения — 17%; преступления против личности составили 8%.

В качестве итога можно сказать, что как в общей картине правонарушений, совершенных несовершеннолетними, на первое место выходят преступления имущественного характера, так и в отдельной социальной группе подростков, проживающих в неполной семье, основную часть правонарушений составляет этот тип преступлений.

В последние годы отмечается тенденция среди несовершеннолетних к независимой от взрослых жизни. В связи с этим преступления материального характера составляют основную долю правонарушений несовершеннолетних, о чем и свидетельствуют данные проведенного исследования. Корыстно-насильственные преступления подростков — кражи, грабежи, разбой — сегодня представлены в более агрессивной и жестокой форме. Основными предметами удовлетворения корыстных целей становятся автомашины, радио- и фототовары, драгоценности, ценные бумаги, деньги.

Выводы. Исследование, проведенное в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, позволяет сделать следующие выводы: 1) большая часть правонарушений совершается подростками из неполных семей, значительно меньше нарушали закон в последние годы те, кто проживал в детских домах; 2) в структуре правонарушений за период с 2012 по 2017 год, совершенных подростками, независимо от среды проживания, первое место занимают преступления имущественного характера; затем идут преступления против личности, на третьем месте — административные проступки.

Результаты проведенного исследования социальной характеристики несовершеннолетних правонарушителей свидетельствуют о необходимости усиления профилактической работы с подростками групп риска, поиска ее новых технологий.

В пособии, подготовленном А.Г. Болеловой для специалистов системы профилактики безнадзорности и правонарушений подростков, «Современные методы и технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних» представлены материалы по диагностике девиантного поведения в аспекте профилактики правонарушений; дана общая характеристика методов и технологий такой профилактики; показаны инновации.

К технологиям раннего предупреждения правонарушений несовершеннолетних относятся:

1. Технологии межведомственной междисциплинарной работы с детьми, будущими родителями, беременными женщинами, семьями (с детьми и без детей) для профилактики возможности формирования семейного неблагополучия (первичной профилактики семейного неблагополучия): технологии укрепления семьи и семейного благополучия; формирования ответственного родительства; здорового

образа жизни; укрепления репродуктивного здоровья юношей и девушек; профилактики инфекций, передающихся половым путем; предупреждения ранней сексуальной активности; профилактики девиантного поведения; формирования ценностей семейной жизни; создания служб правовой помощи, детям, подросткам, семье.

2. Технологии раннего выявления семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации (вторичной профилактики семейного неблагополучия или технологии раннего вмешательства).

3. Технологии межведомственной междисциплинарной коррекционно-реабилитационной работы с семьей с детьми, находящейся в трудной жизненной ситуации, для профилактики социального сиротства (третичной профилактики семейного неблагополучия).

4. Технологии межведомственного взаимодействия социальных партнеров при решении проблем семейного неблагополучия и социального сиротства.

5. Технологии выработки системы единой унифицированной документации при регистрации, постановке на учет, разработке программ профилактики, реабилитации и сопровождения социально неблагополучных семей.

6. Технологии организации досуга несовершеннолетних.

7. Технологии активного вовлечения несовершеннолетних в общественную жизнь.

8. Технологии правового просвещения несовершеннолетних.

9. Технологии оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в социальной адаптации.

10. Технологии формирования у несовершеннолетних ценности здорового образа жизни, модели безопасного поведения.

11. Технологии сопровождения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе детей из неблагополучных семей.

12. Технологии психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, учащихся в условиях специальной коррекционной школы для детей и подростков с отклонениями в развитии и девиантным поведением.

13. Технологии профилактики агрессивного поведения несовершеннолетних.

14. Технологии социализации детей с трудностями в социальной адаптации.

15. Технологии социальной адаптации и интеграции несовершеннолетних к жизни в открытом социуме в условиях интернатного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

16. Медиативные технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних [2].

Технологии непосредственного предупреждения преступности и предупреждения рецидива включают:

1. Восстановительные технологии с использованием процедуры посредничества в восстановлении отношений конфликтующих сторон, преодолении различных форм отчуждения, налаживания

нарушенных социальных связей. Ситуации, в решении которых используются восстановительные программы в образовательных организациях: конфликты между учащимися; конфликты между педагогами и учащимися; конфликты между педагогами и родителями; конфликты между администрацией, учащимися и родителями. Ситуации, в решении которых используются восстановительные программы в семьях, находящихся в социально опасном положении: семейные конфликты; уходы из дома несовершеннолетних; жестокое обращение в семье; определение места жительства ребенка (борьба за ребенка между значимыми взрослыми); возвращение в семью несовершеннолетнего, ранее помещенного в социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних или закрытое учреждение для детей (колонию, ЦВСНП, СУВУ ЗП).

2. Медико-психологические и психотерапевтические технологии, направленные на оказание помощи несовершеннолетним в осознании и преодолении барьеров (эмоциональные, когнитивные и поведенческие), препятствующих пониманию необходимости изменения форм собственного поведения. Оказание помощи подросткам в развитии здоровых, адаптивных форм поведения (психотерапевтическая группа, психоанализ и пр.).

3. Технологии социальной практики, которые направлены на создание в образовательных организациях условий для организации досуговой или внеучебной занятости «трудных» подростков с набором мероприятий, охватывающих весь спектр профилактической работы с учетом их психофизических особенностей. Социальная практика может принимать различные виды и формы деятельности, охватывающие разнообразные направления: работа в трудовых отрядах; по благоустройству дворов, улиц города; ремонт спортивных сооружений и инвентаря; озеленение и обустройство парков; выполнение реальных заказов в школьных мастерских; оказание помощи тем, кто нуждается в ней (дети в детских домах, пожилые люди в домах престарелых, малообеспеченные, животные и т.д.). Социальная практика может помочь подростку: найти для себя различные способы выстраивания делового общения (научиться контактировать с взрослыми людьми, представлять себя, знакомиться, договариваться, сотрудничать, быть полезным); изучать современный социум и искать свое место в нем; узнать об интересующей профессии, попробовать себя на рабочем месте; получить ремесленные навыки; научиться нести ответственность за выбранное дело и доводить задуманное до реализации; развивать деловые отношения с другими людьми; развивать эмпатию и умение видеть социальные проблемы и приносить пользу людям и пр.

4. Медико-биологические технологии, ориентированные на нормализацию нарушенного физического, психического развития, биохимического и физиологического функционирования.

5. Реабилитационные технологии с целью оказания социальной и психолого-педагогической помощи осужденным несовершеннолетним, отбывающим наказания, не связанные с лишением свободы, и несовершеннолетним, освобождающимся из мест лишения свободы [2].

1. Баскакова А. В., Данилова М. В. Характеристика основных причин совершения правонарушений несовершеннолетними // Молодой ученый. 2014. № 20. С. 551–554.
2. Болелова А. Г. Современные методы и технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних. Электронный справочник специалиста системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Профилактика зависимостей. 2016. № 1 (5). С. 1–37.
3. Дудченко З. Ф. Отношение населения к проблеме потребления алкоголя // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2008. Вып. 2, т. 10. С. 64–68.
4. Дудченко З. Ф., Запольских И. Н. Психологическая помощь подросткам в Центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей // Материалы междунар. научн.-практ. конф. 21–22 апреля 2016 г. «Психологическая социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» / СПбГИПСР. СПб., 2016. С. 171–174.
5. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2011. 354 с.
6. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь–март 2019 года: статистич. сб. [Электронный ресурс]. М., 2019. 52 с. Режим доступа: <https://xn-b1aew.xn-p1ai/reports/item/16523390/> (дата обращения: 19.04.2019).
7. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь — июль 2018 года: статистич. сб. [Электронный ресурс]. М., 2018. 52 с. Режим доступа: <https://xn-b1aew.xn-p1ai/reports/item/14070836/> (дата обращения: 19.04.2019).
8. Свинцицкая Т. А. Профилактика девиантного поведения подростков в социальной работе // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1224–1226.
9. Федеральный Закон № 120 от 24.06.1999. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (принят Государственной Думой 21.05.1999.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-osnovah-sistemy-profilaktiki-beznadzornosti-120-fz/> (дата обращения: 19.04.2019).
10. Юсупов А. К. Уголовно-правовые проблемы по вовлечению несовершеннолетних в преступления экстремизма // Всероссийский журнал научных публикаций. 2013 № 3 (18). С. 49–51.

References

1. Baskakova A. V., Danilova M. V. Kharakteristika osnovnykh prichin soversheniya pravonarusheniy nesovershennoletnimi [Characteristics of the main causes of juvenile delinquencies]. *Molodoy uchenyy — Young Scientist*, 2014, (20), pp. 551–554 (in Russian).
2. Bolelova A. G. «Sovremennyye metody i tekhnologii profilaktiki pravonarusheniy nesovershennoletnikh». Elektronnyy spravochnik spetsialista sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarusheniy nesovershennoletnikh [«Modern methods and technologies for the prevention of juvenile delinquency». Electronic reference book of a specialist in the system for the prevention of neglect and juvenile delinquency]. *Profilaktika zavisimostey — Prevention of Addictions*, 2016, 5 (1), pp. 1–37 (in Russian).
3. Dudchenko Z. F. Otnosheniye naseleniya k probleme potrebleniya alkogolya [Attitude of the population to the problem of alcohol consumption]. *Uchenyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2008, 10 (2), pp. 64–68 (in Russian).
4. Dudchenko Z. F., Zapolskikh I. N. Psikhologicheskaya pomoshch podrostkam v Tsentre vremennogo sodержaniya dlya nesovershennoletnikh pravonarushiteley [Psychological assistance to adolescents in the Temporary Detention Center for Juvenile Delinquents]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologo-sotsialnaya rabota v sovremennom obshchestve: problemy i resheniya»* [Proc. of the International Scientific and Practical Conference «Psychological and Social Work in the Modern Society: Issues and Solutions»]. St. Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2016, pp. 171–174 (in Russian).
5. Zmanovskaya Ye. V., Rybnikov V. Yu. *Deviantnoye povedeniye lichnosti i gruppy* [Individual and group deviant behaviour] St. Petersburg: Piter Publ., 2011. 354 p. (In Russian).
6. *Kratkaya kharakteristika sostoyaniya prestupnosti v Rossiyskoy Federatsii za yanvar-mart 2019 goda* [A brief description of the state of crime in the Russian Federation in January — March 2019] (in Russian). Available at: <https://xn-b1aew.xn-p1ai/reports/item/16523390/> (accessed 19.04.2019).
7. *Kratkaya kharakteristika sostoyaniya prestupnosti v Rossiyskoy Federatsii za yanvar-iyul 2018 goda* [A brief description of the state of crime in the Russian Federation in January — July 2018] (in Russian). Available at: <https://xn-b1aew.xn-p1ai/reports/item/14070836/> (accessed 19.04.2019).
8. Svintitskaya T. A. Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov v sotsialnoy rabote [Prevention of deviant behaviour of adolescents in social work]. *Molodoy uchenyy — Young Scientist*, 2015, (11), pp. 1224–1226 (in Russian).
9. *Federalnyy zakon ot 24 iyunya 1999 goda N120 «Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarusheniy nesovershennoletnikh»* [Federal Law of the Russian Federation No. 120 of June 24, 1999 «On the fundamentals of the system of juvenile neglect and delinquency prevention»] (in Russian). Available at: <https://fzrf.su/zakon/ob-osnovah-sistemy-profilaktiki-beznadzornosti-120-fz/> (accessed 19.04.2019).
10. Yusupov A. K. Ugolovno-pravovyye problemy po вовлечениyu nesovershennoletnikh v prestupleniyakh ekstremizma [Criminal law problems on the involvement of minors in the crimes of extremism]. *Vserossiyskiy zhurnal nauchnykh publikatsiy — The All-Russian Journal of Scientific Publications*, 2013, 18 (3), pp. 49–51 (in Russian).

ПЛЕТНЕВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИСЛАВОВИЧ

кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
venger.vin@rambler.ru

ALEXANDR V. PLETNEV

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

УДК 304.4

**ГОСУДАРСТВО ВСЕОБЩЕГО БЛАГОДЕНСТВИЯ КАК ТИП СОЦИАЛЬНОЙ
ПОЛИТИКИ, ВЫРАЖАЮЩИЙ ИНТЕРЕСЫ БОЛЬШЕЙ ЧАСТИ НАСЕЛЕНИЯ**

**THE WELFARE STATE AS A TYPE OF SOCIAL POLICY, EXPRESSING INTERESTS
OF THE MAJORITY OF THE POPULATION**

Аннотация. Социальная работа нуждается в теоретических и идеологических основах. Такой основой для нее является социальная политика, ориентированная на определенный тип государства всеобщего благоденствия как идеальное состояние общества и государства, к которому надо стремиться. В современной литературе выделяется четыре типа государства всеобщего благоденствия, и они в разной степени подходят для России. Выбор в данном случае осложняется мировым кризисом государства всеобщего благоденствия, появлением неокapитализма и относительно слабым развитием социальной работы как академической области. Тем не менее эта крайне важная задача выбора непременно должна быть исчерпывающе решена.

ABSTRACT. Social work requires theoretical and ideological foundations. For social work, such a foundation is social policy, which is based on a certain type of welfare state as an ideal form of the society and the state, to which it is necessary to strive. In modern literature, there are four main types of welfare states that are suitable for Russia to varying degrees. The choice of universal welfare concept for Russia is complicated by the global crisis of the welfare state, the emergence of neo-capitalism and the relatively weak development of social work as an academic field. However, the choice of the type of welfare state is an extremely important task for the theory and practice of social work, and it must necessarily be fully resolved.

Ключевые слова: государство всеобщего благоденствия, социальная работа, социальная политика, идеология, сверхновая бедность, anomia, неокapитализм.

KEYWORDS: welfare state, social work, social policy, ideology, supernova poverty, anomie, neo-capitalism.

Социальная работа как многоаспектная сфера практической деятельности должна опираться на теоретические основания. В советское время этот вопрос не рефлексировался, поскольку государство следовало идеологии всеобщего социального обеспечения, которое не нуждается в теории. С началом 90-х годов XX века заимствовали немецкую форму организации учреждений социальной работы и самые разнообразные практики и технологии. При этом развитие отрасли происходило без должного теоретического осмысления. Заполнение данного пробела является актуальной и практически значимой задачей. В настоящей статье она будет решена методами кросс-культурного сравнения и теоретического синтеза.

Очевидно, что любая деятельность суть воплощение на практике определенной теории. Социальная работа воплощает в жизнь социальную политику государства, которая, в свою очередь, должна основываться на общей идеологии его

развития. Для развитых государств такая идеология носит название «государство всеобщего благоденствия». Далее мы рассмотрим его типы, возможности их организации в России, а также современные вызовы, препятствующие его существованию.

Активное теоретическое обсуждение государства всеобщего благоденствия начинается с 1940-х, когда эта концепция «становится значительной темой как в политических дебатах, так и в академических аудиториях» [6, с. 2]. Наиболее авторитетным исследователем в этой предметной области является социолог из Дании Госта Эспинг-Андерсен, который еще в 1990 году написал фундаментальную работу «Три мира капитализма всеобщего благоденствия» [8]. В ней он использовал концепцию идеальных типов Макса Вебера для изучения социальной политики. По мнению многих специалистов, книга Эспинг-Андерсена «действительно привела к успехам в науке, например, развитию идеально-типичной теории режима благосостояния

с новой попыткой классификации этих режимов в развивающихся странах» [1, с. 9]. Публикация побудила ученых сравнивать и анализировать виды систем во всех частях света, чем ранее пренебрегали. Интерес к работе Эспинг-Андерсена не уменьшается, и в последнее десятилетие можно отметить усиление тенденции к применению и разработке метода и теории идеальных типов режима благосостояния. И хотя эту работу можно считать классической для социальной политики, она так и не была переведена на русский язык. В нашем изыскании мы возьмем за основу классификацию государств всеобщего благоденствия, предложенную Эспинг-Андерсеном, которая стала наиболее используемой в англоязычной литературе. Согласно Эспинг-Андерсену, государство всеобщего благоденствия (*welfaresate*) в самом общем виде можно определить как «государство, ответственное за обеспечение определенного базового уровня благосостояния для своих граждан» [8, с. 19]. Он выделил четыре основных типа: либеральный, социал-демократический, консервативный и католический. В более развернутом виде государство всеобщего благоденствия можно рассматривать в качестве концепции управления, в которой государство или хорошо налаженная сеть социальных институтов играют ключевую роль в защите и развитии экономического и социального благосостояния граждан. Речь идет о принципах равенства возможностей, справедливого распределения богатства и общественной ответственности для тех, кто не может воспользоваться минимальными условиями для хорошей жизни. Этот общий термин может охватывать различные формы экономической и социальной организации.

После распада Советского Союза начался постепенный демонтаж системы всеобщего социального обеспечения, и по форме отечественная структура социальной работы более всего похожа на социал-демократический тип государства всеобщего благоденствия. Но соответствие форме не обернулось соответствием целям и сути социал-демократического типа, в основе которого принцип обеспечения всех нуждающихся вне зависимости от их вклада в экономику. Этот тип государства благоденствия опирается на широкий средний класс. Главный принцип социал-демократической модели состоит в том, чтобы обеспечить благосостояние максимальному количеству людей. Под благосостоянием здесь подразумевается не гарантия минимального дохода для всех граждан, а достижение всеми гражданами стандартов потребления среднего класса. Надо отметить, что социал-демократическая модель предполагает полную занятость для всех и зависит от числа работающих, поскольку данный режим благоденствия нуждается в большом количестве налогоплательщиков для своего существования. Эта модель обеспечивает наибольший уровень благосостояния для граждан среди всех типов государства благоденствия. Примерами социал-демократической модели являются скандинавские страны, в которых бедность исчезла как социальное явление.

Либеральный тип опирается на идею узкого определения групп нуждающихся и адресной

помощи им и характеризуется небольшим объемом выплат, ограниченными социальной помощью и социальным страхованием. Получателями социальной помощи становятся прежде всего люди с маленькими доходами, а также люди, находящиеся на государственном иждивении. Главный идеологический принцип либерального типа государства всеобщего благоденствия заключается в том, что человек должен потреблять тот объем социальных благ, который он способен заработать благодаря своему вкладу в экономику. Правила предоставления социальной помощи в этой системе являются достаточно жесткими и часто приводят к возникновению у получателя ощущения собственной ущербности и неполноценности. Государство поощряет развитие рыночной экономики и подстегивает индивида заботиться о себе самостоятельно. От государства человеку гарантирован только минимальный объем достатка, при этом оно активно стимулирует развитие частного социального обслуживания и благотворительности. Либералы, выступающие за свободный рынок, склоняются в пользу предоставления людям финансовой поддержки, а не социальных услуг. Для данного типа характерно ограниченное государственное обеспечение. Это связано с некоторыми особенностями распространенной в англо-саксонском мире доктрины невмешательства, в том числе принципом остаточного благосостояния, негативным отношением к бедным и ощущением, что поддержание благосостояния является общественным бременем. В последние десятилетия государственная социальная политика в России фактически все более идет по этому пути. Другая особенность либеральной модели состоит в том, что бремя социального обслуживания перекладывается с федерального бюджета на местные бюджеты, бюджеты муниципалитетов и в огромной степени на негосударственные благотворительные организации. В России система таких организаций находится в зачаточном состоянии, не говоря уже о финансировании. В Америке или Англии пожертвования частных лиц могут исчисляться миллиардами долларов, что создает прочную финансовую основу для благотворительности. В целом либеральный режим благосостояния поддерживается идеей, что равные права не обязательно являются правами на равные вещи. Права во многих либеральных системах социального обеспечения частные, а не общие, они основаны на договорных отношениях (семейных, профессиональных). Например, пенсионное обеспечение будет больше зависеть от записей в трудовой книжке, чем от структуры гражданских прав. Либеральный тип государства всеобщего благоденствия можно наблюдать в Соединенных Штатах, Канаде и Австралии.

Консервативный тип государства всеобщего благоденствия восходит к концу XIX века, когда были введены системы здравоохранения и пенсионного обеспечения для привилегированных профессиональных групп, таких как государственные служащие. Пошаговое социальное страхование было расширено и охватило всех граждан, но страховые права остались неодинаковыми. Этот тип

государства всеобщего благосостояния, как правило, способствуют сохранению различий в статусе индивидов. Кроме того, подобная модель опирается на традиционную семью, и эта опора отражается во многих аспектах социальной политики. Ориентация на семью формирует такой режим социальной политики, который предназначает домашним хозяйствам максимум обязательств по поддержанию благосостояния. Консервативный тип государства всеобщего благоденствия опирается на идею страхования через работодателя. Для реализации этого типа нужно соответствующее законодательство и длительное накопление страховых вкладов. Корпорации сотрудничают с государством, которое является основным гарантом благосостояния. Консервативный тип формируется во многом под влиянием церкви и опирается на традиционные ценности. Государственные пособия стимулируют материнство, а помощь социальных служб оказывается тогда, когда семья не в состоянии справиться самостоятельно. Огромным преимуществом консервативной модели является относительная справедливость, поскольку человек получает социальные блага в том объеме, в каком это позволяет его страховой вклад. Страны консервативного типа — Германия, Италия, Франция и Австрия.

Возрождение Русской православной церкви и укрепление связанных с церковью институтов делает католическую модель государства всеобщего благоденствия все более интересной для отечественной социальной работы. Основная идея этой модели — получение помощи от церковных институтов и местной общины. Следует заметить, что в дореволюционной России был похожий опыт. Одним из видов церковной благотворительности тогда было распространение благотворительных марок через различные лавки и магазины. Малоимущие могли расплачиваться этими марками за товары и услуги. В XIX веке церковная благотворительность получает огромную поддержку благодаря масштабным пожертвованиям промышленников и предпринимателей. Были попытки союза государства и церковных организаций для оказания помощи нуждающимся. Эта система церковной благотворительности была разрушена в результате революции 1917 года.

Согласно католической модели помощь нуждающемуся должна оказать ближайшая инстанция. Если же этого не получается, то ему необходимо обратиться к инстанции более высокого порядка. Теоретической основой данной модели является Социальная концепция Католической церкви и другие церковные документы. Государство всеобщего благоденствия финансирует и предоставляет массовые социальные услуги. Ряд церковных институтов, которые церковь ввела в конце XIX века или изменила в этот период функции уже существующих, привели общество к новому уровню социального развития и позволили создать государство всеобщего благоденствия. Этот принцип был заложен уже во время Тридентского собора в XVII веке, но был полностью и правильно реализован только в XIX веке. Приходское духовенство, как правило, не является поставщиком социальных услуг, эти

услуги предоставляет приходская община. На сегодняшний день католическая модель государства всеобщего благоденствия реализуется благодаря огромной сети церковных и околоцерковных организаций.

В различных моделях государства благоденствия так или иначе упоминается роль активного гражданина. Гражданская активность помогла сформировать государство благоденствия и сейчас играет огромную роль. В зависимости от уровня социальной активности граждан выстраивается модель государства. По сути «активная социальная ответственность гражданина может быть подкреплена либо важной ролью государства всеобщего благосостояния, что будет способствовать самоопределению граждан, либо незначительной ролью государства, что скорее вынуждает граждан быть самостоятельными в финансировании и организации собственного социального обеспечения и социальных услуг» [7, с. 59]. В любом случае для реализации модели государства всеобщего благоденствия в России необходимо развивать у людей активную гражданскую позицию. Активные граждане могут не только решать собственные проблемы, но и участвовать в различных волонтерских проектах. Волонтерские инициативы оказывают ощутимую помощь государству в осуществлении различных видов социальной работы.

Хотя большинство работ по теории государства благоденствия посвящены анализу и классификации его типов уместно поставить вопрос о единой модели государства благоденствия. Глобализация и межкультурный обмен делают этот вопрос вполне обоснованным. Даже в политической сфере можно заметить, что либерально и консервативно ориентированные политики предлагают в последние десятилетия все более схожие пути решения социальных проблем. Единая модель государства (или «мира») всеобщего благосостояния будет иметь два основных направления приложения усилий. Первое будет нацелено на обеспечение индивида со стороны государства социальными благами, а второе — на достижение позитивного субъективного самочувствия человека. Социальная политика любого государства всеобщего благоденствия включает три направления: «(1) программы повышения доходов <...> разнообразие источников доходов; (2) социальные услуги, включающие в себя разнообразную совокупность технологий, которые обеспечивают уход, качественное здравоохранение и образование, пособия в натуральной форме; (3) защитное законодательство, охватывающее проактивные и превентивные законы, законодательство о здоровье и безопасности, законы о минимальной заработной плате, законы о защите детей, контроль за арендной платой» [11, с. 478].

Единая модель государства всеобщего благоденствия также нуждается в скрепляющей идее. Каждая из предшествующих четырех национальных моделей режима или мира благоденствия имеет в своей основе простую идею, которую можно выразить в паре предложений. Многочисленные эмпирические исследования последних лет свидетельствуют, что идей, единой для каждого

государства благоденствия, является идея социального доверия. Социальное доверие позволяет людям объединяться для преодоления неравенства. Эту мысль можно выразить в виде дилеммы государства благоденствия: «социальное доверие помогает странам создавать и поддерживать государства всеобщего благосостояния, а более развитые и всеобъемлющие государства всеобщего благосостояния ведут к снижению чистого неравенства» [3, с. 194]. Но при этом более низкий уровень неравенства не влияет на более высокий уровень доверия. Проблема здесь в том, что можно уменьшить неравенство за счет расширения государства всеобщего благосостояния, но расширение государства всеобщего благосостояния вряд ли повысит доверие. Таким образом, именно социальное доверие становится базовой характеристикой, необходимой для организации государства всеобщего благосостояния.

Концепция государства всеобщего благосостояния является не просто благой идеей, она подтвердила способность улучшать благосостояние населения. Завершенные в этом году десять эмпирических исследований государственной социальной политики показывают, что именно такой тип государства позволяет наилучшим образом установить взаимодействие между государством и средним классом [10, с. 16–17]. Другой аспект проблемы выработки единой модели государства благоденствия — ее глобальный характер и необходимость бороться с глобальными проблемами, препятствующими благосостоянию. Как отмечает Холден, «по своей природе глобальная социальная политика принимает формы, отличные от национальных государств всеобщего благосостояния, и поэтому ее необходимо анализировать с использованием концепций и подходов, отличных от тех, которые применяются для изучения государства национального благосостояния» [10, с. 50]. Изучение глобальной социальной политики является крайне перспективным направлением, свой вклад могли бы внести и отечественные исследователи социальной сферы.

Проведенный критический обзор типов государства благоденствия позволяет утверждать, что в России социальная политика соответствует социал-демократическому типу, который становится все более либеральным. Каждый из типов государства благоденствия основывается на достаточной простой идее и будет эффективно работать только в «чистом» виде. При этом либеральный подход подвергается критике в общественном дискурсе социальных проблем. В этих обстоятельствах неизбежно возникает вопрос: хочет ли российское общество продолжения либерализации социальной сферы? И если нет, то по какому пути развития оно желает двигаться? Необдуманные социальные проекты, которые основываются только на направлениях социальной политики и технологиях, не будут достаточно эффективны. Суть проблемы в необходимости идеологической и философской рефлексии, как это уже сделано во всех развитых государствах. На всех континентах публикуются работы по проблеме государства всеобщего благосостояния,

тогда как в России научное и экспертное сообщество почти не продвинулось в этой сфере.

Существенным аспектом рассматриваемой проблемы является то, что во всем мире ведутся разговоры о кризисе государства всеобщего благосостояния. Выделяется ряд основных причин этого кризиса. Прежде всего, поддержание благосостояния становится слишком дорогим для экономики, что делает неконкурентоспособным все государство. Экономический рост замедляется, а издержки на поддержание нуждающихся растут. Другая важная причина — снижение рождаемости и старение населения. Это приводит как к снижению количества налогоплательщиков, так и к увеличению в структуре населения доли пожилых, которые нуждаются в разных видах социальной помощи. Негативно воздействует на все модели благосостояния и глобализация, поскольку «глобализация оказывает давление на национальные правительства, чтобы уменьшить размер и масштабы их влияния» [12, с. 962]. Глобальная конкуренция препятствует существованию государства благосостояния. По мере увеличения конкуренции между странами национальные правительства могут значительно снизить налоговые ставки для привлечения иностранных инвесторов. Это уменьшает финансовую базу государства благоденствия. В результате описанных процессов количество клиентов, нуждающихся в помощи социального работника и получении пособий, растет, а возможности государства по финансированию социальной работы сокращаются.

Важным аспектом кризиса государства всеобщего благосостояния является проблема занятости. Сегодня «современные инновации в области информационных технологий создают значительные риски потери занятости для лиц, занимающихся рутинным трудом, который может заменить автоматизация» [13, с. 27]. Огромные возможности для корпораций заменить людей роботами приводят к появлению большой армии безработных. Самое опасное, что этими безработными становятся не дезадаптивные или недееспособные индивиды, а активные люди, готовые трудиться. И сфера услуг зачастую не справляется с тем, чтобы поглотить людей, которые были высвобождены промышленным производством. Развитие информационных технологий не только влияет на рынок труда, но и увеличивает неравенство, поскольку «в целом процесс автоматизации может увеличить неравенство с точки зрения распределения доходов и благосостояния и создать новые проблемы для образования и социальной политики» [2, с. 4]. Помимо экономических рисков в государстве всеобщего благосостояния есть и социальные. Поскольку такое государство обеспечивает достаточный уровень благосостояния для безработных, мотивация искать работу у людей пропадает. Множество эмпирических исследований последних лет показывает, что «некоторые последствия государства всеобщего благосостояния с точки зрения морали заключаются в том, что оно “делает людей ленивыми”» [5, с. 838]. Социальные проблемы идеологии государства всеобщего благосостояния усугубила миграция: в благополучные

европейские страны переселилось огромное количество дезадаптированных нуждающихся людей. В результате это приводит к тому, что европейские налогоплательщики, которые отдают в виде налогов 50–70% своего дохода, ощущают себя вынужденными содержать массу нахлебников. Неизбежно появляются мысли, что было бы разумнее отказаться от идеи государства всеобщего благоденствия и перераспределить доходы более справедливым образом. Эти тенденции также характерны и для США. Нашумевшая инициатива Дональда Трампа по строительству стены на границе с Мексикой как раз преследует цель сохранить социальную справедливость для трудящихся налогоплательщиков. Ради достижения этой цели Трамп даже пошел на конфликт с Конгрессом, приведший к временно-му бюджетному коллапсу.

Огромное недооцененное влияние оказывает на государство благоденствие развитие Интернета и сферы электронных услуг. В настоящее время проведено мало глубоких исследований, посвященных последствиям оцифровки. Все большая оцифровка всех сфер общественной жизни меняет не только производство и потребление, но и участие людей в политике и социальной сфере. Оцифровка влияет на то, как регионы и правительства предоставляют социальные услуги, как организовано участие на рынке труда, как предоставляются медицинские услуги и т. д. В теории государства всеобщего благоденствия совершенно необходимо учитывать вызовы цифрового общества. Для этого нужно «активнее инвестировать в инновации, научные исследования и образование, инвестировать как в социальную, так и в цифровую инфраструктуру» [4, с. 20–21]. Исследования социальной политики в условиях цифрового общества, несомненно, станут одним из ведущих трендов изучения социальной сферы.

Помимо объективных экономических трудностей ситуация осложняется субъективными. Последние три десятилетия в мире происходит развитие неокapитализма как новой формации или нового типа экономической культуры. Неокapитализм, выявленный автором этих строк, характеризуется ориентацией всей экономики на статусное, символическое потребление. В такой экономике товары приобретаются не для удовлетворения объективных

потребностей индивида, а для поддержания символического статуса. Приобретаемые вещи, которые соответствуют моде, трендам и произведены известными брендами, могут с экономической точки зрения казаться бесполезными, а их приобретение — иррациональным. Для социальной политики здесь важно, что формирование неокapитализма сопровождается сверхновой бедностью. Сверхновые бедные стремятся к приобретению дорогих, престижных вещей, а потому субъективно ощущают себя нуждающимися. Хотя доход этих индивидов может быть выше среднего, их самоощущение не многим отличается от самоощущения классически бедного человека. Это приводит к психо-социальному стрессу — аномии, которая, в свою очередь, ведет к разнообразным проявлениям девиантного поведения. Несмотря на всю субъективную сущность сверхновой бедности, эта проблема совершенно реальна. Сверхновую бедность необходимо учитывать в концепции государства всеобщего благоденствия.

По итогам проведенного теоретического исследования следует отметить, что проблематика государства всеобщего благоденствия в России изучена слабо. Эта тема является недооцененной и крайне перспективной как для науки, так и для повышения эффективности всех видов социальной работы и социальной политики. Серьезные теоретические труды в этой сфере будут иметь реальную научную новизну, по крайней мере для России. Социал-демократический тип государства благоденствия не удается реализовать в российских условиях, а либеральный — отвергается населением. Тип государства благоденствия, подобный католическому, остается скорее мечтой, чем проектом. Исходя из реальных экономических и социальных условий в России следует избрать консервативный тип государства всеобщего благоденствия. Его организация потребует от всего общества огромных затрат времени и финансовых средств, но результатом станет рост благосостояния и решение социальных проблем. Учет развития неокapитализма и появления сверхновой бедности потенциально может способствовать тому, что отечественные изыскания по теории благоденствия станут передовыми и интересными англоязычному читателю.

1. Aspalter C. Welfare regime analysis: 30 years in the making. *International Social Work*, 2019, 62 (1), pp. 1–13. doi: 10.1177/0020872817710551.
2. Becker S. *Digital structural change and the welfare state in the 21st century*. Frankfurt am Main: Deutsche Bank Research, 2019. 32 p.
3. Bergh A., Bjørnskov C. Trust, welfare states and income equality: Sorting out the causality. *European Journal of Political Economy*, 2014, (35), pp. 183–199. doi: 10.1016/j.ejpoleco.2014.06.002.
4. Buhr D. What about Welfare 4.0? *CESifo Forum*, 2017, 18 (3), pp. 15–21.
5. Chung H., Taylor-Gooby P., Leruth B. Political legitimacy and welfare state futures: Introduction. *Social Policy and Administration*, 2018, 52 (4), pp. 835–846. doi: 10.1111/spol.12400.
6. Edling N. *The changing meanings of the welfare state: Histories of a key concept in the Nordic countries*. New York: Berghahn Books, 2019. 352 p.
7. Eggers T., Grages C., Pfau-Effinger B. Self-responsibility of the «active social citizen»: Different types of the policy concept of «active social citizenship» in different types of welfare states. *American Behavioral Scientist*, 2019, 63 (1), pp. 43–64. doi: 10.1177/0002764218816803.
8. Esping-Andersen G. *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 1990. 260 p.

9. Holden C. Global social policy: An application of welfare state theory. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 2017, 34 (1), pp. 40–57. doi: 10.1080/21699763.2017.1413993.
10. Kevins A., Horn A., Jensen C., et al. The illusion of class in welfare state politics? *Journal of Social Policy*, 2019, 48 (1), pp. 21–41. doi: 10.1017/S0047279418000247.
11. Olsen G. M. Protective legislation: The «third pillar» of the welfare state. *Social Policy and Administration*, 2018, 53 (3), pp. 478–492. doi: 10.1111/spol.12471.
12. Potrafke N. The globalisation-welfare state nexus: Evidence from Asia. *The World Economy*, 2019, 42 (3), pp. 959–974. doi: 10.1111/twec.12748.
13. Thewissen S., Rueda D. Automation and the welfare state: Technological change as a determinant of redistribution preferences. *Comparative Political Studies*, 2019, 52 (2), pp. 1–38. doi: 10.1177/0010414017740600.

References

1. Aspalter C. Welfare regime analysis: 30 years in the making. *International Social Work*, 2019, 62 (1), pp. 1–13. doi: 10.1177/0020872817710551.
2. Becker S. *Digital structural change and the welfare state in the 21st century*. Frankfurt am Main: Deutsche Bank Research, 2019. 32 p.
3. Bergh A., Bjørnskov C. Trust, welfare states and income equality: Sorting out the causality. *European Journal of Political Economy*, 2014, (35), pp. 183–199. doi: 10.1016/j.ejpoleco.2014.06.002.
4. Buhr D. What about Welfare 4.0? *CEsifo Forum*, 2017, 18 (3), pp. 15–21.
5. Chung H., Taylor-Gooby P., Leruth B. Political legitimacy and welfare state futures: Introduction. *Social Policy and Administration*, 2018, 52 (4), pp. 835–846. doi: 10.1111/spol.12400.
6. Edling N. *The changing meanings of the welfare state: Histories of a key concept in the Nordic countries*. New York: Berghahn Books, 2019. 352 p.
7. Eggers T., Grages C., Pfau-Effinger B. Self-responsibility of the «active social citizen»: Different types of the policy concept of «active social citizenship» in different types of welfare states. *American Behavioral Scientist*, 2019, 63 (1), pp. 43–64. doi: 10.1177/0002764218816803.
8. Esping-Andersen G. *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 1990. 260 p.
9. Holden C. Global social policy: An application of welfare state theory. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 2017, 34 (1), pp. 40–57. doi: 10.1080/21699763.2017.1413993.
10. Kevins A., Horn A., Jensen C., et al. The illusion of class in welfare state politics? *Journal of Social Policy*, 2019, 48 (1), pp. 21–41. doi: 10.1017/S0047279418000247.
11. Olsen G. M. Protective legislation: The «third pillar» of the welfare state. *Social Policy and Administration*, 2018, 53 (3), pp. 478–492. doi: 10.1111/spol.12471.
12. Potrafke N. The globalisation-welfare state nexus: Evidence from Asia. *The World Economy*, 2019, 42 (3), pp. 959–974. doi: 10.1111/twec.12748.
13. Thewissen S., Rueda D. Automation and the welfare state: Technological change as a determinant of redistribution preferences. *Comparative Political Studies*, 2019, 52 (2), pp. 1–38. doi: 10.1177/0010414017740600.

КОПЕЙКИН ГЕОРГИЙ КОНСТАНТИНОВИЧ

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

GEORGIY K. KOPEYKIN

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

УДК 316.4

**ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
РАБОТНИКОВ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

FEATURES OF ACTIVATION OF HUMAN POTENTIAL IN OLDER WORKERS

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются возможности активизации человеческого потенциала в контексте экономических проблем сегодняшнего времени. Акцент делается на использовании социально-психологических методов работы с сотрудниками старшего возраста, учитывающих объективные изменения в сознании человека представлений о его статусе, роли и мотивации.

ABSTRACT. The article reveals the features of activation of human potential in older workers. The emphasis is on the use of social and psychological methods of working with elderly people, taking into account ideas about their status, role and motivation that objectively occur with age in the human mind.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: работник пожилого возраста, человеческий потенциал, статус, роль, компетенции, мотивация.

KEYWORDS: older worker; human potential, status, role, competences, motivation.

Переход к инновационному типу развития экономики невозможен без кардинального изменения ситуации на рынке труда, которую определяют негативные демографические процессы, формирующие новую структуру рабочей силы.

Для экономики Санкт-Петербурга эти проблемы являются крайне значимыми, и одним из решений здесь видится активизация человеческого потенциала работников пожилого возраста. Ее необходимость определяют следующие факторы:

- сокращение численности населения трудоспособного возраста, т.е. снижение трудового потенциала в экономике;
- увеличение численности пенсионеров, т.е. повышение нагрузки на внебюджетные фонды;
- повышение рисков выполнения социальных обязательств в связи с ростом стоимости социальных программ [2].

В настоящее время в Российской Федерации реализуются административные меры для решения данной задачи, в числе которых квотирование рабочих мест в организациях и переобучение лиц пожилого возраста и работников, вступивших в предпенсионный возраст.

Не отрицая действенности подобных инициатив, обращаем внимание на то, что социальные и психологические факторы в системе мер активизации человеческого потенциала этой категории работников учтены недостаточно.

В контексте подобного утверждения актуален опыт работы автора по активизации человеческого потенциала работников на предприятиях Санкт-Петербурга. Для оценки и более эффективного управления персоналом в качестве базовой модели, характеризующей трудовое поведение человека, нами использовался «социальный профиль работника» [3].

Рассмотрим методы активизации человеческого потенциала работников пожилого возраста, учитывая характеристики их социального профиля.

Социальный профиль работника включает:

- статус, т.е. занимаемое работником место в организации как социальной структуре;
- роль, т.е. выполняемые им функции;
- мотив, т.е. совокупность потребностей личности, на удовлетворение которых направлена деятельность работника.

Эти социальные категории выступают важнейшими факторами, регулирующими отношения работника и работодателя, и в большинстве случаев однозначно воспринимаются как незыблемые стержнями трудовых отношений.

Однако, как показывает практика, при вступлении человека в предпенсионный возраст его социальный профиль существенно меняется. Учет этих изменений может стать действенным фактором активизации трудового потенциала работников (см. табл. 1):

Динамика изменений социального профиля работника

Возраст работника	Статус работника	Роль работника на производстве	Мотивы работника
До достижения предпенсионного возраста	Ориентация на карьерный рост	Акцент на повышение квалификации	Зарплата как приоритет мотивации. Социальный пакет как дополнение к зарплате.
По достижении предпенсионного возраста	Ориентация на стабильность занимаемой должности	Акцент на опыт, компетенции	Социальный пакет как база социальной поддержки. Зарплата как фактор признания опыта работника

По сути, предложение сводится к включению мер социально-психологического характера в действующий пакет методов активизации трудового потенциала работников пожилого возраста.

Так, одним из ключевых факторов, определяющих трудовое поведение работника и его активность в организации, является его мнение о положении в социальной общности, достигнутых результатах, отношении к нему в организации, то, что мы определяем как статус работника. С возрастом ориентация работника на карьерный рост сменяется уверенностью (или неуверенностью) в своих достижениях.

Позитивные перспективы при учете в кадровой политике руководителей организации изменений представлений работников предпенсионного возраста о собственном статусе могут быть достигнуты с использованием техники социального патронажа.

Сущность такого патронажа заключается в поддержании трудовой активности работника, а цель — в закреплении в сознании работника его значимости, социальной защищенности и, как следствие, лояльности к организации. Под лояльностью (фр. *loyal* — верный) понимается верность действующим законам, корректное, благожелательное отношение к кому-либо или чему-либо. Лояльность персонала к организации предполагает, что данная работа вызывает у сотрудников:

- удовлетворенность содержанием работы в организации,
- ощущение внимания и заботы со стороны руководства организации.

Это достигается путем повышения качества трудовой жизни, благодаря заботе о членах семьи работника, его социальной поддержке по выходе на пенсию. Акцент в работе с персоналом при этом делается не на управлении карьерой сотрудника, а на обеспечении удовлетворенности занимаемой должностью в организации, уверенности в целесообразности длительной деятельности в данной должности.

Учитывая, что лояльность базируется на чувстве удовлетворенности, в современной практике управления персоналом широкое распространение получили программы признания заслуг работников. Основными принципами, определяющими эффективность этих программ, выступают:

- широкая гласность признания,

- объективность и честность признания,
- искреннее уважение руководства к сотрудникам,
- наличие престижных материальных и нематериальных стимулов (наград).

В числе наиболее распространенных форм признания отдельной личности можно назвать: профессионально-квалификационное продвижение, награды и ценные подарки от организации, объявление благодарности, присвоение почетных званий, специальные статьи, помещаемые в прессе, и др.

Важную роль играют формы неофициального признания заслуг работника. Они реализуются для более частого поощрения, чем на официальном уровне, и для большого круга сотрудников, главным образом групп (команд). К формам неофициального признания относят:

- вечера, торжественные встречи;
- поездки, посещения других организаций;
- небольшие подарки (подарочные ручки, сувениры), др.

Особый тип неофициального признания — повседневное признание, способствующее, при использовании неформальных методов общения, вовлечению работников в решение актуальных проблем организации.

Так, программы выдвижения предложений дают возможность сотруднику подготовить и представить свои соображения по совершенствованию выполняемой работы, улучшению деятельности подразделения и организации в целом. Такие программы обеспечивают не только получение материального вознаграждения, но и предоставляют возможность самореализации, т.е. реализации профессионального и творческого потенциала, способности к общению.

Наибольшее распространение программы выдвижения предложений получили в Японии. Они являются эффективным инструментом, способствующим вовлечению персонала в процесс улучшения деятельности и повышения качества.

Проблема активизации человеческого потенциала на основе формирования креативного поведения персонала в целях выдвижения работниками нестандартных предложений возникла при переводе государственного унитарного предприятия «Водоканал Санкт-Петербурга» на инновационный путь развития, обеспечивающий выполнение

жестких экологических требований Хельсинской комиссии (Хелком) к участникам — странам бассейна Балтийского моря.

В нашей практике решение подобной проблемы опиралось на опыт и активную жизненную позицию высококвалифицированных работников пожилого возраста.

При создании методики мы исходили из убеждения, что креативность персонала есть результат последовательного удовлетворения потребностей в повышении профессионального уровня, укреплении в сознании работников их значимости для предприятия, развитии уверенности в себе, деловой инициативы и творческой активности.

Методикой предусмотрено поэтапное осуществление мероприятий по формированию креативного потенциала персонала предприятия.

На первом этапе реализуются меры социальной поддержки, способствующие удовлетворению основных жизненных потребностей всех работников, и дополнительные образовательные программы, в первую очередь для тех, кто обладает большим производственным опытом, что существенно повышает квалификационный потенциал предприятия. Результат — укрепление чувства социальной защищенности, нейтрализация негативного отношения большинства членов коллектива к инновациям.

На втором этапе осуществляется развитие отношений социального партнерства путем стимулировании трудовой активности работников. В итоге можно констатировать укрепление в сознании людей значимости их труда для предприятия, снижение текучести, повышение качества работы, лояльность к инновационным инициативам менеджмента предприятия.

На следующем этапе опытным работникам, имеющим высокий социальный статус, демонстрирующим лидерский подход к организации инновационной деятельности, желание эффективно использовать производственный опыт, предоставляются возможности самореализации, включая участие в работе хозрасчетных временных инновационных коллективов и руководство этими коллективами. Здесь активно внедряются методы компенсационного стимулирования результатов труда персонала, когда наряду с бонусами за инновационные решения широко применяются нематериальные меры стимулирования, повышающие значимость работника в организации.

Указанные меры реализованы в государственном унитарном предприятии «Водоканал Санкт-Петербурга» в 2009–2011 гг. и доказали свою эффективность [1].

О роли работника в организации, т.е. значимости выполняемых им функций судят, используя категории «профессия», «специальность», «квалификация». В нормативных документах — тарифно-квалификационных справочниках, квалификационных справочниках профессий — приводятся описания выполняемых персоналом функций. Опыт человек, его способности к выполнению работ по смежным специальностям, разной квалификации, приобретенные за время трудовой

деятельности, являются скорее дополнительной характеристикой.

Учитывая, что в большинстве организаций происходят весьма активные изменения, вызванные инновационным развитием экономики, требующие от всех быстрой перестройки, именно приобретенный годами опыт, а по сути, компетенция выступает конкурентным преимуществом работника, достигшего предпенсионного возраста.

Понятие «компетенция» появилось в современном менеджменте в конце XX века, заменив собой термин «квалификация». Переход к постиндустриальным технологиям инициировал кардинальные изменения в трудовой деятельности человека, его профессиональной подготовке. Оценочным критерием здесь выступает широта профессионального диапазона, способность к переносу знаний и умений на другие виды деятельности, определяемые в качестве компетенции работника.

Компетенции — конкретным образом сочетаемые специальные знания, профессиональные умения и навыки, а также поведенческие характеристики работника, необходимые для выполнения таких работ, которые могут быть представлены как иерархические градации возрастания сложности, ответственности, умелости, интеллектуальности или нескольких параметров одновременно; это совокупность знаний, способностей к действию, поведенческих моделей, структурированных соответственно в данных обстоятельствах.

Различают следующие виды компетенций:

1) горизонтальные — компетенции, потребность в которых определяется по совокупности рабочих мест одного иерархического уровня;

2) вертикальные — компетенции, связанные с реализацией конкретной функции управления по иерархии;

3) глубинные — компетенции, обеспечивающие процесс непрерывного профессионального развития организации (работников).

В общем виде компетенция — единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью.

Применительно к лицам, выполняющим производственные операции, говорят о горизонтальных компетенциях, к руководителям — о вертикальных и глубинных.

В отличие от компетенции квалификация — способность выполнять работу определенной сложности, на одном рабочем месте при наличии необходимых для этого качеств и соответствующего уровня подготовки к данному виду трудовой деятельности.

Нормативная база анализа компетенции работника в системе федерального законодательства отсутствует. Работодатели и специализированные ассесмент-центры осуществляют подобного типа оценку, используя собственные методические материалы, включающие как ключевые положения действующего федерального законодательства о труде, так и технологии тестирования и интервью. Под компетенцией здесь понимается способность (или

не способность) человека решать производственные задачи в своей сфере.

В основу оценки компетенции работника нами положена модель, включающая необходимые требования, предъявляемые к человеку на определенной должности с определенным кругом обязанностей. Модель компетенции может быть представлена в виде двух блоков:

- организационный профиль должности: функции, права, обязанности, ответственность, возлагаемые на работника, занимающего данную должность с учетом его профессиональных и квалификационных возможностей;
- профиль личности соискателя: организационные способности, обучаемость, контактность, самооценка, творческий подход, энергичность работника, претендующего на замещение данной должности.

Процедура оценки компетенции включает:

- оценку соответствия профессионально-квалификационных и личностных характеристик соискателя эталонным требованиям, закрепленным в модели компетенции;
- оценку результативности и качества работы по представленным соискателем документам и рекомендациям;
- оформление заключения о наличии у соискателя на замещение данной должности необходимой компетенции.

При оценке компетенции работника используются как качественные (тестирование, анализ документов, опрос), так и количественные (рейтинги, балльная оценка, графические профили) методы. Результаты оценки учитываются при выборе системы стимулирования работника.

Наибольшие изменения происходят в мотивационной сфере работника, вступившего в предпенсионный возраст. Известно, что управление мотивацией основано на учете следующих основных особенностей работника:

- нижняя граница потребностей работника определяется возможностью обеспечить простое воспроизводство своей рабочей силы;
- тип мотивации, т.е. преимущественная направленность поведения работника, зависит от системы ценностей, им разделяемых;
- мотивация — это всегда торг работника с окружением о возможных взаимных уступках, с самим собой об ожиданиях и притязаниях [4].

Все модели мотивации ориентированы на удовлетворение материальных и социальных потребностей работника. Материальные потребности включают обеспечение сотруднику принятых в общественном сознании уровня и качества жизни. Социальные потребности подразумевают создание оптимального социально-психологического климата в группе, формирование в сознании работника уверенности в завтрашнем дне.

Моральные стимулы, формирующие социальный статус работника, обладают по меньшей мере тремя положительными чертами: широтой спектра стимулов, скоростью воздействия, низкими удельными затратами. К подобным стимулам можно отнести: присвоение почетных званий, рекомендации

для участия в выборных органах, публичная похвала, др.

Для работников пожилого возраста мотивация ориентирована прежде всего на поддержание качества трудовой жизни:

- обеспечение социальной защищенности (уверенность в завтрашнем дне, стабильность положения, социальная помощь в экстремальных ситуациях);
- удовлетворение материальных потребностей (оплата труда и льготы);
- удовлетворение социальных потребностей (стремление работать в хорошем коллективе, самоуважение).

При этом меняется отношение работника к структуре социальных мер поддержки, к размеру и составу заработной платы.

Предоставляемые меры социального стимулирования формируют социальный пакет, т.е. набор благ, социальных компенсаций и льгот, предоставляемых сотруднику фирмой, в которой он работает.

Блага (компенсации и льготы), дополнительно предоставляемые организацией, делятся на две группы. Первую группу составляют блага, которые прямо способствуют более качественному выполнению служебных обязанностей (business tool). Сюда входят: оплачиваемые компанией мобильный телефон, ноутбук, спецодежда, расходы, связанные с эксплуатацией автомашины сотрудника. Вторая группа — это блага, которые составляют собственно социальный пакет (benefit), в частности: медицинская страховка работника и членов его семьи, ведомственная поликлиника, пансионат, содержание детей в дошкольных учреждениях, обучение, предоставление путевок, оплата (дотации) питания, обеспечение корпоративного досуга и т.п. Приоритетными для лиц пожилого возраста становятся социальные блага, входящие во вторую группу.

На современном этапе для любой крупной компании социальный пакет — неременный атрибут корпоративной культуры, который может составлять от трети до половины заработка сотрудника.

Существует два принципиально разных подхода к компенсациям и льготам (социальному пакету), а также их вариации.

Первый подход состоит в том, что сотрудникам предлагается четко определенный набор льгот и компенсаций — вне зависимости от их потребностей и пожеланий.

Второй подход (его часто называют «принципом кафетерия») оставляет сотруднику возможность выбора. Схема обычно следующая: предлагается некий набор льгот, из которого работник, исходя из какой-то определенной суммы, выбирает то, что оптимально для него. Например, каждый по результатам аттестации получает конкретное количество баллов, в зависимости от успешности работы. И на эту сумму баллов он вправе выбрать из предлагаемого компанией пакета нужные именно ему блага, их можно комбинировать, но в пределах заработанных баллов. Естественно, сам набор определяет компания из ее принципов предоставления дополнительных льгот. Для лиц пожилого

возраста предпочтительнее первый подход, ориентированный на стабильность социальных мер поддержки.

Изменения отношения работника пожилого возраста к структуре и составу заработной платы менее очевидны, однако существенно определяют его мотивацию и, безусловно, должны быть учтены работодателем. Приведем ряд рекомендаций, подтвержденных многолетней практикой автора в части оплаты труда именно этой категории работников:

- размер заработной платы может не изменяться по сравнению с предыдущим периодом работы, снижение его более чем на 20% оказывает серьезное демотивирующее воздействие на трудовое поведение работника;

- величина постоянной части заработной платы (тариф, оклад) должна быть не менее 80% от среднего заработка;

- размер премии не воспринимается работником как эффективный мотиватор его поведения по сравнению с молодыми работниками.

Для обеспечения социальной эффективности системы премирования необходимо учитывать соблюдение следующих условий:

- разграничение понятий «условие премирования» и «показатель премирования». Показатель премирования — предельно допустимое (благоприятное) значение параметра хозяйственной деятельности, по достижении которого вступает в силу условие премирования. Условие премирования — обязательный к исполнению параметр хозяйственной деятельности, и отклонение от него является основанием для лишения премии даже при выполнении других условий и показателей премирования;

- обеспечение прямой зависимости размеров премии с достигнутыми финансовыми результатами;

- одинаковой заинтересованности руководителя подразделения как в собственных результатах, так и в финансовых результатах предприятия;

- премирование работника только за те показатели, которые от него зависят.

Несоблюдение указанных условий практически немедленно негативно повлияет на престиж отдельных подразделений, должностей, социальный статус работников.

Основные условия эффективного стимулирования работников, особенно остро воспринимаемые лицами пожилого возраста:

- доступность (я тоже могу столько заработать!);

- осязаемость (премия >20% оклада);

- оперативность (минимальный разрыв между результатом и оплатой);

- сочетание стимулов и антистимулов (условий депремирования).

На практике меры организационно-экономического и социально-психологического характера, направленные на повышение качества трудовой жизни сотрудников, реализуются в виде социальной работы.

Социальная работа в организации включает в себя направления:

- улучшение условий труда и охраны здоровья работников;

- социальное страхование работников;

- улучшение культурно-бытовых условий персонала;

- совершенствование социальной структуры персонала.

Эти направления имеют общие характерные черты:

- не нацелены непосредственно на получение прибыли;

- ориентированы на создание равных условий и возможностей для коллектива в целом или групп работников;

- носят комплексный характер, т.е. включают конкретные мероприятия технического, организационного, экономического и психологического характера;

- достаточно жестко контролируются государством.

Спектр направлений и их конкретное содержание могут изменяться в зависимости от экономических возможностей, выбранной стратегии развития и культуры организации. Рассмотрим наиболее характерные особенности каждого из направлений, представленных в форме социальной программы.

Социальная программа есть набор дополнительных мер, обеспечивающих стимулирование персонала в рамках социальной ответственности фирмы. Такая программа своей целью имеет решение конкретной проблемы одного из направлений социальной работы в организации. Специфика социальных программ в том, что они являются общепроизводственными, обладают пролонгирующим действием, активно формируют имидж организации.

Типовой пакет социальных программ может существовать в виде двух основных моделей: в составе коллективного договора либо комплекса мероприятий по работе с персоналом. В первом случае акцент делается на экономических мерах по охране труда, его стимулированию, социальных гарантиях и льготах сотрудникам. Во втором — на административных мероприятиях и методах управления персоналом. Первая модель предпочтительнее для стабильно работающих крупных компаний, вторая — для развивающихся, малых предприятий.

Охарактеризуем некоторые из программ, отметив особенности, учитываемые при работе с людьми пожилого возраста.

1. Программы стимулирования компетенции работника.

Основным здесь является принцип вознаграждения работника за овладение дополнительными знаниями или навыками, а не за конкретный трудовой вклад в рамках занимаемой им должности (основное требование традиционных систем оплаты). Решение проблемы возможно при использовании системы платы за компетенцию.

Компетенция в общем виде — это проявленные качества работника, позволяющие ему выполнять профессиональные функции. Компетенция — характеристика человека, а не должности, поэтому она может переноситься с одного рабочего места на другое вместе с сотрудником. Как правило,

основанием для оплаты является зафиксированная в контракте возможность демонстрации работником ежегодно своей компетенции при решении поставленных руководителем задач.

Системы оплаты за компетенцию позитивно воспринимаются работниками пожилого возраста как фактор признания их опыта, статуса в рабочей группе.

Системы оплаты за компетенцию отличают:

- преимущество учета индивидуальных возможностей и амбиций;
- сложность оценки и восприятия, отсутствие нормативной базы, что является недостатком.

Данные особенности системы оплаты за компетенцию влекут за собой появление «интеллектуального балласта», расслоение в группе, протекционизм, создание конфликтной ситуации. Психологически оправданный уровень различий по оплате — до 20 %.

2. Программы гибкого рабочего времени.

Гибкие графики работы — расписания, при которых сотрудник может выбирать время прихода и ухода в пределах, устанавливаемых руководством. Отсюда типы рабочего расписания:

- гибкий цикл: требует выбора определенного времени начала и окончания работы в течение минимум 1 месяца, продолжительность рабочего дня 8 часов;
- скользящий график: ежедневно можно менять время начала и окончания работы, продолжительность рабочего дня 8 часов;
- переменный день: разрешен «дебет» и «кредит» рабочих часов, продолжительность рабочего дня — величина переменная, рабочая неделя 40 часов, или количество рабочих часов в месяце соответствует нормативной величине;
- очень гибкий график: разрешается «дебет» и «кредит» часов, но требуется ежедневное присутствие в «общее» время;
- гибкое размещение: сотрудник может менять не только часы, но и расположение работы (дома, в филиале, др.).

Гибкие графики работы выступают дополнительной мерой поощрения лиц пожилого возраста, воспринимаются как забота администрации о здоровье сотрудника.

К числу недостатков указанных типов расписаний следует отнести возможное требование профсоюзов ввести оплату по сверхурочному тарифу рабочих часов при продолжительности рабочего дня свыше 8 часов.

3. Программы мотивации персонала.

Программы включают систему взаимоувязанных мероприятий организационного и социально-психологического характера, внедряемых, как правило, одновременно с согласия и при активном содействии работника:

- внедрение многофакторных систем заработной платы с использованием дифференцированной оценки в баллах факторов, учитываемых при расчете оплаты труда;
- использование систем тарифных ставок, которые стимулируют работников к овладению смежными и иными профессиями;

- расширение «горизонтального» набора трудовых операций, т. е. повышение содержательности труда;

- расширение «вертикального» набора обязанностей, т. е. обеспечение большей автономии и ответственности сотрудника за выполнение порученной работы;

- производственная ротация работников в целях снижения монотонности труда без понижения уровня оплаты труда;

- создание автономных рабочих групп, призванных решать конкретные производственные задачи, с передачей им определенного объема прав, обязанностей и ответственности, определением сумм денежного вознаграждения.

В последнее время популярность приобретают:

- системы оплаты труда по результатам МВО (*Management by Objectives*) с использованием ключевых показателей эффективности КРІ (*Key Performance Indicators*) сотрудников;

- компенсационные системы оплаты труда с включением в структуру заработка элементов социального пакета;

- система «грейдов», имеющая в основе многоуровневую тарификацию стимулирования с четко указанными условиями, выполнение которых зависит от работника и определяет реальные результаты его стимулирования и профессионального роста.

Характерно, что для персонала организации указанные меры стандартизированы, т. е. привязаны к должности; для работников пожилого возраста — эти меры персонализированы с учетом особенностей личности.

4. Программа корпоративного развития персонала.

Программа нацелена на формирование и поддержание социального статуса работника. В основе программы принцип переноса акцента с найма персонала на его закрепление.

Программа включает:

- систему трехуровневой непрерывной подготовки кадров (обучение, повышение квалификации, переобучение);

- широкое использование наставничества;
- ротацию персонала в целях повышения производственного кругозора;

- делегирование работникам дополнительных полномочий для развития деловой и творческой инициативы;

- комплекс мер стимулирующего характера, формирующих избирательную мотивацию работников на закрепление, карьерный рост, социальную защиту.

На каждого сотрудника оформляется карта карьеры, в которой менеджером по персоналу формулируется цель (социальный статус работника) на данный временной период, определяются методы ее достижения. Подобное вложение средств воспринимается работниками как элемент социальной поддержки.

Для лиц пожилого возраста активно используются:

- наставничество как элемент признания статуса работника;

• кратковременные тренинги, обеспечивающие поддержание профессионально-квалификационного уровня работника.

5. Программы охраны труда.

Программы включают комплекс взаимосвязанных технических, технологических и организационных мероприятий по следующим направлениям: улучшение санитарно-гигиенических условий труда, создание безопасных условий труда, сокращение производственного травматизма, профилактика и снижение профессиональной и общей заболеваемости. Источником финансирования программ являются средства предприятия. В соответствии с налоговым законодательством затраты относятся на себестоимость продукции.

Механизм реализации программ включает регулярную аттестацию рабочих мест по условиям труда, т.е. проверку соблюдения нормативных требований охраны труда. По результатам аттестации для сотрудников, занятых на рабочих местах, не соответствующих требованиям, устанавливаются доплаты, льготы.

Мероприятия по охране труда позитивно воспринимаются всеми возрастными группами работников.

6. Программы социального страхования работников.

Программы включают обязательное социальное страхование, дополнительное социальное страхование, а также социальное обеспечение работников из фонда предприятия.

Предоставление работникам выплат и льгот в рамках обязательного социального страхования определяется порядком использования средств Фонда социального страхования в Российской Федерации, имеет всеобщий характер и не подлежит корректировке со стороны администрации предприятия.

Предоставление работникам услуг и выплат в рамках программ дополнительного страхования определяется условиями индивидуальных договоров со страховыми медицинскими компаниями и негосударственными пенсионными фондами, а также суммой средств на накопительных индивидуальных счетах, открытых гражданам в этих организациях.

Социальное обеспечение работников из фонда предприятия финансируется за счет прибыли. Объем предоставления социальных выплат, льгот, услуг (путевок, оплаты лечения в специализированных санаторно-курортных учреждениях)

определяется финансовыми возможностями предприятия и закрепляется в коллективном договоре.

Наиболее эффективно осуществлять комплекс мер по активизации человеческого потенциала работников пожилого возраста в рамках программы социального развития организации, основными направлениями которой являются:

- оптимизация социальной структуры персонала в соответствии принятой стратегией развития организации;
- создание условий для развития кадрового потенциала организации,
- улучшение условий труда и охраны здоровья работников;
- повышение качества жизни работников организации и членов их семей.

Ключевой параметр программы — качество жизни работников и членов их семей характеризуют следующие показатели:

- сумма расходов на социальные программы (медицинское страхование, лечение, отдых, льготное питание, др.);
- сумма расходов на материальную помощь (выплаты уволенным, пенсионерам, иждивенцам, др.);
- уровень социально-экономического стимулирования персонала, т.е. стоимостная оценка денежных выплат и стоимости социальных программ в расчете на одного работника.

Неотъемлемыми частями программы социального развития организации являются:

- перечень мероприятий по реализации контрольных параметров по направлениям плана социального развития;
- баланс персонала, включающий расчет потребностей в работниках и определение источников удовлетворения потребностей организации в работниках по годам на расчетный период с учетом квотирования рабочих мест для лиц пожилого возраста.

Характерной особенностью здесь является то, что за счет подобных мероприятий, непосредственно повышающих качество жизни работников, в обществе формируется имидж социально ответственной организации.

Эффективность программ социального развития организаций достаточно высока, поскольку они воспринимаются и как меры по реализации социальной политики государства, и как социальная работа администрации о персонале.

1. Задорожная Г.В., Копейкин Г.К. Формирование креативного поведения персонала ГУП «Водоканал Санкт-Петербурга» // Карминские чтения: материалы Всероссийской науч. конф., 15–17 ноября 2011 г. СПб.: ПГУПС, 2011. С. 223–225.
2. Исаев И.Ю., Копейкин Г.К. Социальные резервы рынка труда Санкт-Петербурга // Стратегия развития и экономическая политика Экономического совета при губернаторе Санкт-Петербурга. 2014. Вып. 2. С. 65–83.
3. Кармазинов Ф.А., Копейкин Г.К., Задорожная Г.В. Инновационное развитие ГУП «Водоканал Санкт-Петербурга» // Экология и развитие общества. Материалы XIV Междунар. конф. 8–13 июля 2012 г., СПб., МАНЭБ, 2012. С. 179–185.
4. Копейкин Г.К., Потемкин В.К. Управление социальным развитием организации: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2014. 152 с.

References

1. Zadorozhnaya G.V., Kopeykin G.K. Formirovaniye kreativnogo povedeniya personala GUP «Vodokanal Sankt-Peterburga» [Formation of creative behavior of staff of the State Unitary Enterprise «Vodokanal Sankt-Petersburga»]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Karminskiye chteniya»* [Proc. of the All-Russian Scientific Conference «Karminskiy Readings»]. St. Petersburg: Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University Publ., 2011, pp. 223–225 (in Russian).
2. Isayev I.Yu., Kopeykin G.K. Sotsialnyye rezervy rynka truda Sankt-Peterburga [Social reserves of St. Petersburg labour marker]. *Nauchnyy almanakh «Strategiya razvitiya i ekonomicheskaya politika» Ekonomicheskogo soveta pri gubernatore Sankt-Peterburga — Scientific Almanac «Development Strategy and Economic Policy» of the Economic Council under the Governor of St. Petersburg*, 2014, (2), pp. 65–83 (in Russian).
3. Karmazinov F.A., Kopeykin G.K., Zadorozhnaya G.V. Innovatsionnoye razvitiye GUP «Vodokanal Sankt-Peterburga» [Innovative development of the State Unitary Enterprise «Vodokanal Sankt-Petersburga»]. *Materialy XIV Mezhdunarodnoy konferentsii «Ekologiya i razvitiye obshchestva»* [Proc. of the 14th International Conference «Ecology and Development of Society»]. St. Petersburg: International Academy of Ecology, Safety and Nature Publ., 2012, pp. 179–185 (in Russian).
4. Kopeykin G.K., Potemkin V.K. *Upravleniye sotsialnym razvitiyem organizatsii* [Management of social development of organization]. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics Publ., 2014. 152 p. (In Russian).

КНЯЗЕВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

*кандидат педагогических наук, преподаватель Арзамасского медицинского колледжа,
shcooll2006@yandex.ru*

OLGA V. KNYAZEVA

Cand.Sc. (Pedagogy), Lecturer at Arzamas Medical College

ФЕШИНА НАДЕЖДА ГРИГОРЬЕВНА

*преподаватель Арзамасского медицинского колледжа,
baq988@mail.ru*

NADEZHDA G. FESHINA

Lecturer at Arzamas Medical College

УДК 614.253.8

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ ПОЖИЛОГО
И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА**

**FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS IN FUTURE NURSES TO WORK
WITH PEOPLE OF ELDERLY AND SENILE AGE**

АННОТАЦИЯ. В статье представлена реализация авторского проекта по формированию психологической готовности студентов к работе с людьми пожилого и старческого возраста. Рассматриваются основные цели, задачи и направления этой программы. Приведены примеры диспутов с элементами тренинга по развитию коммуникативных навыков и умений будущих медицинских сестер.

ABSTRACT. The authors presented the implementation of the authoring to form the psychological readiness of students to work with people of elderly and senile age. Main goals, objectives and directions of the developed program are considered. Examples of disputes with elements of training on the development of communication skills of future nurses are given.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая готовность, диспут, тренинг, эмпатия, толерантность, рефлексия.

KEYWORDS: psychological readiness, dispute, training, empathy, tolerance, reflection.

В настоящее время в РФ происходят значительные изменения в системе профессионального образования. В основу его модернизации положены принципы непрерывного саморазвития и самообразования будущего специалиста, а главной задачей является повышение качества профессионального образования [8; 9; 11].

Именно от состояния подготовки медицинских работников зависит эффективное развитие системы здравоохранения, а в конечном итоге — качество медицины. При этом медицинские работники со средним профессиональным образованием рассматриваются как ценный ресурс здравоохранения и играют ключевую роль в оказании людям доступной и качественной медицинской помощи [6; 7; 10].

Как отмечают СМИ, в последние годы увеличилось количество жалоб, участились случаи грубого и неуважительного отношения к пациентам со стороны среднего медперсонала, утрачены милосердие и сочувствие. Поэтому, вполне очевидно,

что современному здравоохранению необходим средний медицинский персонал, обладающий профессионально значимыми личностными качествами, формирование и развитие которых осуществимо в учебно-воспитательном процессе медицинских учебных заведений.

В конечном итоге от личностных качеств среднего медицинского персонала зависит выздоровление пациентов, в частности пожилого и старческого возраста, ведь именно медицинские сестры находятся с больным достаточно длительное время, обеспечивая уход и удовлетворение его потребностей в выздоровлении. Председатель Научного совета РАМН по геронтологии и гериатрии, академик РАМН, заслуженный деятель науки РФ, профессор В. Н. Шабалин отмечал, что качество оказываемой гериатрической помощи во многом определяется уровнем подготовки медицинских работников среднего звена, а в связи с этим, введение курса «Основы геронтологии и геронтологической

помощи» в средних медицинских учебных заведениях является актуальной необходимостью [13].

Однако до настоящего момента количество часов по дисциплинам «Лечение пациентов гериатрического профиля» и «Сестринский уход в гериатрии» остается неизменно малым. Причем, согласно ФГОС, каждое учебное учреждение определяет количество часов по дисциплинам самостоятельно, и в среднем на дисциплину «Лечение пациентов гериатрического профиля» по специальности 31.02.01 «Лечебное дело» отводится всего 40 часов (восемь теоретических и шесть практических занятий), а по специальности 34.02.01 «Сестринское дело»/«Сестринский уход в гериатрии» — 48 часов (десять теоретических и семь практических занятий).

Поэтому недавние выпускники медицинских колледжей нередко отказываются работать в медико-социальной сфере, так как не готовы к конструктивным отношениям и результативному взаимодействию с пожилыми пациентами. Это происходит вследствие различных причин, в первую очередь из-за проявлений эйджизма к стареющим людям [1; 12]

В связи с изложенным выше приобретает большую значимость подготовка и переподготовка средних медицинских работников для оказания геронтологической помощи как одно из средств повышения качества медицинской помощи людям пожилого и старческого возраста. В настоящее время возникает острая необходимость в подготовке компетентных и конкурентноспособных специалистов среднего звена, обладающих профессионально значимыми качествами, а также психологически готовых к работе в области гериатрии [2; 3; 4; 5].

Несколько лет тому назад педагогами ГБПОУ НО «Арзамасский медицинский колледж» было проведено анкетирование студентов, показавшее, что учащиеся представляют старость в негативном свете, а о пожилых людях говорят как о немощных и беспомощных. Кроме того, по результатам исследования также выяснилось, что большинство студентов испытывают трудности при общении с пациентами пожилого и старческого возраста, а отсюда — нежелание работать с данной категорией. Причину будущие медицинские сестры видят в неумении вести себя в различных ситуациях с пожилыми людьми адекватно, так не понимают их, считают консервативными и обидчивыми.

В связи с этим в колледже была апробирована авторская разработка по формированию психологической готовности студентов к взаимодействию с пациентами пожилого и старческого возраста, а также по развитию необходимых личностных качеств. Реализуемая программа состоит из целевого, организационно-деятельностного и диагностико-результативного блоков, взаимосвязанных между собой. Целевой блок включает цель, принципы и задачи формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к работе с людьми пожилого и старческого возраста; организационно-деятельностный блок отражает направления деятельности и условия ее реализации, а диагностико-результативный определяет

уровни и результат сформированности психологической готовности к взаимодействию со старшим поколением.

Более подробно нами описан организационно-деятельностный блок, который предусматривает:

- увеличение числа студентов с высокой степенью психологической готовности к работе с людьми пожилого и старческого возраста;
- развитие способности будущих медицинских работников организовывать совместное сотрудничество по взаимодействию с людьми пожилого и старческого возраста на основе технологий, например, методики конструктивного общения и субъект-субъектного взаимодействия в паре «медсестра-пациент»; технологии подбора индивидуального стиля общения, с учетом медико-психологических характеристик стареющего человека;
- развитие профессионально значимых качеств будущих медицинских работников (рефлексии, эмпатии, толерантности по отношению к людям пожилого и старческого возраста, эмоциональная устойчивость);
- саморефлексия, самосовершенствование, самореализация в профессиональной деятельности, раскрытие творческого потенциала.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного педагогического опыта нами были определены следующие направления совместной деятельности преподавателя и студентов по формированию психологической готовности к работе с людьми пожилого и старческого возраста:

- организация теоретического обучения;
- организация освоения коммуникативных навыков и умений взаимодействия с людьми пожилого и старческого возраста в ходе учебной практики и волонтерской деятельности студентов;
- сопровождение анализа приобретенного опыта по общению с людьми пожилого и старческого возраста во время учебно-производственной практики в лечебных организациях города и центре социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов Арзамаса.

Представленные направления обусловлены особенностями профессиональной деятельности будущих медицинских сестер и учитывают специфику организации среднего медицинского образования в современных условиях реализации ФГОС СПО, логику построения учебного процесса, соответствующую деятельность преподавателя, этапы освоения профессии будущими медицинскими сестрами.

Организация теоретического обучения предполагает занятия по дисциплинам «Геронтология» и «Сестринское дело в гериатрии». Нами было разработано содержание и проведение лекций-бесед, лекций-семинаров с целью развития познавательного интереса к изучению гериатрии. Занятия проходили с использованием визуализации, а также активных и интерактивных методов обучения.

Организация освоения коммуникативных умений включала в себя подготовку и проведение практических занятий с решением ситуативных задач, упражнений, совместную разработку памяток

и мероприятий волонтерской направленности. Особое внимание уделялось тренингам.

Выделенное направление по сопровождению анализа приобретенного опыта по общению с людьми пожилого и старческого возраста предполагало организацию анализа приобретенного студентами в ходе учебно-производственной практики опыта профессионального общения с герiatricкими пациентами, а также помощь в самооценке уровня подготовленности к работе с людьми пожилого и старческого возраста.

Наиболее подробно остановимся на проведении диспута с элементами тренинга, целью которого являлось содействие наилучшему пониманию молодежью пожилых людей и развитию толерантного отношения к ним. В ходе проведенных мероприятий решались следующие задачи: развитие коммуникативной толерантности, готовности работать в коллективе, умения конструктивно взаимодействовать с другими, обучение навыку анализа и самоанализа, преодоления страха и недоверия к себе.

На обсуждение выносились межпоколенные взаимоотношения, проблема «отцов и детей», а также оценка того, как современная молодежь воспринимает свое отношение к пожилым людям, причем не только близким, но и чужим. Рефлексивный анализ и самоанализ предполагал осознание собственного Я, своих личностных особенностей, эмоционального состояния.

При проведении диспута с элементами тренинга учитывались следующие принципы: видеть в другом человеке личность, уважительно относиться друг к другу, считаться с мнением других. Тренинговые упражнения были разработаны для создания положительного настроения в группе, развития толерантности и коммуникативных умений.

Так, на одном из тренинговых занятий студентам было предложено заполнить карточки, содержащие неоконченные утверждения о пожилых людях:

- мы знаем, что пожилые люди любят...;
- старость — это...;
- пожилые люди всегда поступают... и др.

Во время заполнения карточек студентами активно обсуждались данные утверждения, и многие долго не могли написать окончательный вариант. При этом обсуждении в группе благоприятная атмосфера сменилась конфронтацией. Некоторые студенты громко, тоном, не терпящим возражения, говорили: «Да все старые люди любят указывать и учить других!», «Все старые люди вечно ноют от своих болезней».

На эти высказывания, другие студенты отвечали: «Посмотрим, какими вы станете в старости!»

Учитывая возраст участников и то, что они порой не умеют выходить из конфликта, важно было направить их в правильное русло. В данном случае мы предприняли усилия по предупреждению конфликтной ситуации и высказали свое мнение о том, что мы принимаем их точку зрения, но обсуждение вопросов в резком тоне не приведет к конструктивному диалогу.

Важно было обратить внимание на обе конфликтующие стороны, а не присоединяться к одной из них и напомнить обучающимся, что вначале необходимо

анализировать себя, а не критиковать других. После этого студенты старались более лояльно относиться к высказываниям других, и стадия конфронтации сменилась стадией продуктивного диалога.

Анализируя ответы на карточках, мы увидели, что из 30 студентов четыре человека негативно отзывались о пожилых людях. Основными причинами такого негатива являлись частые замечания по поведению и одежде молодежи со стороны старшего поколения.

В конце дискуссии на вопрос «Почему вы воспринимаете старых людей негативно?» студенты ответили, что через СМИ и другие источники информации у них сформировался устойчивый негативный стереотип о людях пожилого и старческого возраста. Причем в опрашиваемой группе были в основном девушки, и именно возрастные изменения во внешности, потеря активности и социальных связей формировали их отрицательные представления о людях пожилого возраста.

При подведении итогов дискуссии студентам были заданы вопросы «Насколько трудно было прийти к общему мнению?», «Что вы чувствовали, если мнения других не совпадают с вашим?».

На следующем занятии после разминки студентам предложили разделить на две группы: одна подгруппа представляла молодежь в возрасте от 18 до 28 лет, а вторая — пожилых людей, тех, кому от 65 до 75 лет. Затем каждой подгруппе предстояло найти плюсы и минусы своего возраста. После обсуждения мы заслушали представителей от каждой подгруппы.

Участники дискуссии ответили, что молодость — это естественная красота, физическая активность, оптимизм, перспективы, жажда перемен и новизны, расцвет жизни; а старость — выход на отдых, получение пенсии и много времени для любимого занятия.

Отрицательные качества молодости участники обсуждения отметили такие: вредные привычки, особенно наркомания и алкоголизм, неопытность в делах, общении, ветреность, эмоциональность, несерьезное отношение к чему-либо, неопределенность в жизни и целях. По мнению студентов, негативные качества старости следующие: ощущение приближающейся смерти, физическая немощь, множество болезней, одиночество, дряхлость, старческое слабоумие, снижение памяти и т. п.

В итоге оказалось, что положительные качества молодости были названы с незначительным перевесом. Студентам ближе молодость и все то положительное, что она с собой несет, а старость воспринимается ими как возраст, не приносящий пользы, окончание жизни. В то же время у группы не было замечено открытого негативного отношения к старческому возрасту. Это объясняется скорее тем, что все участники обсуждения — жители провинциального города и небольших селений с размеренным темпом жизни и определенной консервативностью и традиционностью ее уклада, что и позволяет сохранять межпоколенные отношения более теплыми и прочными.

Затем в процессе общего обсуждения группа пришла к мнению, что каждый возраст имеет

свои «плюсы» и «минусы». И если на начальном этапе дискуссии студенты говорили о том, что в их представлении старые люди — это вечно больные, ноющие люди, то вспоминая своих родных и знакомых пожилых людей, начали приходить к пониманию, что это не всегда так. Одна из студенток сказала, что 65 лет — глубокая старость, в этом возрасте женщина выглядит, как старуха. На это ей одноклассники ответили, что и в 60 лет выходят замуж, а кроме того, женщины активно начинают заниматься любимым делом (вязание, вышивание, макраме и т. д.).

В конце занятия группе были заданы следующие вопросы: «На все ли вопросы, о которых люди спорят, можно ответить однозначно?», «Как вы относитесь к человеку, с мнением которого вы не согласны?», «Хорошо или плохо иметь собственное мнение?».

На последующих занятиях также были использованы тренинговые упражнения и рассмотрены некоторые актуальные темы:

- Когда ты являешься пожилым в глазах общества?
- Как наиболее часто изображают пожилых людей: в позитивном или негативном смысле?
- Что я могу сделать сегодня, чтобы изменить негативное отношение к пожилым людям?
- Что я могу сделать для пожилых людей, которым требуется помощь?
- Когда я достигну пожилого возраста, я...

Студенты отмечали, что уже сегодня необходимо задуматься о проблемах старости, укреплять институт семьи и внутрисемейные связи, развивать преемственность поколений, уважительно относиться к старикам. Более того, студенты высказали мнение, что молодым надо быть внимательнее к стареющим людям, проявлять к ним милосердие и сочувствие, чаще навещать их и разговаривать с ними о жизни, интересах, делах.

На последнем занятии было важно оценить достигнутые результаты. Участники дискуссии, вспомнив проблемные вопросы, обсуждаемые в процессе занятий, были единодушны в том, что начали понимать поступки пожилых людей, пересмотрели стратегии собственного поведения в отношении людей пожилого и старческого возраста. Помимо этого участники отметили, что стали доверительнее относиться друг к другу, появилось желание делиться с одноклассниками чувствами и эмоциями, обсуждать и самостоятельно решать возникающие конфликты.

Благодаря тренингу студенты получили возможность взглянуть на себя нынешнего и будущего,

глубже прочувствовать проблемы людей пожилого возраста. Занятия способствовали укреплению позитивного образа Я, лучшему пониманию студентами своего поведения, развитию рефлексии (в чем смысл того, что я делаю), закреплению и сохранению навыков конструктивного контакта с окружающими. Анализ результатов наблюдений показал, что студенты за время прохождения тренинга задумались о своем будущем, собственной старости, попытались разобраться, почему же они воспринимают пожилых людей через призму негативных стереотипов. Выяснилось, что старость — это не всегда болезни и одиночество, а мудрость, знания и опыт. И не столь важно — с морщинами ты или без, главное — как ты себя ощущаешь.

Таким образом, представленный опыт организации диспута с элементами тренинга способствовал освоению коммуникативных навыков и умений взаимодействия в группе, а также развитию толерантности, эмпатии и уважения к старшему поколению. Дискуссия дала возможность изучить себя и свои взаимоотношения с окружающими, в том числе с лицами пожилого и старческого возраста, осознать свои чувства и эмоции по отношению к стареющим людям, научила формулировать и аргументировать свою точку зрения, конструктивно сотрудничать. Для этого мы использовали различные дискуссионные темы, касающиеся пожилых людей. Рефлексия позволяет студентам оценить себя как личность и будущего профессионала, прояснить для себя собственное отношение к будущей профессиональной деятельности, уровню подготовленности к взаимодействию с людьми пожилого и старческого возраста.

В целом, проведенная работа со студентами по всем трем блокам дала положительный результат. Это подтверждается тем, что около 60% стали лучше понимать пожилых людей и принимать их такими, какие они есть. При этом у большинства студентов, участвовавших в наших мероприятиях, сформировалась позитивная установка на профессиональное взаимодействие с людьми пожилого и старческого возраста, диалог с ними.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о сформированности у студентов психологической готовности к работе с людьми пожилого и старческого возраста, резком снижении негативного отношения к ним. Это свидетельствует о возможности достаточно эффективного влияния на формирование данной готовности при условии систематической работы преподавателей медицинского колледжа с учетом личностных особенностей студентов.

1. Бондарева Т. В. Подготовка студентов к социальной работе с пожилыми людьми: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. Орел, 2006. 26 с.
2. Володин Н. Н. О подготовке специалистов со средним медицинским и фармацевтическим образованием в Российской Федерации // Сестринское дело. 2000. № 2. С. 6–7.
3. Грекова И. И. Медико-социальные аспекты совершенствования деятельности сестринских служб ЛПУ в условиях модернизации здравоохранения (на примере Курской области): автореф. дис. ... канд. мед. наук. Воронеж, 2013. 20 с.
4. Ефремова В. Е. Научное обоснование оптимизации системы управления кадровыми ресурсами среднего медицинского персонала федеральных медицинских организаций: дис. ... канд. мед. наук. М., 2014. 296 с.

- Имельгузина Г.Ф. Оптимизация организации сестринской помощи лицам старшего возраста в условиях гериатрического стационара: дис. ... канд. мед. наук. Уфа, 2014. 211 с.
- Каспрук Л.И., Канюкова Ю.В. К вопросу о модернизации сестринского медицинского образования и совершенствовании гериатрической помощи населению Оренбургской области // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 1 (162). С. 98–103.
- Кирсанова Е.В. Роль медицинской сестры первичного звена здравоохранения в профилактике неинфекционных заболеваний и укреплении здоровья населения: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2012. 25 с.
- Кондратова Н.В. Формирование готовности студента медицинского колледжа к профессиональному общению: дис. ... канд. педагог. наук. Оренбург, 2011. 261 с.
- Мальгина С.Ю. Педагогические условия реализации профессионального модуля в учреждениях профессионального образования: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. М., 2013. 26 с.
- Подольская М.Н. Профессиональная роль фельдшера в современной России: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Волгоград, 2013. 25 с.
- Филь Т.А. Структурно-содержательные характеристики готовности к фасилитации у будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. Новосибирск, 2013. 24 с.
- Чунакова В.В. Совершенствование управления качеством сестринской помощи в стационарных учреждениях, оказывающих медико-социальную помощь пожилым: дис. ... канд. мед. наук. М., 2014. 175 с.
- Шабалин В.Н. Организация работы гериатрической службы в условиях прогрессирующего демографического старения населения Российской Федерации // Успехи геронтологии. 2009. Т. 22, № 1. С. 185–195.

References

- Bondareva T.V. *Podgotovka studentov k sotsialnoy rabote s pozhilymi lyudmi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Preparing students for social work with elderly: Cand.Sc. (Pedagogy) dissertation abstract]. Orel, 2006. 26 p. (In Russian).
- Volodin N.N. O podgotovke spetsialistov so srednim meditsinskim i farmatsevticheskim obrazovaniyem v Rossiyskoy Federatsii [On the training of specialists with secondary medical and pharmaceutical education in the Russian Federation]. *Sestrinskoye delo — Nursing*, 2000, (2), pp. 6–7 (in Russian).
- Grekhova I.I. *Mediko-sotsialnyye aspekty sovershenstvovaniya deyatelnosti sestrinskikh sluzhb LPU v usloviyakh modernizatsii zdavookhraneniya (na primere Kurskoy oblasti): avtoref. dis. ... kand. med. nauk* [Medical and social aspects of improving the activities of nursing services of health facilities in the context of modernizing health care (based on the example of Kursk region): Cand. Sc. (Medicine) dissertation abstract]. Voronezh, 2013. 20 p. (In Russian).
- Yefremova V.Ye. *Nauchnoye obosnovaniye optimizatsii sistemy upravleniya kadrovymi resursami srednego meditsinskogo personala federalnykh meditsinskikh organizatsiy: dis. ... kand. med. nauk* [Scientific rationale for optimizing the human resources management system for nursing staff of federal medical organizations: Cand.Sc. (Medicine) dissertation]. Moscow, 2014. 296 p. (In Russian).
- Imelguzina G.F. *Optimizatsiya organizatsii sestrinskoy pomoshchi litsam starshogo vozrasta v usloviyakh geriatricheskogo stantsionara: Cand. Sc. (Medicine) dissertation* [Optimization of the organization of nursing care for older people in a geriatric hospital: Cand. Sc. (Medicine) dissertation]. Ufa, 2014. 211 p. (In Russian).
- Kaspruk L.I., Kanyukova Yu.V. K voprosu o modernizatsii sestrinskogo meditsinskogo obrazovaniya i sovershenstvovaniyu geriatricheskoy pomoshchi naseleniyu Orenburgskoy oblasti [To the question of modernizing nursing medical education and improvement of health social assistance in elderly and senile age Orenburg region]. *Vestnik of Orenburg State University*, 2014, 162 (1), pp. 98–103 (in Russian).
- Kirsanova Ye.V. *Rol meditsinskoy sestry pervichnogo звена zdavookhraneniya v profilaktike neinfektsionnykh zabol-evaniy i ukreplenii zdorovya naseleniya: avtoref. dis. ... kand. med. nauk* [The role of a primary health care nurse in the prevention of non-communicable diseases and promotion of public health: Cand.Sc. (Medicine) dissertation abstract]. Moscow, 2012. 25 p. (In Russian).
- Kondratova N.V. *Formirovaniye gotovnosti studenta meditsinskogo kolledzha k professionalnomu obshcheniyu: diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of readiness in a medical college student for professional communication]. Orenburg, 2011. 261 p. (In Russian).
- Malgina S.Yu. *Pedagogicheskiye usloviya realizatsii professionalnogo modulya v uchrezhdeniyakh professionalnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for implementation of the professional module in vocational education institutions: Cand. Sc. (Pedagogy) dissertation abstract]. Moscow, 2013. 26 p. (In Russian).
- Podolskaya M.N. *Professionalnaya rol feldshera v sovremennoy Rossii: avtoref. dis. ... kand. sots. nauk* [Professional role of medical assistant in modern Russia: Cand. Sc. (Sociology) dissertation abstract]. Volgograd, 2013. 25 p. (In Russian).
- Fil T.A. *Strukturno-soderzhatelnyye kharakteristiki gotovnosti k fasilitatsii u budushchikh uchiteley nachalnykh klassov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Structural and informative characteristics of readiness for facilitation in future primary school teachers]. Novosibirsk, 2013. 24 p. (In Russian).
- Chunakova V.V. *Sovershenstvovaniye upravleniya kachestvom sestrinskoy pomoshchi v stantsionarnykh uchrezhdeniyakh, okazyvayushchikh mediko-sotsialnyuyu pomoshch pozhilym: dis. ... kand. med. nauk* [Improving the quality management of nursing care in inpatient facilities that provide medical and social care for the elderly: Cand. Sc. (Medicine) dissertation]. Moscow, 2014. 175 p. (In Russian).
- Shabalin V.N. *Organizatsiya raboty geriatricheskoy sluzhby v usloviyakh progressiruyushchego demograficheskogo stareniya naseleniya Rossiyskoy Federatsii* [The organization of geriatric service in conditions of progressing demographic aging the population of the Russian Federation]. *Uspekhi gerontologii — Advances in Gerontology*, 2009, (1), pp. 185–195 (in Russian).

ЛЫОНГ МАНЬ ХА

аспирант Амурского государственного университета,
ha.cdtq@gmail.com

LUONG MANH HA

M. A. (Social Work), Lecturer, Researcher, Postgraduate student of Amur State University

УДК 378

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЬЕТНАМА И ОЦЕНКА ЕЕ КАЧЕСТВА

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN VIETNAMESE UNIVERSITIES AND ASSESSMENT OF ITS QUALITY

Аннотация. В данной статье представлен обзор системы подготовки социальных работников во Вьетнаме, анализируется оценка ее качества для всех секторов. Автор указывает на некоторые важные преимущества и недостатки процесса управления и тестирования в университетах и государственных учреждениях Вьетнама. Также подробно описаны методы оценки студентов. Отдельно упоминается о введении плана правительства по управлению оценкой качества подготовки специалистов на университетском уровне в период 2017–2020 годов, с обозначенными целями, задачами и конкретными решениями.

ABSTRACT. The article provides an overview of the system of training of social workers in Vietnam, evaluating its quality for all sectors. The author highlights some important advantages and disadvantages of the process of management and assessment at universities and public institutions in Vietnam. In addition, student assessment methods are described in detail. A separate mention is made of the introduction of the government plan for managing the quality assessment of specialist training at the university level during 2017–2020, with defined goals, objectives and specific solutions.

Ключевые слова: качество подготовки, управление качеством подготовки, оценка качества подготовки.

KEYWORDS: quality of training, quality management of training, quality of training assessment.

Введение

Одним из важных факторов становления образовательного пространства Азиатско-Тихоокеанского региона является интернационализация, существенным проявлением которой в высшем образовании стало международное сотрудничество.

Интеграция Вьетнама в образовательное пространство Азии обусловила активизацию международного сотрудничества отечественных высших учебных заведений с зарубежными в вопросах осуществления различных по содержанию видов образовательной деятельности, один из которых — профессиональная подготовка социальных работников. Развитие ее позволит Вьетнаму интегрироваться с другими странами в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

На фоне этих благоприятных возможностей нынешняя система подготовки специалистов социальной сферы во вьетнамских университетах сталкивается со многими проблемами и новыми вызовами. Настоящая работа будет первым теоретическим исследованием по теме «Управление оценкой качества профессиональной подготовки социальных работников в университетах Вьетнама». Такие исследования ставят важные и актуальные задачи для следующих этапов развития.

Обзор состояния системы менеджмента качества обучения социальной работе во Вьетнаме

Тенденция глобализации и международной интеграции требует от вьетнамской университетской системы быстрого внедрения процессов управления качеством обучения, чтобы способствовать повышению эффективности работы высококвалифицированных специалистов для удовлетворения потребностей государства.

Министерство образования и профессиональной подготовки осуществляет разработку программ, содержания и планов обучения, занимается стандартами создания университетов и т. д. Кроме того, оно управляет правилами приема, системой получения дипломов, сертификатов, содействует децентрализации в русле укрепления автономии и самостоятельности университетов и академий, развивает направление научных исследований, консультаций.

Деятельность государства по управлению качеством обучения во Вьетнаме в последние годы достигла важных положительных результатов, таких как:

1. Произошло изменение подхода к целенаправленному управлению качеством обучения,

включая конкретные шаги, соответствующие практическим требованиям: завершение создания правовых институтов, организация управления, инспекции, проверки и обработки результатов.

2. Была создана и начала эффективно работать система национальных агентств по управлению качеством (Департамент тестирования и обеспечения качества, центры в двух национальных университетах, региональных университетах, отделы обеспечения качества в местных вузах).

3. Предпринят ряд новых мер, таких, как: поступление в университеты посредством сдачи национального экзамена в средней школе, публикация стандартов качества после обучения, другие важные изменения в сфере высшего образования, включая сектор социальной работы [7].

Наряду с положительными сдвигами в государственном управлении качеством подготовки бакалавриата (включая обучение в сфере социальной работы), *эта деятельность все еще имеет много ограничений.*

1. Роль государственного управления качеством учебных программ не всегда корректно отражена в его управленческой деятельности. Отсутствие разделения между государственным управлением и деятельностью школьного управления приводит к избыточному или недостаточному контролю, асинхронии. Например, не хватает макрорешений, а в программах высшего образования наблюдается избыток микроуправленческих мероприятий. Устарела традиционная система управления субсидиями. Существуют негативные факторы коммерциализации, которые идут вразрез с целью обучения и развития человека. Многие учебные заведения не отвечают современным требованиям, но у них все еще есть лицензии на обучение [7].

2. Положения о стандартах оценки качества в университетах стратифицированы, однако использование критериев оценки не унифицировано. К требованиям по стандартам обучения, публичным обязательствам по обеспечению его качества некоторые высшие учебные заведения до сих пор относятся формально.

3. В деятельности государства по управлению качеством вузовского образования нет механизма привлечения для участия в этих процессах общества. Люди и социальные сообщества обеспокоены качеством подготовки, но не хватает механизмов, чтобы иметь право голоса и принимать непосредственное участие в управлении качеством высшего образования. Государство играет чрезвычайно важную роль в жизни общества, создавая условия для его мобилизации и развития. Тем не менее государственное управление в последние годы на самом деле не сделало своей работы [7].

Таким образом, прежде чем достоинства и недостатки гармонизируются, правительству и соответствующим министерствам нужны синхронные решения, краткосрочные и долгосрочные проекты для развития существующих сильных сторон и преодоления ограничений.

Процесс оценка качества профессиональной подготовки социальных работников в университетах Вьетнама

Система тестирования и оценки качества в области высшего образования формировалась и развивалась в течение длительного времени. В настоящий момент эта деятельность является эффективным инструментом, помогающим университетам контролировать и обеспечивать качество обучения, повышать конкурентоспособность университетов и институтов. Согласно Совету по аккредитации высшего образования в США (SHEA, 2003): «Тестирование и оценка качества обучения — это процесс проверки качества со стороны, который используется университетами для обследования и оценки образовательных учреждений и секторов обучения для обеспечения и повышения качества».

Для университетов во Вьетнаме «тестирование и оценка качества образования и подготовки кадров является ключевым показателем для определения уровня реализации содержания целей, программ подготовки кадров для университетов и других учебных центров. Тестирование и оценка качества образования и обучения проводятся периодически по всей стране и для каждого учебного заведения. Результаты аккредитации и оценки качества образования и профессиональной подготовки будут публично объявлены для общества, чтобы знать и контролировать» (статья 17 Закона об образовании, 2005 год).

В настоящее время Министерство образования и профессиональной подготовки Вьетнама начало применять систему тестирования и оценки качества обучения для университетов и центров профессионального обучения по всей стране, в соответствии с региональными и международными стандартами (AUN-QA); с 11 стандартами, 50 критериями (циркуляр 04/2016).

В 2018 году в стране насчитывалось 236 университетов, 1,7 млн студентов, 121 100 аспирантов. По состоянию на 31 августа 2018 года аккредитацию прошли 124 университета (что составляет 51,9% от общего количества), из которых 117 признаны соответствующими стандартам качества обучения. Шесть вьетнамских университетов отвечают стандартам качества в области образования и профессиональной подготовки в соответствии с региональными и международными критериями (AUN-QA) и требованиями Высшего Совета по вопросам научных исследований и оценки высшего образования (HCERES) [1].

Тем не менее если говорить об управлении и оценке качества обучения социальной работе во вьетнамских университетах, то здесь имеется много недостатков и ограничений. По мнению исследователей и специалистов социальной сферы, оценка качества этого сектора не была должным образом затронута или не контролируется, поэтому учебные программы развиваются свободно. Основные причины следующие:

- Социальная работа является новым сектором, здесь не сложилось отдельной системы управления качеством и оценки.

• По словам Ле Чи Ан (*Lê Chí An*), «число университетов, участвующих в обучении социальной работе, за короткий период значительно выросло, в то время как квалификация преподавателей не соответствует таким критериям, как компетентность, преданность, любовь к профессии, профессиональная этика <...> Некоторые университеты открывают этот сектор, чтобы таким образом субъективно соответствовать насущным потребностям рынка труда и иметь хорошую репутацию <...> Кроме того, качество дистанционного обучения и переобучения также вызывает много нареканий, последипломная подготовка в отдельных очень бедных учебных заведениях не контролируется» [2].

• Сеть вьетнамских университетов развита неразумно, и ей не хватает гармонии между регионами и местностями. Кроме того, нечеткая политика в отношении обучения в государственных и частных университетах также приводит к тому, что управление и оценка качества обучения социальной работе организованы недостаточно хорошо. Согласно анализу Ле Чи Ан, реальность обучения социальной работе во Вьетнаме очень разнообразна, и есть нехватка научного подхода. В частности, массовость университетов привела к тому, что качество обучения стало неконтролируемым. Исходя из этого, он считает, что необходимо перепланировать сеть учебных заведений в направлении сокращения количества и повышения качества [2].

Формы и способы оценки качества подготовки в университетах Вьетнама и система тестирования качества образования

Статья 12 (циркуляр №12 Министерства образования и профессиональной подготовки) «*Внутренняя система обеспечения контроля качества оценки университетов (оценка самих себя)*» выделяет такие аспекты, как:

1) оценка структуры, роли, подотчетности внутренней системы обеспечения качества, созданной для достижения образовательной стратегии в целях обеспечения эффективности деятельности учебного заведения;

2) разработка плана обеспечения качества обучения (в том числе стратегий, политики вуза, анализ участия заинтересованных сторон, деятельности, включая содействие по наращиванию образовательного потенциала) для достижения стратегических целей;

3) стратегическое планирование для обеспечения качества на краткосрочную и долгосрочную перспективы, реализация мероприятий по подготовке кадров;

4) оценка системы хранения документов, политики учебного заведения, определение юридических документов и процедур для обеспечения качества обучения;

5) определение ключевых показателей эффективности и установление основных целей для измерения результатов работы учебного заведения;

6) анализ процесса планирования, ключевых показателей эффективности и основных целей и модификация для достижения стратегических целей и обеспечения качества учебных заведений [3].

Статья 13 «Внешняя оценка вузов» (проводится органами государственного управления) рассматривает следующие вопросы [3]:

1) план самооценки и подготовка к внешней оценке, которая будет осуществляться в университетах;

2) анализ результатов самооценки университета и внешних оценок, который периодически проводится должностными лицами, государственными или независимыми экспертами, назначенными для оценки качества обучения;

3) сравнение выводов и результатов самооценки и внешней оценки и др.

Метод оценки, классификация и оценка студентов после обучения (статья 22 «Метод расчета оценки» [8]):

• Баллы оценивающей проверочной работы и баллы курсовых тестов выставляются от 0 до 10 с округлением до десятичного числа.

• Оценка курса — это сумма баллов проверочных работ, умноженная на соответствующий коэффициент. Оценка округляется до десятичного числа, а затем переводится в буквенное значение:

A (8,5–10) — отлично; *B* (7,0–8,4) — хорошо; *C* (5,5–6,9) — удовлетворительно; *D* (4,0–5,4) — слабо удовлетворительно. Не зачтено — оценка *F* (ниже 4,0).

• Для тех, у кого оценка курса не соответствует требованиям для вычисления средней оценки семестра, при составлении рейтинга используются следующие символы: *I* — недостаточно данных для оценивания; *X* — не получены результаты тестов.

• Для тех, кому вуз разрешил переводить оценки, при составлении рейтинга используется символ *R* с приписанным количеством баллов.

1. Составление буквенных оценок (*A, B, C, D, F*) применяется в следующих случаях:

а) для студентов, которые достигли требований для оценивания баллов по предметам, даже в случае отказа от учебы, неявки на тестовые работы и экзамен без причины (оценивается в 0 баллов);

б) переход из *I*, после получения результатов оценки тестовых работ, которые студент задолжал;

в) переход из *X*.

2. Составление оценки *F*, за исключением тех случаев, которые прописаны в пункте 3, применяется, когда студент нарушает правила, по приказу получает оценку *F*.

3. Составление оценки *I* применяется в следующих случаях:

а) если во время учебы или сессии студент заболел или попадает в аварию и не способен присутствовать на экзамене (с разрешения деканата);

б) студент не может присутствовать на проверочных работах или экзаменах по объективным причинам (с разрешения деканата), исключая особые случаи, прописанные директором, перед началом нового семестра студенты, получившие оценку *I*, должны ликвидировать задолженность для перевода оценок. Если студент не ликвидировал задолженность и не перевел оценки, но не был отчислен, то ему разрешено продолжить обучение в следующих семестрах.

4. Составление оценки X , когда студенческий офис не получил результаты по успеваемости студентов от кафедры.

5. R используется в следующих случаях:

а) баллы по предметам оцениваются как A, B, C, D в первый период семестра, если есть, для нескольких предметов, которые разрешены к досрочной сдаче, чтобы помочь студентам достичь прогресса;

б) предметы, результаты сдачи по которым были зачтены, когда студент перевелся из другого учебного заведения или выбрал другие учебные программы.

Статья 23 «Способ вычисления среднего балла» [5].

Для вычисления средней оценки за семестр и средней оценки за период обучения буквенные значения оценок должны быть переведены в численные:

- A эквивалентно 4;
- B эквивалентно 3;
- C эквивалентно 2;
- D эквивалентно 1;
- F эквивалентно 0.

В случае использования буквенных оценок устанавливается перевод на численные с округлением до десятых долей.

$$A = \frac{\sum_{i=1}^n a_i \times n_i}{\sum_{i=1}^n n_i}$$

Где:

A — средняя оценка за семестр и средняя оценка за период обучения;

a_i — оценка i -того предмета;

n_i — число часов обучения i -того предмета;

n — число всех предметов.

Министерство образования и профессиональной подготовки опубликовало План №118/*KH-BGDT* от 23 февраля 2017 года по осуществлению аккредитации и оценки качества регулярного образования и обучения для всех педагогических университетов, колледжей и промежуточных школ. В этом плане также определены три конкретные цели, пять основных задач и решений.

Цели включают в себя:

1. Завершить систематизацию документов, чтобы иметь адекватные правовые коридоры для осуществления аккредитации и оценки качества обучения с учетом региональных и международных подходов.

2. Разработать систему тестирования и оценки качества образования и обучения, укрепить потенциал органов государственного управления по обеспечению и оценке качества образования и обучения, организации аккредитующего образования и качества подготовки, специализированные подразделения для работы с целью обеспечения качества учебных заведений, специалистов и аудиторов в соответствии с национальными стандартами.

3. Ускорить тестирование и оценку качества образования и обучения, включая все учебные заведения и программы обучения, поощрять следование международным стандартам.

В 2017 году 35% педагогических вузов и 10% колледжей были аккредитованы. К концу 2020 года есть стремление к достижению 100%.

Обозначены следующие основные задачи:

1) продолжить совершенствовать систему документов по аккредитации и оценке качества образования и профессиональной подготовки;

2) развивать потенциал организаций по аккредитации и оценке качества образования и обучения, команды, осуществляющие аккредитацию;

3) укрепить потенциал специализированных подразделений, работающих в области обеспечения качества в учебных заведениях;

4) содействовать признанию национальных стандартов качества образования, их соответствия международным стандартам;

5) усилить коммуникацию в средствах массовой информации по обеспечению и оценке качества образования и обучения для всех учебных заведений [4].

Трудности реализации планов аккредитации и оценки качества обучения связаны как с государственными органами управления, так и с центрами аккредитации и университетами.

1. Все еще отсутствует ряд конкретных положений, важных для процесса тестирования и оценки качества обучения. Например, положение о бонусах. Штрафы для университетов за плохое качество обучения не ясны, их трудно применять и т. д. [8] Это также является одной из причин торможения системы тестирования и оценки качества образования и обучения в университетах Вьетнама.

2. Кадровые ресурсы для осуществления инспекционной деятельности слишком малы. В настоящее время на уровне государственного управления есть только пять сотрудников Департамента управления и аккредитации качества обучения, осуществляющих работу координационного центра для выполнения задачи государственного управления качеством и обеспечения аккредитации. В центрах контроля качества также не хватает персонала. В каждом центре имеется менее десяти сотрудников, отвечающих за подготовку групп внешней оценки (должностных лиц государственных инспекций). В большинстве школ не хватает специализированного персонала, отвечающего за обеспечение качества образования. В среднем в каждом подразделении контроля качества работают пять сотрудников, но лишь один или два отвечают за самооценку и обеспечение качества.

3) Квалификация многих аудиторов и инспекторов не отвечает требованиям. По мнению экспертов, только 1/3 тех, кто непосредственно прошел обучение на курсах по оценке, имеют достаточный профессиональный потенциал для выполнения оценочной миссии. Согласно расчетам, если в испытательном центре работают 50 инспекторов с полной занятостью, то он может тестировать только 50 учебных заведений или 60 учебных программ за год [6].

4) Качество докладов по самооценке является неудовлетворительным. Результаты самооценки образовательных и обучающих учреждений или учебных программ — это первый и наиболее важный шаг в процессе аккредитации и оценки качества обучения. В соответствии с требованиями каждого критерия, университеты должны выявить сильные и слабые стороны, чтобы существовал план по совершенствованию и развитию. Основная проблема заключается в том, что отчеты по самооценке написаны не по инструкциям, неправильно оценены преимущества и недостатки, план мероприятий носит слишком общий характер. Часто отчеты о самооценке приходится многократно модифицировать, после чего их можно использовать для оценки командой извне. Это тормозит план проверки, а также оценку качества обучения государственных органов управления.

5) Стандарт оценки качества образования в высших учебных заведениях используется недавно, он еще слишком новый, циркуляр №12/2017/TT-BGDĐT был выдан 19.05.2017 [4].

В плане аккредитации и оценки качества подготовки специалистов в сфере высшего образования на период 2017–2020 годов поставлено много больших задач и целей. В первую очередь необходимо завершить аттестацию всех педагогических вузов и 10% учебных программ до конца 2020 года, это считается наиболее важным. Чтобы иметь возможность эффективно реализовывать задуманное, некоторые решения должны быть синхронизированы

на всех уровнях. Учебным заведениям по аккредитации нужно улучшить подготовку специалистов, увеличить их количество, обеспечить дополнительное обучение для инспекторов, которые не имеют квалификации для проведения внешней оценки. Высшие учебные заведения должны содействовать регистрации и аккредитации авторитетными региональными и международными организациями.

Заключение

Тестирование и оценка качества обучения играют очень важную роль в университетской подготовке по всем учебным дисциплинам, включая сектор социальной работы. Вьетнам использует процесс управления оценкой качества обучения в соответствии с региональными и международными стандартами. Тем не менее при реализации таких мероприятий все еще приходится сталкиваться со многими трудностями, выявляются и недостатки. Поэтому правительству и соответствующим министерствам нужно гибко реагировать на ситуацию.

При осуществлении внутренней оценки — самими университетами и внешней — государственными органами необходимо указать ее критерии в соответствии с характеристиками каждого сектора обучения. После реализации плана преобразований в этой сфере, предложенного правительством Вьетнама на период 2017–2020 годов, должно быть сделано соответствующее резюме, извлечены уроки и намечена дорожная карта по развитию на следующем этапе.

1. Manh Xuan. Kiểm định chất lượng, chuẩn hóa giáo dục đại học [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nhandan.com.vn/giaoduc/item/37640102-kiem-dinh-chat-luong-chuan-hoa-giao-duc-dai-hoc.html> (дата обращения: 17.09.2018).
2. Le Chi An. Công tác xã hội, nhu cầu nhân lực và vấn đề đào tạo nhân viên công tác xã hội Việt Nam//Tài liệu hội thảo khoa học. Хошимин: Вьетнамский национальный университет, 2018. С. 145–146.
3. Thông tư số: 12/2017/TT-BGD&ĐT. Ban hành quyết định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-12-2017-TT-BGDĐT-kiem-dinh-chat-luong-co-so-giao-duc-dai-hoc-349575.aspx> (дата обращения: 17.09.2018).
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo. Kế hoạch số: 118/KH-BGDĐT, về triển khai công tác kiểm định chất lượng giáo dục đối với cơ sở giáo dục đại học, trường cao đẳng sư phạm và trung cấp sư phạm [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ktdbcl.vanlanguni.edu.vn/images/Quy%20dinh/210.2017_KH%20118_Kiem%20dinh%20GDDH%20CD%20TCS%202017%20\(23.02.2017\)%20.pdf](http://ktdbcl.vanlanguni.edu.vn/images/Quy%20dinh/210.2017_KH%20118_Kiem%20dinh%20GDDH%20CD%20TCS%202017%20(23.02.2017)%20.pdf) (дата обращения: 17.09.2018).
5. Quyết định số 17/VBHN-BGD&ĐT, Về việc ban hành quy chế Đào tạo Đại học và Cao Đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Van-ban-hop-nhat-17-VBHN-BGDĐT-2014-Quy-dinh-Quy-che-dao-tao-dai-hoc-cao-dang-he-chinh-quy-tin-chi-229852.aspx> (дата обращения: 17.09.2018).
6. Nguyen Huu Cuong. Chính sách và thực tiễn triển khai kiểm định chất lượng chương trình giáo dục đại học ở Việt Nam// Tạp chí Giáo dục, số. 2017. № 401. С. 11–32.
7. Ta Thi Thu Hien. Ảnh hưởng của chính sách kiểm định chất lượng giáo dục đại học đến công tác quản lý đào tạo trong hai đại học quốc gia. Luận án tiến sĩ. Ханой: Вьетнамский национальный университет, 2016. 215 с.
8. Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT, Bộ Trưởng Giáo dục và Đào tạo, Ban hành quy chế đào tạo đại học và cao đẳng Theo hệ thống tín chỉ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quy-dinh-43-2007-QĐ-BGDĐT-Quy-che-dao-tao-dai-hoc-cao-dang-he-chinh-quy-he-thong-tin-chi-56390.aspx> (дата обращения: 17.09.2018).
9. Nguyen T. P. L. Quality assurance and accreditation in upper secondary schools in Hatinh province in Vietnam. Ньюкасл: Университет Ньюкасла, 2015. 79 с.

References

1. Manh Xuan. Kiểm định chất lượng, chuẩn hóa giáo dục đại học [Quality accreditation and standardization of Vietnamese higher education] (in Vietnamese). Available at: <http://www.nhandan.com.vn/giaoduc/item/37640102-kiem-dinh-chat-luong-chuan-hoa-giao-duc-dai-hoc.html> (accessed 17.09.2018).

2. Le Chi An. Công tác xã hội, nhu cầu nhân lực và vấn đề đào tạo nhân viên công tác xã hội Việt Nam [Social work, human resource needs and the problem of training of social workers in Vietnam]. *Tài liệu hội thảo khoa học* [International workshop]. Ho Chi Minh City: Ho Chi Minh National University, 2018, pp. 145–146 (in Vietnamese).
3. *Thông tư số: 12/2017/TT-BGD&ĐT. Ban hành quyết định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học. Hà Nội, 19/5/2017* [Circular No. 12/2017/TT-BGDĐT of the Ministry of Education and Training on Issuing Decisions on Accreditation of Higher Education Institutions] (in Vietnamese). Available at: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-12-2017-TT-BGDĐT-kiem-dinh-chat-luong-co-so-giao-duc-dai-hoc-349575.aspx> (accessed 17.09.2018).
4. *Bộ Giáo dục và Đào tạo. Kế hoạch số: 118/KH-BGDĐT, về triển khai công tác kiểm định chất lượng giáo dục đối với cơ sở giáo dục đại học, trường cao đẳng sư phạm và trung cấp sư phạm* [Plan No. 118/KH-BGDĐT of the Ministry of Education and Training «Plan of Educational Quality Accreditation for Higher Education Institutions, Pedagogical Colleges and Pedagogical Secondary Schools»] (in Vietnamese). Available at: [http://ktdbcl.vanlanguni.edu.vn/images/Quy%20dinh/210.2017_KH%20118_Kiem%20dinh%20GDDH%20CD%20TCSP%202017%20\(23.02.2017\)%20.pdf](http://ktdbcl.vanlanguni.edu.vn/images/Quy%20dinh/210.2017_KH%20118_Kiem%20dinh%20GDDH%20CD%20TCSP%202017%20(23.02.2017)%20.pdf) (accessed 17.09.2018).
5. *Quyết định số 17/VBHN-BGD&ĐT, Về việc ban hành quy chế Đào tạo Đại học và Cao Đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ* [Decision No. 17/VBHN-BGD & ĐT of the Ministry of Education and Training. «On Promulgating the Regulation on Regular University and College Training According to the Credit System»] (in Vietnamese). Available at: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Van-ban-hop-nhat-17-VBHN-BGDĐT-2014-Quyết-dinh-Quy-che-đào-tạo-dai-hoc-cao-dang-he-chinh-quy-tin-chi-229852.aspx> (accessed 17.09.2018).
6. Nguyen Huu Cuong. Chính sách và thực tiễn triển khai kiểm định chất lượng chương trình giáo dục đại học ở Việt Nam [Policy and practice to implement quality accreditation of higher education programmes in Vietnam]. *Tạp chí Giáo dục, số — Vietnam Journal of Education*, 2017, (401), pp. 11–32 (in Vietnamese).
7. Ta Thi Thu Hien. *Ảnh hưởng của chính sách kiểm định chất lượng giáo dục đại học đến công tác quản lý đào tạo trong hai đại học quốc gia. Luận án tiến sĩ* [Influence of the policy of accrediting higher education quality to training management in two national universities: Doctoral thesis]. Hanoi, 2016. 215 p.
8. *Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT, Bộ Trưởng Giáo dục và Đào tạo, Ban hành quy chế đào tạo đại học và cao đẳng Theo hệ thống tín chỉ* [Decision No. 43/2007/QĐ-BGDĐT of the Ministry of Education and Training «On Promulgating Regulations on University and College Training According to the Credit System»] (in Vietnamese). Available at: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyết-dinh-43-2007-QĐ-BGDĐT-Quy-che-đào-tạo-dai-hoc-cao-dang-he-chinh-quy-he-thong-tin-chi-56390.aspx> (accessed 17.09.2018).
9. Nguyen T. P. L. *Quality assurance and accreditation in upper secondary schools in Hatinh province in Vietnam (unpublished doctoral dissertation)*. Newcastle: The University of Newcastle, 2015. 79 p.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКВИТИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

*кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник
Психологического института Российской академии образования,
mskvn-lg@yandex.ru*

OLGA A. MOSKVITINA

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher
at the Psychological Institute of Russian Academy of Education*

УДК 37.018.26 + 37.015.31

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

FEATURES OF LIFE STRATEGIES OF PARENTS, WHO'S CHILDREN SPEAK ONLY THEIR NATIVE LANGUAGE, AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Разные жизненные стратегии и ресурсы родителей-мигрантов оказывают различное опосредованное (через детей) влияние на образовательную среду. Выделены два основных типа родителей: те, кто желает интегрироваться в жизнь принимающей страны и использует все возможности, и те, кто этого не хочет и предпочитает стратегию выживания, имея краткосрочные планы пребывания. Соответствующим образом ведут себя и их дети: одни интегрируются в образовательную среду, овладевая языком, нормами поведения и культуры, другие пренебрегают всем этим, что вызывает проблемы у каждой из сторон взаимодействия.

ABSTRACT. The purpose of the article is to identify how different life strategies and resources of migrant parents have an indirect effect on the educational environment through children. Two main types of parents have been identified: those, who want to integrate into the life of a host country and use all possible resources for this, and those, who do not want to integrate and use a survival strategy with short-term plans to stay in the country. Accordingly, their children integrate into the educational environment, mastering the main resources for this: language, norms of behaviour and culture, desire to interact or this does not happen, but causes problems for all parties to the interaction.

Ключевые слова: трудовые мигранты, родители-инофоны, дети-инофоны, жизненные стратегии, развитие, выживание, личностные ресурсы, средовые ресурсы, интеграция, адаптация, образовательная среда.

KEYWORDS: migrant workers, parents who only speak their native language, children who only speak their native language, life strategy, development, survival, personal resources, environmental resources, integration, adaptation, educational environment.

Уже более четверти века вследствие региональных и глобальных политических, социальных, экономических и демографических изменений, в частности притока трудовых мигрантов, беженцев из ближнего и дальнего зарубежья и переселенцев из бывших республик Советского Союза, наблюдается увеличение числа детей-инофонов в школах российских мегаполисов. По последним данным Москва, Подмосковье, Санкт-Петербург, Ленинградская область и Краснодарский край лидируют по увеличению количества мигрантов. Их привлекают экономическая развитость этих мест и соответственно рынок труда [15]. Тем не менее, согласно исследованиям Института социального

анализа и прогнозирования РАНХиГС, только в ушедшем 2018 году приток мигрантов, желающих остаться в России на длительное время, достиг исторического минимума за всю постсоветскую эпоху [14].

В столице еще в 2011 году в Совете Федерации был проведен круглый стол по проблеме социализации детей мигрантов [3]. Уже тогда высшие чиновники знали, что в Москве есть школы, в которых число детей мигрантов составляло до 70%, что спровоцировало «отток» детей коренных жителей из таких учебных заведений. А градоначальник столицы С.С. Собянин информировал общественность о том, что в Москве существует район, где

до 25% населения не владеют русским языком; из-за огромного количества учеников, не говорящих по-русски, в школах введены дополнительные курсы русского [5].

Данные специалистов и научные исследования расходятся в оценке «мигрантского» вопроса. Так, начальник отделения содействия интеграции и адаптации мигрантов отдела по работе с иностранными гражданами Управления Федеральной миграционной службы по Москве, член Экспертного совета Общественной палаты Москвы Т. Дмитриева указывала на то, что в Восточном, Юго-Восточном и Южном административных округах нередко можно наблюдать в среднем от 30 до 60% детей-мигрантов от общего числа учеников в классах [16]. Но в приводимом Е. Кожинской изыскании Института институциональных исследований и Института образования НИУ ВШЭ, которое, по признанию самих авторов, не является полным, говорится: «миф о том, что школы столицы и Подмосковья заполнены приезжими, не подтвердился» [10]. Они приводят следующие данные по количеству учеников-мигрантов в так называемых мигрантских школах (с учетом средней наполняемости классов в 28–30 человек): «в старших классах 2–4 человека, переехавшие из стран СНГ; в средних классах — 5–6 учеников; 7–9 учеников-мигрантов на класс — в начальной школе» [10]. Официальная же статистика и учет количества детей-иностранцев до последнего времени в Москве не велись; в Министерстве просвещения нет достоверной информации о численности в государственных образовательных учреждениях учащихся, не владеющих в должной степени государственным языком. Более того, до 2016 года школе было запрещено выяснять гражданство и этническое происхождение ребенка, желающего стать ее учеником [4]. В настоящее время власти признали проблему и то, что дети иностранных граждан все-таки нуждаются в особенных образовательных подходах [9]. Однако, несмотря на противоречивую информацию о количестве иноязычных детей в российских школах, национальный состав школ изменился, изменился и их культурный уровень.

Дети, приезжающие со своими родителями в другую страну, как правило, практически не владеют ее языком, не знают основ национальной культуры, ее истории, традиций, ценностей и поведенческих норм, к тому же на первых этапах адаптации к новым условиям испытывают стресс, демонстрируют высокий уровень тревожности, низкий уровень познавательного интереса и мотивации к учению [11]. Незнание языка и иная языковая картина являются основой для культурной разобщенности. Наличие таких учеников вызывает различную реакцию: от восторженного отношения к ним педагогов до крайнего неприятия у родителей, выражающегося в оттоке местных детей из школ, в которых много инофонов. Подобное поведение имеет под собой вполне определенные основания. Так, в первом случае учителя говорят об учениках, стремящихся овладеть языком и культурой, проявляющих познавательную активность, уважающих педагогов и старших, избегающих ссор

с одноклассниками и пр. Во втором случае наблюдается прямо противоположная картина: признаков «прорастания» в новую почву не наблюдается, возникают проблемы и конфликты.

Когда подобное существует в массовом, а не в единичном масштабе, напрашивается вывод о том, что причина не в индивидуально-личностных особенностях учеников, а в определенной позиции семьи, которая опосредует поведение и отношение к окружающей реальности детей. Влияние избранных трудовыми мигрантами жизненных стратегий, реализующихся на территории принимающей страны, на взаимоотношения со школой в связи со школьными проблемами их детей-учеников, является предметом рассмотрения в данной статье.

Отношение родителей-инофонов к образованию своих детей — один из ключевых факторов для решения проблем, связанных с обучением учеников-мигрантов. Можно выделить две основные группы родителей-мигрантов:

Представители *первой группы* не намерены сами учиться русскому языку, не хотят жить по законам страны пребывания, не желают адаптироваться к ее культуре. Зачастую они игнорируют требования администрации и учителей, стараются не менять ничего в своей жизни, в частности, не торопятся обучать русскому языку своих детей, поскольку известно, что ребенка примут в школу и без знания русского. Дети таких родителей, с одной стороны, являются источником множества проблем в школе, с другой — нередко сами становятся жертвами социализации.

Во второй группе родители-мигранты связывают свое будущее с городом проживания, с Россией, имеют желание интегрироваться в жизнь российского общества. Эти родители учеников-инофонов относятся к школьным требованиям очень ответственно, стараются не идти на конфликты, решают возникающие проблемы, находятся в тесном контакте со школой и учителями. Дети таких родителей особенно выгодно выглядят на фоне сверстников из неблагополучных семей коренных жителей.

В основе столь разного поведения иностранных граждан, легально пересекающих границы РФ и приезжающих из соседних республик, лежат разные жизненные цели. Так, переселенцы мечтают вернуться на Родину, беженцы в первую очередь ищут безопасности и возможности где-то осесть на неопределенное время, трудовые мигранты — найти работу для обеспечения себя и своих семей и вывезти их в более благополучный по сравнению со своей страной регион проживания. Жизненные обстоятельства подталкивают людей к выбору той или иной стратегии поведения, которая определяет не только их жизнь, но и жизнь их семей, детей.

В психологии понятие жизненной стратегии разрабатывалось многими учеными. Так, наибольшее развитие оно нашло в трудах К.А. Абульхановой-Славской [2]. В представлениях этого автора стратегия жизни являет собой всеобъемлющую ее характеристику, прежде всего посредством соотнесения требований внешних условий с ценностями, убеждениями, активностью

личности и способом утверждения себя в жизни, поиск возможностей для реализации себя личностью, т. е. поиск стратегии жизненного воплощения.

Исследователи Ю. Н. Долгов и Т. Н. Смотрова [8] приводят свою систематизацию жизненных стратегий по различным критериям: степени осознанности человека их реализующего, качеству тех изменений, которые происходят с ним, особенностям проявления его активности, локусу контроля, склонности человека к гедонизму или ответственности, к индивидуализму или коллективизму, созвучности с общественными задачами, эффективности, склонности к самореализации, соотношению эмоционального и рационального в стратегии, специфике участия в социальном обмене, присутствию в них творческого начала, направленности на благополучие и успех, особенностям самоорганизации во времени, адаптации и др.

Выбор жизненных стратегий человеком находится под влиянием множества факторов — исторических, социокультурных, экономических, семейных, индивидуально-личностных. Жизненные стратегии определяют и определяются деятельностью человека. Жизненные стратегии мигрантов определяются их прошлым опытом, целями, потребностями, притязаниями, ценностями, интересами, личностными и средовыми ресурсами, с которыми они приезжают в новую страну, а также их изменениями (претерпевают они их или нет). Много зависит от личностных особенностей мигрантов и тех условий, в которые они попадают. Так, для одних благоприятные условия становятся стимулом к укоренению в новой среде, для других — к успокоению, расслабленности, прекращению роста. Иногда, напротив, отсутствие условий является стимулом для развития. Жизненные стратегии сопряжены со временем пребывания в новых обстоятельствах, уровнем адаптации или интеграции.

Приезжая на новое место с определенной целью и имея определенные ресурсы (личностные и социальные), люди используют доступные им жизненные стратегии. Доступность жизненных стратегий определяется соотношением уровня притязаний, ожиданий и потребностей человека с наличествующими условиями жизни, и в зависимости от этого человек ориентирован «на адаптацию ее к условиям жизни <...> на изменение и приспособление условий жизни к требованиям самой личности» [11]. Владение государственным языком страны пребывания, образование, квалификация, а также поддержка ближнего социального окружения (при сохранении личной автономии), умение взаимодействовать с людьми иной культуры, отсутствие жестких установок являются теми ресурсами, которые основательно влияют на жизненные стратегии мигрантов и на достижение их целей, на возможности преобразования своего жизненного пространства [11]. Напротив, незнание языка, низкий образовательный, культурный уровень, зависимость от группового давления и отсутствие квалификации, а также нежелание интегрироваться в общество принимающей страны ввиду краткосрочности своих планов и утилитарности

и прагматичности целей пребывания характеризуют мигранта со стратегией, направленной на выживание. Соответственно и жизнь семей и детей мигрантов с разными жизненными стратегиями, обусловленными вышеуказанными причинами, складывается по-разному.

Согласно статье 78, пунктам 1 и 2 об организации образования иностранными гражданами и лицами без гражданства в российских образовательных организациях ФЗ от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ (в редакции ФЗ от 30.12.2015 № 458-ФЗ), дети-иностранцы обладают равными с гражданами РФ правами на получение образования в РФ на общедоступной и бесплатной основе в соответствии с международными договорами РФ и Законе об образовании. Возможность дать своим детям бесплатное образование привлекательна для всех родителей-мигрантов, которые имеют легальные документы на пребывание в нашей стране, поэтому в школах оказываются дети родителей, имеющих разные жизненные стратегии.

В целом, проблемы школы, в стенах которой обучаются дети-инофоны, многоплановы, но их можно отнести к нескольким аспектам.

Нормативно-законодательный аспект:

- Администрация не имеет права отказать в приеме в школу ребенку на основании того, что он не знает русский язык. Возникает проблемная ситуация, когда уроки должны проводиться на русском языке, но обязать ребенка-иностранца выучить русский школа не может.

- Для того чтобы лучше понимать особенности ребенка-инофона, важно знать его этническую и религиозную принадлежность, однако до 4 августа 2014 года, когда Департамент образования Москвы обязал руководителей школ вносить сведения в личные дела детей об их гражданстве, школа не имела права выяснять эту информацию. Выяснение культурного и религиозного контекста жизни учеников на Родине является отдельной педагогической задачей и требует дополнительного времени и сил от учителя.

- Дети-инофоны вынуждены каждые три месяца прерывать свое обучение для осуществления процедур, связанных с продлением пребывания их родителей в нашей стране.

Педагогический аспект:

- Традиционная педагогическая практика основана на ориентации учителя на слабого ученика; происходит снижение темпов освоения школьной программы.

- Отсутствуют общее понимание и единый подход к воспитанию и обучению детей-инофонов.

- Ребенка легально работающего родителя-мигранта, имеющего годовую регистрацию, регистрируют на 90 дней, по истечении которых, детей нужно вывозить из страны, для оформления новой регистрации. Это не может не нарушать образовательного, воспитательного процесса, не может не влиять на особенности взаимодействия ребенка с одноклассниками.

- Наблюдается «исчезновение» из учебного процесса детей с началом сельскохозяйственных работ в их странах.

- Отмечается отсутствие учениц после 7–8 классов в соответствии с культурными нормами образовательного уровня для женщин.

- Совместно обучаются в одном классе дети разного возраста из-за необходимости овладения инофонами учебной программы младших классов.

- Мигранты, приезжающие работать, не всегда нацелены остаться на длительный срок, а тем более интегрироваться в жизнь общества.

- Растет количество детей, особенно в начальной школе, которые плохо разговаривают по-русски и плохо его понимают, и увеличивается число детей, вовсе не знающих русского языка.

Оценочно-рейтинговый аспект:

- Проблемы с успеваемостью детей-инофонов, при условии объективного оценивания, влекут за собой снижение процента успеваемости класса и снижение зарплаты педагога.

- Оставление неуспевающих учеников в второй год снижает школьные показатели, что влечет за собой понижение рейтинга школы.

Культурно-коммуникативный аспект:

- Дети-инофоны и дети коренных граждан предпочитают общаться в среде себе подобных.

- Незнание русского языка снижает уровень взаимопонимания и взаимодействия учеников между собой, учителей с учениками-инофонами.

- Усвоение социальных норм требует больших временных затрат.

- Нередко усвоение культурных и социальных норм происходит затруднительно, встречает агрессивную реакцию.

- Этнокультурные и этнорелигиозные конфликты, как правило, редки, они возникают из-за переноса принципов оценки окружающих, их поведения, усвоенных на родине, на чуждый мир принимающей страны.

Социально-психологический аспект:

- Насильственное принуждение к совместному обучению в одних классах коренного населения с детьми-инофонами так, как это происходит теперь, может выработать у граждан России представление о том, что они лишены возможности дать своим детям качественное образование по месту жительства.

- Столкновение разных культур, стереотипов поведения, ментальности, отсутствие должной и справедливой поддержки со стороны государства и для коренных жителей, и для мигрантов — все это ведет к формированию тяжелого социального стресса, который может в дальнейшем болезненно сказаться на состоянии общества.

- Разный взгляд на совместное обучение в одних классах у родителей-инофонов, которые, как правило, видят только положительное, и у родителей коренных граждан, предпочитающих публично не высказываться о своем негативном отношении к этому.

Итак, главным барьером на пути к адаптации и интеграции для мигрантов является языковая проблема, невозможность освоить язык в объеме государственного стандарта; затруднения во взаимодействии с ровесниками и учителями, Различные с коренным населением языковая и личная картины

мира порождают проблему, которую необходимо урегулировать равномерно: с одной стороны, необходимость интегрировать приезжих в культурное пространство, формировать уважение к истории, культуре и традициям принимающей стороны, а с другой — сохранение этнического лица мигрантов.

Ресурсы, влияющие на жизненные стратегии мигрантов, как говорилось ранее, бывают личностными и средовыми. Помимо средовых ресурсов, имеющихся у ближайшего окружения — земляков мигрантов, существуют ресурсы, предоставляемые государством, на территории которого они находятся. В Москве, как и во многих других крупных городах, уже почти два десятилетия готовят детей мигрантов для дальнейшего обучения в обычных, а не специализированных школах по предмету «русский язык как иностранный». Эти занятия необходимы тем, кому нужно обновить и углубить свои знания русского. На базе одной из московских школ ЮАО были организованы подготовительные классы для детей 6–7 и 8–12 лет, вечерняя группа для юношей 14–18 лет, которые совершенно не владеют русским языком. В Томске год назад началась программа обучения для семей мигрантов русскому языку, культуре и менталитету народов нашей страны [7].

Трудовые мигранты не всегда пользуются теми средовыми ресурсами, которые предоставляет принимающая страна. Например, в Москве существует образовательный клуб «Билим», который создан Максатбеком Абдуназаром для содействия мигрантам в адаптации и обучении русскому языку, культуре и иностранным языкам, подготовке к школе детей от 5 лет [1]. Посещаемость курсов русского языка для иностранных граждан не доходит до 500 человек, с учетом того, что в Москве десятки тысяч детей-иностранцев, такая ситуация кажется странной.

Но есть обстоятельства, которые не только затрудняют адаптацию и интеграцию мигрантов и их детей-инофонов в социокультурное пространство, но и отягощают образовательную среду.

Во-первых, до сих пор нет утвержденных приказов, положений и учебных программ, методической литературы, учебников для образования детей-инофонов, во-вторых, не хватает массовой подготовки учителей школ, в которых учится значительное количество детей-инофонов, методик преподавания русского языка как иностранного, адаптации форм их обучения и подходов к воспитанию и формированию личности потенциального гражданина страны или своеобразного «агента» влияния русского мира на своей Родине. Более того, происходит сокращение численности школ с дополнительным преподаванием русского языка. Другой аспект языковой проблемы заключается в том, что на фоне овладения государственным языком происходит ограничение использования родного языка и в школе, и в семье по просьбе учителей. Существует ряд исследований, показывающих, что дети-инофоны более успешны и в обучении, и во взаимодействии с окружающими, если им удается не только осваивать чужой язык и культуру,

но и сохранять свой язык и культуру через поддержание отношений с диаспорой [12].

К важным проблемам относят отсутствие равномерного распределения по школам детей-иностранцев [16], их скопление в «плохих школах», куда их охотно берут из-за недобора учеников [6].

Все исследователи сходятся во мнении, что работа с родителями — первостепенная задача для школы. С теми родителями, которые слабо осознают то, что образование в современном мире представляет большую ценность и определяет будущее их детей, необходимо вести разъяснительную работу, поскольку семья является поддержкой детям и помощью школе. Важно донести до родителей, что свободное владение русским языком — критерий образованности, при этом нельзя забывать родной язык [13]. Формы работы с родителями-мигрантами могут быть различными. Так, очень популярны дни или фестивали национальных культур, к организации которых привлекают родители детей-инофонов [9]. На соответствующих предметах возможно обращение к истории, культуре и традициям обучающихся детей-инофонов.

Исследователи отмечают ряд причин, в силу которых затрудняется процесс вхождения детей-инофонов в нашу образовательную среду:

1. Родителям не хочется, чтобы их ребенок терял год, тем более, что нередки случаи, когда дети старшего возраста посещают классы с детьми младшими по классу, возрасту. Родители рассчитывают, что дети смогут освоить государственный язык «по ходу жизни».

2. Не все имеют желание и возможности ежедневно отвозить и забирать своего ребенка из школы, расположенной далеко от их места жительства.

3. Неопределенность времени пребывания не располагает к специальной подготовке к жизни в чужом городе и делает это лишним смыслом.

4. Семьи с низким социальным статусом не желают тратить время на выбор учебного заведения и ориентируются на советы диаспоры: отправляют своих детей туда, где учатся дети знакомых.

5. Плохие условия для проживания семей с детьми: проживание в сверхтесных условиях, с большим количеством мигрантов на ограниченном пространстве.

6. Опасливое отношение родителей-мигрантов к взаимодействию с государственной школой, особенно если у них не все в порядке с документами, усугубление ситуации необходимостью записывать детей через электронную запись с обязательным пунктом указания места регистрации.

7. Высокая мобильность семей, частые поездки, как следствие, эмоциональный стресс у детей от перемены места обучения, частые разлуки с одним из работающих родителей.

8. Внутрисемейные поколенческие конфликты по поводу традиционных и присущих новой среде норм и правил поведения, когда родители препятствуют интеграции своих детей подросткового и юношеского возраста в культуру окружающего общества.

На наш взгляд, оптимальная позиция родителей-мигрантов по поводу образования их детей в другой стране должна основываться на следующих положениях, которые являются своеобразным опосредованным способом показать свое отношение к учебному учреждению:

1. Сформировать у ребенка активную позицию обучающегося и социализирующегося субъекта.

2. Понимание того, что обязательное обучение государственному языку необходимо для лучшей интеграции в жизнь страны как их самих, так и детей.

3. Обратиться к психологу и социальному педагогу за профессиональным сопровождением своего ребенка.

4. Содействовать культурной адаптации своих детей (посещение музеев, культурных заведений, библиотек, мероприятий, установление добрососедских отношений с окружающими людьми).

5. Объяснять детям возможности мирного урегулирования конфликтов.

6. Активно участвовать совместно со своими детьми в жизни класса, школы, например, участие в государственных праздниках, объединяющих всех людей постсоветского пространства.

7. Развивать в себе и своих детях благодарность и уважение к стране, законы которой позволяют им наравне с детьми коренного населения получать бесплатное образование.

Указанные положения могут быть реализованы, если у родителей-мигрантов жизненные стратегии максимально направлены на самореализацию, использование тех возможностей и условий, которые им предоставляются, при наличии осознаемых планов на будущее, связанных с жизнью в новых условиях, новой перспективой, и понимании того, как этого добиться приемлемыми для нового общества способами. В то же время знание родного языка, истории и культуры позволяет сохранить себя как представителя этноса, не утрачивающего свои корни, свою идентичность, несмотря на крутое изменение собственной жизни и жизни своих детей.

1. Абдуназар М. «Я открыл школу для детей мигрантов в Москве» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.the-village.kz/village/children/children-experience/2639-kg-maksatbek> (дата обращения: 25.04.2019).
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. В Совете Федерации прошел круглый стол по вопросам социализации детей мигрантов (08.09.2011) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ruvek.ru/?module=news&action=view&id=7260> (дата обращения: 21.04.2019).
4. В школах Москвы начали выявлять второе гражданство у учащихся [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://informatio.ru/news/society/pravilno/> (дата обращения: 20.04.2019).
5. Гавычева А. Эксперты нашли в Москве три «иностраннных» района. Более четверти населения в них не владеет русским языком (6 июня 2011) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://iz.ru/news/491191> (дата обращения: 23.04.2019).

6. Деминцева Е. Б., Зеленова Д. А., Космидис Е. А. и др. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосквья [Электронный ресурс] // Демографическое обозрение. 2017. № 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-adaptatsii-detey-migrantov-v-shkolah-moskvy-i-podmoskovyya> (дата обращения: 25.04.2019).
7. Дети-инофоны (22 мая 2017 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ds56.krsl.gov.spb.ru/individualnoe-soprovozhdenie/deti-inofony/> (дата обращения: 17.04.2019).
8. Долгов Ю. Н., Смотровая Т. Н. Типология жизненных стратегий личности // Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: материалы Междунар. заочной науч.-практ. конф. (20 октября 2011 г.). Томск, 2011. С. 76–82.
9. Иващенко Е. Долой учебники. Реально ли детям мигрантов получить нормальное образование в российских школах (06.11.2018) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.fergananews.com/articles/10269> (дата обращения: 18.04.2019).
10. Кожина Е. Исследователи впервые подсчитали число детей мигрантов в российских школах (2019–01–06) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kuban.kp.ru/daily/26926.4/3973119/> (дата обращения: 18.04.2019).
11. Кормакова В. Н. Жизненные стратегии в системе профессионального самоопределения личности // Наука. Искусство. Культура. 2016. Вып. 1 (9). С. 154–161.
12. Куприна Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. С. 65–74.
13. Куприна Т. В., Иброхимов А. С. Иностранные языки vs экономические процессы: результаты взаимодействия // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 52–60.
14. Ломская Т. Приток мигрантов в Россию достиг исторического минимума (08 апреля 2019 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2019/04/08/798624-chislo-migrantov-rossii> (дата обращения: 19.04.2019).
15. Сахаров А. Подмосквье названо одним из регионов-лидеров по приросту населения (22 апреля 2019) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://360tv.ru/news/obschestvo/podmoskove-nazvano-odnim-iz-regionov-liderov-po-prirostu-naselenija/> (дата обращения: 22.04.2019).
16. Число детей мигрантов в столичных школах доходит до 60% [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tnc-mo.ru/620-chislo-detey-migrantov-v-stolichnykh-shkolakh-dokhodit-do-60> (дата обращения: 21.04.2019).

References

1. Abdunazar M. *Ya otkryl shkolu dlya detey migrantov v Moskve* [I opened a school for migrant children in Moscow] (in Russian). Available at: <https://www.the-village.kz/village/children/children-experience/2639-kg-maksatbek> (accessed 25.04.2019).
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow: Mysl Publ., 1991. 299 p. (In Russian).
3. *V Sovete Federatsii proshel kruglyy stol po voprosam sotsializatsii detey migrantov* [The Federation Council held a round table on the socialization of migrant children] (in Russian). Available at: <http://ruvek.ru/?module=news&action=view&id=7260> (accessed 21.04.2019).
4. *V shkolakh Moskvy nachali vyavlyat vtoroye grazhdanstvo u uchashchikhsya* [Moscow schools are looking for second citizenship in students] (in Russian). Available at: <https://informatio.ru/news/society/pravilno/> (accessed 20.04.2019).
5. Gavycheva A. *Eksperty nashli v Moskve tri «inostrannykh» rayona. Boleye chetverti naseleniya v nikh ne vladetey russkim yazykom* [Experts found three «foreign» districts in Moscow. More than a quarter of the population does not speak Russian] (in Russian). Available at: <https://iz.ru/news/491191> (accessed 23.04.2019).
6. Demintseva Ye. B., Zelenova D. A., Kosmidis Ye. A., et al. *Vozmozhnosti adaptatsii detey migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskovyya* [Adaptation opportunities for migrant children in schools of Moscow and Moscow region] (in Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-adaptatsii-detey-migrantov-v-shkolah-moskvy-i-podmoskovyya> (accessed 25.04.2019).
7. *Deti-inofony* [Children who speak only their native language] (in Russian). Available at: <http://ds56.krsl.gov.spb.ru/individualnoe-soprovozhdenie/deti-inofony/> (accessed 17.04.2019).
8. Dolgov Yu. N., Smotrova T. N. *Tipologiya zhiznennykh strategiy lichnosti* [Typology of personal life strategies]. *Materiyaly Mezhdunarodnoy zaочноy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psikhologii»* [Proc. of the International Distance Scientific and Practical Conference «Problems and Prospects for the Development of Pedagogy and Psychology»]. Tomsk: 2011, pp. 76–82 (in Russian).
9. Ivashchenko Ye. *Doloy uchebniki. Realno li detyam migrantov poluchit normalnoye obrazovaniye v rossiyskikh shkolakh* [Down with the textbooks. Is it possible for migrant children to get normal education in Russian schools] (in Russian). Available at: <https://www.fergananews.com/articles/10269> (accessed 18.04.2019).
10. Kozhinova Ye. *Issledovateli v pervyye podschitali chislo detey migrantov v rossiyskikh shkolakh* [Researchers calculated the number of migrant children in Russian schools for the first time] (in Russian). Available at: <https://www.kuban.kp.ru/daily/26926.4/3973119/> (accessed 18.04.2019).
11. Kormakova V. N. *Zhiznennyye strategii v sisteme professionalnogo samoopredeleniya lichnosti* [Life strategies in the system of professional identity]. *Nauka. Iskusstvo. Kultura — Science. Art. Culture*, 2016, (1) 9, pp. 154–161 (in Russian).
12. Kuprina T. V. *Obucheniye detey migrantov v shkolakh Rossii: problemy i puti ikh resheniya* [Teaching children of migrants in Russian schools: Problems and solutions]. *Mnogoyazychiye v obrazovatelnom prostranstve — Multilingualism and Education*, 2017, (9), pp. 65–74 (in Russian).

13. Kuprina T. V., Ibrokhimov A. S. Inostrannyye yazyki vs ekonomicheskiye protsessy: rezultaty vzaimodeystviya [Foreign languages vs economic processes: Results of interaction]. *Многоязычие в образовательном пространстве — Multilingualism and Education*, 2018, (10), pp. 52–60 (in Russian).
14. Lomskaya T. *Pritok migrantov v Rossiyu dostig istorticheskogo minimuma* [The influx of migrants to Russia reached historic minimum] (in Russian). Available at: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2019/04/08/798624-chislo-migrantov-rossii> (accessed 19.04.2019).
15. Sakharov A. *Podmoskovye nazvano odnim iz regionov-liderov po prirostu naseleniya* [Moscow region named one of the leading regions in population growth] (in Russian). Available at: <https://360tv.ru/news/obschestvo/podmoskove-nazvano-odnim-iz-regionov-liderov-po-prirostu-naselenija/>(accessed 22.04.2019).
16. *Chislo detey migrantov v stolichnykh shkolakh dokhodit do 60%* [The number of migrant children in metropolitan schools reaches 60%] (in Russian). Available at: <http://tnc-mo.ru/620-chislo-detej-migrantov-v-stolichnykh-shkolakh-dokhodit-do-60> (accessed 21.04.2019).

ГОРБАТОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
el_gorbatova@mail.ru

YELENA A. GORBATOVA

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

УДК 159.99

СТРЕСС–МЕНЕДЖМЕНТ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
STRESS MANAGEMENT: THE METHOD OF TEACHING THE DISCIPLINE

Аннотация. Автором анализируется роль стресса в жизни студентов. Описывается тренинг, направленный на повышение способности учащихся к саморегуляции своего физического, психического и эмоционального состояния в стрессовой ситуации. Детально разбираются возможности диагностики стрессового состояния и выхода из него. Показан алгоритм антистресса. В описании тренинга представлены теоретическое обоснование программы и конкретные упражнения по управлению стрессом. Даются практические рекомендации по проведению тренинга «Стресс-менеджмент».

ABSTRACT. The article deals with one of the topical themes nowadays: the role of stress in a student's life. The training aimed at improving the ability of students to self-regulate their physical, mental and emotional state in a situation of stress is described. The possibilities of diagnosing stress and its management are analyzed in detail. The anti-stress algorithm is presented. The theoretical justification of the program and specific stress management exercises are presented in the description of the training. Practical recommendations on teaching the discipline «Stress Management» are given.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стресс, стресс-менеджмент, тренинг, копинг-стратегии, иррациональные убеждения, алгоритм антистресса.

KEYWORDS: stress, stress management, training, coping-strategy, irrational beliefs, anti-stress algorithm.

На бытовом уровне слово «стресс» ассоциируется с тяжелыми переживаниями, физическим напряжением, психологическим дискомфортом, и подавляющее большинство людей (за исключением любителей экстремальных видов спорта) стараются его избегать. При этом специалисты знают, что не все так однозначно.

«Стресс — это аромат и вкус жизни. Поскольку стресс связан с любой деятельностью, избежать его может лишь тот, кто ничего не делает. Но кому приятна жизнь без дерзаний, без успехов, без ошибок?» [7, с. 14] — спрашивает ведущий исследователь данной проблематики Ганс Селье. Человеку сложно полноценно ощущать свою жизнь, если на него воздействует небольшое количество внешних раздражителей. В этом случае его организм выделяет недостаточно кортикостероидов, что ослабляет защитную функцию его гормональной системы. Стресс зачастую играет мобилизующую, а значит, и положительную роль. Экстренная мобилизация внутренних ресурсов организма позволяет человеку не только справиться с конкретной проблемой, но и в целом почувствовать себя более сильным, здоровым, энергетичным, более полно ощутить

смысл и радость бытия. К сожалению, такое автоматическое реагирование на стресс присуще только животным [1]. Человек может лишь осознанно прийти к подобному результату.

В небольшом исследовании, проведенном до начала курса «Стресс-менеджмент», была сделана попытка понять, насколько эти очевидные для специалистов вещи влияют на реальную жизнь студентов-конфликтологов старших курсов (n=43). Ведь на протяжении двух-трех лет они получали эту информацию из других дисциплин. Помогли ли знания преодолеть «многие печали»?

Предварительная анкета была разделена на две части. Первая была направлена на выявление личных ощущений студентов, связанных со стрессом, и их собственных паттернов поведения в стрессовой ситуации. Вторая апеллировала к их знаниям по этому вопросу. По результатам обработки данных не обнаружилось выраженной корреляции между двумя частями.

Задавался вопрос: «Каково влияние стресса на жизнь человека?» В ответах 31 респондента (72%) говорилось об активизации внутренних ресурсов и повышении энергии за счет выброса адреналина.

При этом только один студент ответил подобным образом на вопрос «Что ты чувствуешь в ситуации стресса?». Остальные 42 респондента упоминали «эмоциональное и психическое напряжение», «физическую усталость», «апатию», «упадок сил», «падение самооценки», «снижение настроения», «растерянность», «головную боль».

При ответе на вопрос «Какие эффективные способы реагирования на стрессовую ситуацию тебе знакомы?» все студенты были на высоте. Они предложили следующее: «сосредоточиться на проблеме, создавшей стрессовую ситуацию, откинув эмоции», «перенастроить свое мышление для переоценки случившегося», «составить список важных дел, чтобы оценить ситуацию в целом», «использовать специальные техники дыхания и медитацию», «взять тайм-аут и переключиться на любимое дело», «заручиться поддержкой близких», «обратиться к психологу», «сменить обстановку», «привести в движение тело» (использовать динамические техники, убрать квартиру, потанцевать, побегать, заняться спортом), «послушать мобилизующую музыку».

При этом, судя по ответам на вопрос «Как ты реагируешь на стрессовую ситуацию?», только десять человек перенесли знания в реальную жизнь.

Три человека ответили: «занимаюсь спортом», «убираю», «танцую». По два человека — «переключаюсь на любимое дело» и «общаюсь с близкими». По одному человеку дали ответы: «решаю проблему», «использую дыхательную гимнастику», «слушаю музыку».

Стратегия остальных 33 человек такова (можно было сформулировать несколько вариантов): «переживаю» (12 человек), «раздражаюсь» (11 человек), «замыкаюсь» (девять человек), «вступаю в конфликт» (восемь человек), «плачу» (шесть человек), «больше ем» (пять человек), «отрываюсь на близких» (пять человек), «больше курю» (четыре человека), «пью лекарства успокаивающего действия» (два человека).

Что же может вести студента помогающей профессии в стрессе? Вот перечень ответов 43 человек (списка готовых вариантов не предлагалось, можно было предоставить несколько ответов):

- «нехватка времени» (23 человека);
- «наличие нескольких задач одновременно» (21 человек);
- «конфликты с близкими» (18 человек);
- «конфликты с другими людьми» (14 человек);
- «проверка знаний» (12 человек);
- «ситуация критики» (12 человек);
- «нарушение планов» (десять человек);
- «незнакомое общество» (шесть человек);
- «принятие решений» (шесть человек);
- «ситуация зависит не от меня и не подлежит контролю» (пять человек);
- «ситуация несправедливости» (пять человек);
- «отстаивание своего мнения» (четыре человека);
- «невежливое обращение» (три человека);
- «выступление перед аудиторией» (три человека);
- «большое количество людей» (два человека);

- «ситуация конкуренции» (два человека);
- «просьба о помощи» (два человека);
- «нахождение в метро» (два человека);
- «я все время нахожусь в стрессе» (один человек).

Иначе говоря, стрессором может оказаться любое проявление обычной окружающей жизни.

Это исследование подталкивает к пониманию того, что курс «Стресс-менеджмент» обязательно должен проводиться в виде тренинга, главная функция которого — самостоятельное нахождение идей с последующим применением их к реальной жизни конкретного участника группы.

Теоретическое обоснование тренинга «Стресс-менеджмент». «Стресс — это неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [7, с. 4]. Как мы видим из теории и из исследования, абсолютно любые обстоятельства могут превратиться в стрессовые в условиях индивидуального реагирования. Каков же механизм превращения обычной жизненной ситуации в болезненную и угрожающую? В основе лежит инстинкт самосохранения, для которого любой выход из зоны комфорта воспринимается как опасный для жизни. Про этот сигнал опасности мы узнаем через изменение эмоций и физиологических ощущений, но на самом деле пусковым механизмом является наша мысленная интерпретация ситуации. Занимает она доли секунды, а предопределяет наше состояние на длительное время. Что же заставляет нас мыслить таким непродуктивным образом?

С первых лет жизни психика человека испытывает на себе влияние громадного количества ситуаций. Ответная реакция ребенка, приводящая к более или менее желаемому результату и подкрепленная значимыми взрослыми, записывается в виде представлений и убеждений и закрепляется, чтобы повторяться снова и снова в условно аналогичных обстоятельствах. Будучи абсолютно адекватной для трехлетнего ребенка, данная реакция зачастую выглядит нелепо в поведении взрослого человека и может усложнить ему жизнь. Но кого это волнует? Сложившийся рефлекс, экономя наши силы, упорно возвращает нас в детскую зону комфорта. «Логический вариант решения игнорируется, так как требует больших временных и энергетических затрат <...> То есть в зависимости от ситуации человек способен пойти на любое искажение или отрицание, чтобы оправдать свое поведение, защитить свое Я и сохранить позитивное представление о себе самом. При этом критичное отношение к тому, что утверждается, практически отсутствует» [2, с. 12].

Таким образом, каждый взрослый человек имеет четкую и быструю модель реагирования практически на любую жизненную ситуацию. Состоит эта модель из мысленной интерпретации события и эмоционально-физиологической реакции. Если существующая стратегия не эффективна, любой человек в любом возрасте может изменить ее, действуя по следующей схеме:

- 1) осознать имеющийся алгоритм привычных действий в стрессовой ситуации;

Содержание тренинга «Стресс-менеджмент»

Название блока	Задачи блока	Теоретическое основание блока	Основные методы	Возможные темы для мини-лекций
Блок 1. Диагностика стрессового состояния	<ul style="list-style-type: none"> • Помочь студентам увидеть их способ вхождения в стресс. • Отследить процесс развития стресса 	Гештальттерапия	<ul style="list-style-type: none"> • Медитации. • Дискуссии 	<ul style="list-style-type: none"> • Источники стресса. • Виды стресса. • Стадии стресса. • Физиологические проявления стресса
Блок 2. Эффективное поведение в стрессовых ситуациях	<ul style="list-style-type: none"> • Научить способам эффективного поведения в стрессе. • Научить правильно реагировать на критику 	Бихевиористический подход	<ul style="list-style-type: none"> • Медитации. • Игры. • Упражнения на развитие навыков 	<ul style="list-style-type: none"> • Алгоритм антистресса. • Техники ассертивного поведения
Блок 3. Изменение отношения к стрессовой ситуации	<ul style="list-style-type: none"> • Научить студентов с помощью «силы мысли» не допускать негативного восприятия стрессоров. • Помочь выработать систему рациональных убеждений 	Рационально-эмоциональная терапия	<ul style="list-style-type: none"> • Медитации. • Дискуссии. • Техники якорения 	<ul style="list-style-type: none"> • Копинг-стратегии. • Иррациональные убеждения
Блок 4. «Скорая помощь» при стрессе	<ul style="list-style-type: none"> • Сформировать алгоритм быстрого избавления от негативных эмоций. • Научить быстро избавляться от физического дискомфорта в стрессе 	Телесная терапия	Медитации Дыхательные и физические упражнения	Физиологические основы психоэмоционального напряжения

2) разработать новую схему мышления и действий;

3) опробовать новую стратегию на практике;

4) с помощью волевого усилия поддерживать новую модель в течение некоторого времени до образования рефлекса.

Целью тренинга «Стресс-менеджмент» является формирование у студентов собственного алгоритма эффективного поведения в стрессовой ситуации. Поскольку этот процесс затрагивает все аспекты жизнедеятельности (когнитивный, эмоциональный, физиологический и поведенческий), для теоретического обоснования тренинга задействованы принципы и основные положения нескольких психологических школ: гештальттерапии, бихевиористического подхода, рационально-эмоциональной терапии и телесно ориентированного подхода.

Формами работы данного тренинга являются: самоисследование, дискуссии, медитации, групповые игры, отработка навыков, проведение терапевтических сессий, работа в парах и подгруппах, мини-лекции. Особенность проведения мини-лекций в рамках тренинговой программы заключается в том, что информация выдается всегда в маленьком количестве и только в ответ на запрос или в результате прожитых эмоции в процессе выполнения упражнений.

В программе тренинга «Стресс-менеджмент» выделено четыре блока: 1. Диагностика стрессового состояния. 2. Эффективное поведение в стрессовых ситуациях. 3. Изменение отношения к стрессовой ситуации. 4. «Скорая помощь» при стрессе (табл. 1).

Блок 1. Диагностика стрессового состояния.

Задачи блока:

- помочь студентам увидеть их собственный способ вхождения в стрессовое состояние;
- отследить процесс развития стресса, его эмоциональные, физические и интеллектуальные симптомы.

В качестве теоретического основания первого блока используются принципы гештальттерапии, ключевыми понятиями которой являются сознание и сосредоточенность на настоящем.

Гештальттерапевты [5] выделяют три зоны сознания: внешнюю (сигналы окружающего мира), внутреннюю (процессы, происходящие в нашем теле) и среднюю (фантазии, мысли, убеждения). Первые две зоны отражают настоящую реальность, а третья уводит нас в мир иллюзий, воспоминаний, тревог. Факты (события внешней и внутренней зон) не могут быть ни плохими, ни хорошими. Они — наша данность. Все проблемы начинаются с игнорирования первых двух зон и тотального погружения в зону фантазий.

В результате проживания упражнений данного блока участники должны осознать, что стрессовыми являются не ситуации, в которые они попали, а выбранный ими способ их интерпретации. Выбор этот осуществлялся неосознанно, под действием многих, иногда случайных обстоятельств, а наметить новый вектор реагирования можно только через осознание своего индивидуального пути.

Небыстрый процесс повышения осознанности можно описать через модель «Окно Джохари».

Согласно ей представления человека о себе складываются из четырех зон: открытой, спрятанной, слепой и неизвестной. Открытая зона содержит те представления о себе, которые известны и нам, и другим. В спрятанную зону входит та часть нашего Я, которую мы осознанно прячем от других. Слепая зона состоит из того, что известно о нас другим, но сокрыто от нас. В неизвестной зоне хранится спрятанное ото всех. Целью участников группы является сокращение слепой и неизвестной зон за счет повышения осознанности, а также уход из спрятанной зоны через готовность рисковать быть открытым и доверяющим. Умение идти на риск, открыто и доверчиво демонстрировать свою индивидуальность в гештальттерапии связывается со зрелостью личности.

Центральным методом гештальттерапии является осознание и анализ чувств. Большинство из нас, столкнувшись с собственными тяжелыми переживаниями, отворачивается от них, надеясь, что игнорирование принесет исцеление. Напротив, неосознанные, прерванные и непережитые чувства навсегда остаются в бессознательном и исподволь влияют на нашу жизнь. Многочисленные техники данного направления позволяют участникам группы вторично отреагировать спрятанные эмоции, тем самым «завершить гештальт» и высвободить необходимое количество энергии.

В программе блока представлены медитации и дискуссии, направленные на самодиагностику алгоритма входа в стрессовую ситуацию. Далее приведены примеры упражнений.

Упражнение 1. «Портрет гения стрессоустойчивости».

Цель: выявить качества, необходимые для стрессоустойчивости.

Содержание. Каждый участник в медитации представляет своего знакомого, имеющего навыки стрессоустойчивости, и выделяет его главные черты. Затем студенты делятся на подгруппы, в которых составляется «портрет стрессоустойчивого человека». После чего дискуссия продолжается в общей группе.

Упражнение 2. «Мой стресс».

Цель: осознание актуальных стрессоров в жизни участников группы.

Содержание. Каждый участник получает лист бумаги и задание: «Вспомните прошедшую неделю. Что происходило с вами в этот период? Какие события вызвали у вас стрессовое состояние? Выделите самую тяжелую или повторяющуюся ситуацию и нарисуйте ее». Затем участники собираются в группы по подобию своих ситуаций и обсуждают варианты выхода из проблемы. После чего дискуссия продолжается в общей группе.

Упражнение 3. «Помоги другому».

Цель: осознание актуальных стрессов в жизни участников группы.

Содержание. Каждый участник получает лист бумаги и задание: «Опишите проблему, которую вы хотели бы разрешить в ходе тренинга». Затем листы передаются тренеру, тот перемешивает их и вновь раздает. В результате каждый получает насущную проблему другого участника.

В течение 10 минут нужно придумать свой вариант ее решения.

Упражнение 4. «Имя и качество».

Цель: выявить качества, необходимые для стрессоустойчивости.

Содержание. Участники по кругу называют свое имя и качество, которое имеет отношение к стрессоустойчивости, характерно для этого участника и начинается на ту же букву, что и имя.

Результатом проживания упражнений первого блока должно стать осознание следующего:

1. Только сам человек может решить, будет ли он входить в стрессовое состояние и сколько он будет в нем находиться. В каждом существует неограниченное количество ресурсов, позволяющих ему выйти из ситуации с минимальными потерями.

2. Все внешние обстоятельства можно разделить на две группы: зависящие от человека и неподконтрольные ему. В ситуациях первого толка нужно разработать алгоритм эффективных действий и закрепить его на автоматическом уровне (этому посвящен блок 2). В ситуациях, не подлежащих контролю, необходимо «развернуть» свою мысль, дав обстоятельствам более приемлемую интерпретацию (этому посвящен блок 3).

Блок 2. Эффективное поведение в стрессовых ситуациях.

Задачи блока:

- научить студентов способам эффективного поведения в стрессовых ситуациях;
- научить правильно реагирование на критику;
- дать пример асертивного поведения в конфликте.

В качестве теоретического основания второго блока используются принципы бихевиористического подхода, главной целью является выработка желательной формы поведения [6].

Оставляя в стороне поиски истоков неэффективного поведения, бихевиоризм сосредотачивается на тех аспектах, которые можно наблюдать невооруженным взглядом и всегда ориентируется на конкретную цель. Ключевая методика направления — репетиция поведения, включающая в себя моделирование новых паттернов, инструктаж ведущего, подкрепление и домашнее задание, позволяющее перенести опробованное в реальную жизнь.

Также в поведенческом тренинге используются медитации-релаксации для закрепления новых образцов поведения на внутреннем уровне и снижения тревожности при опробовании новых форм поведения.

В программе блока представлены медитации, игры и упражнения, направленные на овладение навыками эффективного поведения в стрессовой ситуации. Далее приведены примеры упражнений.

Упражнение 1. «Заигранная пластинка».

Цель: научиться отстаивать свою позицию в условиях критики или давления со стороны окружающих.

Содержание. Каждый участник получает лист бумаги и задание: «Вспомните прошедший месяц. Выделите ситуации, в которых вы подвергались критике или давлению. Выделите самую тяжелую

или повторяющуюся ситуацию и запишите ее». Затем участники в парах разыгрывают свои ситуации. После чего ведущий демонстрирует технику «Заигранная пластинка» — спокойное и безэмоциональное повторение своей просьбы без объяснения и обороны. В завершение участники отрабатывают полученную модель.

Упражнение 2. «Правильный ответ».

Цель: отработка навыков асертивного поведения.

Содержание. Каждый участник получает лист бумаги и задание: «Вспомните прошедший месяц. Выделите ситуации, в которых вы оказались перед необходимостью дать отпор окружающим. Опишите свои чувства и вариант поведения». Затем ведущий демонстрирует на примере одной ситуации вариант асертивного поведения. После чего участники получают бланки с описанными ситуациями и тренируют свои навыки.

Возможные примеры ситуаций:

1. Ваш одноклассник просит вас дать ему конспект лекций перед экзаменом, обещает вернуть быстро, но вы в нем не уверены.

2. Ваш хороший знакомый звонит вам по телефону, чтобы поболтать, но вы не расположены к беседе.

3. Ваш близкий друг в большой компании рассказывает про вас смешную историю, но вам не смешно.

Упражнение 3. «Заброшенный участок» (медитация).

Цель: снять ощущение растерянности от перегруженности разными делами и невозможности правильно распределить свое время.

Содержание. «Представьте, что вы получили в наследство старый заброшенный участок. Вы подходите к участку, обнесенному забором. Открываете калитку. Оглядываетесь вокруг, и вас охватывают смешанные чувства. Вы понимаете, что в давние времена этот заброшенный участок был очень уютным и красивым. Но сегодня все пришло в запустение: тропинки заросли травой, цветы пожелтели, а деревья согнулись под тяжестью сухих веток. Вы выбираете один маленький клочок участка и начинаете делать ту работу, которая вернет участку быллой вид. Когда завершите эту работу, сравните обработанную часть участка с нетронутой».

Результатом проживания упражнений второго блока должно стать:

1. Представление о том, какое поведение является оптимальным в ситуациях критики, давления, манипуляции, перегрузки, отстаивания своего мнения.

2. Появление у студентов навыков эффективного поведения в стрессовой ситуации.

Блок 3. Изменение отношения к стрессовой ситуации.

Задачи блока:

- научить студентов с помощью «силы мысли» не допускать негативного восприятия стрессоров;
- помочь выработать систему рациональных убеждений.

В качестве теоретического основания третьего блока используются принципы

рационально-эмоциональной терапии, главная цель которой — выработка рациональной системы убеждений.

С точки зрения автора теории [8], качество нашего существования обусловлено тем, что мы об этом существовании думаем. Наши представления, фантазии, суждения и доказательства полностью управляют течением жизни, диктуя нам, в соответствии с нашей внутренней логикой, ощущения и эмоции. Одна и та же ситуация, пройдя через разные фильтры сознания, может привести к диаметрально противоположным результатам. Обобщив индивидуальные пути мышления, ведущие к тяжелым эмоциональным переживаниям, основатель рационально-эмоциональной терапии выделил 11 иррациональных убеждений, уверенно ведущих к стрессу. Например, одно из них — «Меня всегда должны любить и одобрять окружающие» — гарантированно дает нам каждодневную возможность для печали, разочарования, фрустрации и снижения самооценки.

Рационально-эмоциональная терапия в попытке изменить когнитивную стратегию на более рациональную апеллирует прежде всего к здравому смыслу. Если рациональные и иррациональные убеждения несильно различаются по части объективности, то нет необходимости выбирать то, что наверняка сделает нас несчастными.

В программе блока представлены дискуссии, медитации, работа с языком, техники якорения, позволяющие перевести новые когнитивные стратегии на уровень рефлекса. Далее приведены примеры упражнений.

Упражнение 1. «Позитивные мысли».

Цель: формирование навыка замены негативных мыслей на позитивные.

Содержание. Каждый участник получает лист бумаги и задание: «Вспомните прошедшую неделю. Что происходило с вами в этот период? Какие ваши негативные мысли вызвали у вас стрессовое состояние? Выделите самую тяжелую или повторяющуюся мысль и запишите ее». Затем лист передается участнику, сидящему рядом. Его задача переделать эти высказывания в позитивные.

Упражнение 2. «Переформулирование» [6].

Цель: формирование навыка замены негативных мыслей на позитивные.

Содержание. Каждый получает бланк, где написано: «Я должен...», «Я не могу...», «Я боюсь...», и задание: «Продолжите эти предложения». Затем участники должны поменять начало этих предложений, заменив «я должен» — на «я предпочитаю», «я не могу» — на «я не хочу», «я боюсь» — на «я хотел бы». После чего участникам предлагается прислушаться к себе, меняя свои внутренние ощущения и отношение к ситуации.

Упражнение 3. «Якорение».

Цель: выработка позитивных рефлексов.

Содержание. Ведущий рассказывает, что часто причиной стресса является не ситуация, а наши тревожные мысли, и просит поделиться своими «А вдруг ...!».

Затем участникам предлагается представить место, где они наверняка будут чувствовать себя

комфортно, и полностью исследовать его: увидеть все образы, услышать все звуки, почувствовать все его запахи.

После чего ведущий просит вобрать в себя всю силу этого места, почувствовав, как тело наливается легкостью и энергией; и крепко сжать предмет, который всегда находится рядом (часы, кольцо, запястье и т.д.)

В конце ведущий рассказывает, что после частого повторения данного приема вырабатываются позитивные рефлексы.

Упражнение 4. «О проблеме с высоты» (медитация).

Цель: восстановить психическое равновесие.

Содержание. «Подумайте о своей проблеме. Войдите в свои переживания. А теперь подумайте одновременно о проблеме и о доме, в котором вы живете, о тех, кто живет вместе с вами... Подумайте о том кусочке земли и о тех домах, которые находятся по соседству, о людях, которые живут в них... А теперь подумайте о своем районе, в котором вы живете, о людях, которые живут в нем... о всей стране и миллионах людей, которые ее населяют... обо всей Земле... обо всей Солнечной системе... о галактике в целом... о Вселенной. Представьте себя там парящим между звездами. И оттуда, сверху, взгляните вниз на то место, где вы решаете свою проблему. Посмотрите на свою проблему с этой высоты».

Результатом проживания упражнений этого блока должны стать:

1. Понимание, что с помощью «силы мысли» человек может руководить своим психоэмоциональным состоянием.

2. Появление у студентов навыков использования рациональных когнитивных стратегий в стрессовой ситуации.

Блок 4. «Скорая помощь» при стрессе.

Задачи блока:

- сформировать у студентов алгоритм быстрого избавления от негативных эмоций;
- научить быстро избавляться от физического дискомфорта в стрессовой ситуации.

В качестве теоретического основания четвертого блока используются принципы телесно ориентированного подхода, предполагающего, что все наши проблемы и переживания всегда отражаются на телесном уровне в виде мышечных зажимов, ограничения в дыхательном цикле и блокировки энергии [3]. Чем больше человек игнорирует на сознательном уровне стрессовую ситуацию, тем больше вероятности, что тело отреагирует на нее и закодирует ее в своем дыхании, движениях, походке и болезнях.

В телесной терапии разработано множество техник, направленных на разблокирование мышечных напряжений и высвобождение энергии. Это, прежде всего, дыхательные и физические упражнения, способствующие, в зависимости от ситуации, как интенсификации скрытых чувств, так и снижению тревоги и возбуждения.

Существуют методы телесной терапии, требующие серьезного погружения в них для достижения глубокого эффекта в личностном росте (например,

методика Х. Алиева «Ключ» или «Холистический массаж» Т. Браунинг). Есть также и упражнения-пятиминутки, которые, возможно, и не дадут серьезного изменения личности, но окажут «скорую помощь» в затруднительной ситуации. Именно на них нужно ориентироваться в данной части тренинга.

В программе блока представлены медитации, дыхательные, физические и энергетические упражнения, способствующие быстрому избавлению от негативных эмоций в стрессовой ситуации. Далее приведены примеры упражнений.

Упражнение 1. «Выбивалка» [6].

Цель: быстрое избавление от негативных эмоций в стрессовой ситуации.

Содержание. «Встаньте лицом к мягкому стулу с кучей подушек, возьмите в руки выбивалку. Ноги поставьте на ширину 45 см и добейтесь напряжения в икрах (колени слегка согните, носки поверните внутрь, одну ногу чуть выставьте вперед), напрягите челюсть. Представьте, что перед вами ситуация, повергнувшая вас в стресс. Наносите удары по подушкам сильно, но расслабленно, дышите глубоко, не сдерживайте крика».

Упражнение 2. «Передача энергии» (медитация).

Цель: быстрое восстановление энергетического баланса.

Содержание. «Вообразите перед собой источник энергии. Постарайтесь ощутить, как энергия воздействует на переднюю часть вашего тела. Вдохните ее. Представьте такой же источник за своей спиной. Почувствуйте, как волна энергии скользит вниз и вверх по вашей спине. Поместите источник энергии справа. Ощутите его воздействие на правую половину тела. Поместите источник слева и ощутите его воздействие на левую половину. Вообразите источник над собой, ощутите, как энергия воздействует на голову. Теперь источник находится у вас под ногами. Почувствуйте, как наполняются энергией ступни ног, по которым энергия поднимается выше и распространяется по телу. Представьте, как вы посылаете энергию близкому человеку».

Упражнение 3. «Лимон» (медитация) [4, с. 80].

Цель: мгновенное освобождение от сильных негативных эмоций.

Содержание. «Сядьте удобно, руки при этом положите на колени ладонями вверх, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте, что в вашей правой руке лежит лимон. Начните медленно его сжимать до тех пор, пока не почувствуете, что «выжали весь сок». Расслабьтесь. Теперь представьте себе, что лимон находится в левой руке. Повторите это упражнение. Вновь расслабьтесь. Затем выполните упражнение одновременно обеими руками. Расслабьтесь».

Упражнение 4. «Дыхательная техника "4-7-8"» [9].

Цель: мгновенное освобождение от сильных негативных эмоций.

Содержание. «Положите одну руку на живот, другую на грудь. Сделайте глубокий и медленный вдох животом на четыре счета. Задержите дыхание и молча сосчитайте от 1 до 7. Считая от 1 до 8,

полностью выдохните. Постарайтесь выдохнуть весь воздух из легких, когда досчитаете до конца. Повторите от трех до семи раз (или пока полностью не почувствуете себя спокойно)».

Задачи тренинга будут выполнены, если каждый участник:

- осознает, что стресс порождается не ситуацией или обстоятельством, а неэффективным использованием собственного организма

с его неограниченными потенциальными ресурсами;

- научится различать ситуации, зависящие от человека и предполагающие эффективные действия, от ситуаций, навязанных извне и требующих перестройки мышления;

- выработает новый алгоритм быстрого антистрессового реагирования, повышающий качество его жизни.

-
1. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
 2. Каменюкин А. Г., Ковпак Д. В. Стресс-менеджмент. СПб.: Питер, 2014. 208 с.
 3. Лоуэн А. Психология тела. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. 256 с.
 4. Мищенко В. И. Тренинг по стресс-менеджменту как способ повышения качества жизни студентов // Вестник Таганрогского ин-та им. А. П. Чехова. 2016. № 1. С. 78–83.
 5. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2014. 320 с.
 6. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2009. 688 с.
 7. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Медиа, 2012. 128 с.
 8. Эллис А. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия. М.: Феникс, 2008. 157 с.
 9. 4–7–8 breath: Relaxation exercise. Arizona Center for Integrative Medicine. Available at: <https://www.cordem.org/globalassets/files/academic-assembly/2017-aa/handouts/day-three/biofeedback-exercises-for-stress-2-fernances-j.pdf> (accessed 21.06.2019).

References

1. Darwin C. The expression of the emotions in man and animals. London: John Murray, 1872. 374 p. (Rus. ed.: Darwin C. O vyrazhenii emotsiy u cheloveka i zhivotnykh. St. Petersburg: Piter Publ., 2001. 384 p.).
2. Kamenyukin A. G., Kovpak D. V. Stress-menedzhment [Stress management]. St. Petersburg: Piter Publ., 2014. 208 p. (In Russian).
3. Lowen A. The language of the body. Alachua: Bioenergetics Press, 2006. 380 p. (Rus. ed.: Lowen A. Psikhologiya tela. Moscow: Institute of Humanitarian Studies Publ., 2013. 256 p.).
4. Mishchenko V. I. Trening po stress-menedzhmentu kak sposob povysheniya kachestva zhizni studentov [Training on stress management as a way to improve quality of life of students]. Vestnik Taganrogskego instituta im. A. P. Chekhova. Gumanitarnyye nauki — Herald of A. P. Chekhov Taganrog Institute. Humanitarian Sciences, 2016, (1), pp. 78–83 (in Russian).
5. Perls F. Gestalt therapy verbatim. Boulder: Real People Press, 1969. 279 p. (Rus. ed.: Perls F. Teoriya geshtaltterapii. Moscow: Institute of Humanitarian Studies Publ., 2014. 320 p.).
6. Rudestam K. Experiential groups in theory and practice. Monterey: Brooks/Cole, 1982 (Rus. ed.: Rudestam K. Gruppovaya psikhoterapiya. St. Petersburg: Piter Publ., 2009. 688 p.).
7. Selye H. Stress without distress. Pennsylvania: Lippincott, Williams and Wilkins, 1974. 171 p. (Rus. ed.: Selye H. Stress bez distressa. Moscow: Media Publ., 2012. 128 p.).
8. Ellis A. Rational emotive behavior therapy: It works for me — It can work for you. Amherst: Prometheus Books, 2004. 270 p. (Ellis A. Ratsionalno-emotsionalnaya povedencheskaya terapiya. Moscow: Feniks Publ., 2008. 157 p.).
9. 4–7–8 breath: Relaxation exercise. Arizona Center for Integrative Medicine. Available at: <https://www.cordem.org/globalassets/files/academic-assembly/2017-aa/handouts/day-three/biofeedback-exercises-for-stress-2-fernances-j.pdf> (accessed 21.06.2019).

БАКУРОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина,
jelenabakurowa@gmail.com

YELENA N. BAKUROVA

*Cand.Sc. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching
Methods of Yelets State Ivan Bunin University*

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

**FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES WITHIN THE FRAMEWORK
OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS**

АННОТАЦИЯ. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы и государственных образовательных стандартах в качестве приоритетных направлений обозначен переход к новым результатам обучения. В частности, речь идет об ориентации на ключевые компетенции, в том числе социальные. В связи с этим в статье анализируется понятие социальной компетенции, ее структура и компоненты. Для формирования такой компетенции предлагаются коллективные методы обучения, совместные формы работы в условиях передачи знаний и т. д.

ABSTRACT. The transition to new education results is mentioned in the Concept of the Federal Target Program on the Development of Education for 2016–2020 and the federal state educational standards as one of the priority areas. Opposite to gaining knowledge and skills, a reorientation towards education results in the form of key competencies (including the social one) takes place. This article thereby analyzes the concept of social competence, its structure, and components. The author suggests that the formation of social competence requires collective forms of education, joint forms of work in the conditions of knowledge transfer in all school subjects, i. e., within the framework of the cognitive aspect.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: федеральный государственный образовательный стандарт, социальная компетенция, коллективные формы обучения, совместные формы работы, познавательный аспект.

KEYWORDS: Federal State Educational Standard, social competence, collective forms of learning, joint forms of work, cognitive aspect.

В современных условиях изменились запросы общества к школе, в связи с чем формирование компетенций обучающихся является сегодня одной из наиболее актуальных задач образования. Социальная компетенция упоминается в Европе почти в каждой должностной инструкции в качестве квалификационного требования. К тому же новые технологии, а также внедрение коллективной работы и проектных групп в экономике и управлении требуют преобразования трудовой деятельности, активизации информационных, координационных и согласовательных процессов.

Понятие социальной компетенции берет свое начало из исследований социального интеллекта [23, с. 17]. Термин же «социальный интеллект» ввел Э.Л. Торндайк (*E. L. Thorndike*), обозначая «умение понимать мужчин и женщин, мальчиков и девочек и управлять ими, поступать мудро в отношениях между людьми». С 1970-х годов социальная компетенция приобретает все большую значимость во многих областях.

Несмотря на интенсивные дискуссии, в многочисленных исследованиях социальной компетенции невозможно найти ее общепринятую дефиницию. В числе вероятных причин этого — узкоспециальное акцентирование.

В большинстве случаев под понятием «социальная компетенция» в Европе понимается перечень элементов, который недостаточно обоснован как теоретически, так и эмпирически [23, с. 17–18]. Представляется, что в этом вопросе мало что изменилось с 1975 года, когда Майкл Аргайл (*Michael Argyle*) написал: «Однако мы не знаем, является ли социальная компетенция общей чертой личности. Все, что мы сейчас можем сделать, это рассматривать социальную компетенцию как общий фактор и набор специфических способностей». Мы до сих пор знаем очень мало о структурах и процессах социально компетентного поведения. Причиной является сложность понятия. В социально компетентных действиях участвует большое количество мотивационных, познавательных и эмоциональных

процессов, кроме того, в социальных ситуациях также осуществляется обратная связь между лицом, совершающим действие, и партнерами по общению. Единство имеется в том отношении, что социальная компетенция описывает индивидуальные различия в разрешении социальных ситуаций.

В России в 1980–2000 годах в связи с развитием компетентностного подхода в образовании происходило определение содержания и структуры «ключевых компетенций» как желаемого результата образования, выделение категории «социальные компетенции», разработка этого понятия.

С конца 90-х годов XX века определяется категория «социальная компетентность» как сложное многокомпонентное явление и становится предметом междисциплинарного рассмотрения, уделяется внимание вопросу формирования и развития социальных компетенций.

Р. Риманн (*R. Riemann*) и А. Алльгёвер (*A. Allgöwer*) определили социальную компетенцию следующим образом: «Социальной компетенцией обладают люди, которые способны так взаимодействовать с другими, чтобы такой образ действий влек за собой максимум положительных и минимум отрицательных последствий для людей, участвующих во взаимодействии. Кроме того, интерактивное поведение должно считаться, как минимум, приемлемым». В этом определении и во всех последующих критерий социально компетентных действий остается неясным и расплывчатым.

Р. Хинш (*R. Hinsch*) и У. Пфингстен (*U. Pfinstgen*) определяют данное понятие на функциональном уровне как «наличие и использование познавательных, эмоциональных и двигательных способов поведения, которые в определенных социальных ситуациях приводят к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных последствий» [21, с. 11].

Социальная компетенция — это «совокупность знаний, способностей и навыков человека, который формирует качество собственного социального поведения <...> В специфической ситуации социальной компетентное поведение способствует реализации собственных целей, причем одновременно соблюдается социальная приемлемость» [22, с. 15].

Согласно Новому словарю методических терминов и понятий, социальная компетенция «означает способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми. Желание вступить в контакт обуславливается наличием потребности, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой. Умение вступать в коммуникативные отношения требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею» [1].

В Словаре терминов по общей и социальной педагогике социальная компетенция — это «социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе» [5].

С.Е. Шишов определяет социальную компетенцию как способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным

этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предпринятия и общества. Социальная компетенция обеспечивает выживание индивида в новых социально-экономических условиях, его успех в профессиональной деятельности, расширяет возможности для развития духовных и материальных потребностей личности, формирует у молодого поколения личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества [12, с. 43].

По мнению Н.Г. Токаревой и Р.А. Петрова, «социальная компетенция — социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе». Одним из важных путей развития социальной компетенции они считают формирование у ребенка знаний о способах поведения и взаимодействия в окружении [13].

Термин «компетенция» заимствован из производственной сферы, где компетенция рассматривается как составная часть компетентности, определяемой как интегративное качество личности профессионала. В связи с этим социальную компетенцию логично рассматривать в контексте социальной компетентности человека как выстроенной личностью иерархии освоенных ею понятий, переведенных в собственную систему жизненных ценностей. В этом контексте социальная компетентность личности человека раскрывается через сущность ее социальных компетенций [3], поскольку «компетентность — обладание компетенцией» [6].

Социальная компетентность — это характеристика устойчиво проявляющихся личностных особенностей, характеризующая отношение человека к себе как к субъекту социума, к социуму в целом. Социальные компетенции — это средство и результат проявления социальной компетентности [16].

Х. Шулер (*H. Schuler*) и Д. Бартельме (*D. Barthelme*) называют следующие четыре параметра социальной компетенции:

1. Социальная компетенция человека проявляется в способе его межличностных действий.

2. Специфичность ситуации: ситуативная адекватность поведения определяется прежде всего на основании правил и ожиданий относительно поведения других, реализованного в форме норм или ролевых предназначений.

3. Реализация цели: важным фактором при управлении собственным поведением является индивидуальная цель, которая ставится и преследуется во взаимодействии.

4. Рациональность цели: выбор средств для реализации цели социально приемлем и целесообразен.

Содержание социальной компетенции обусловлено ее компонентным составом и включает в себя языковые и социальные знания, речевые и социальные умения, качества личности и коммуникативные способности. При определении содержания и требований к уровню развития социальной компетенции следует учитывать психологическую специфику возраста и социальный опыт обучаемых. Социальная компетенция и составляющие ее качества личности, способности и умения

могут формироваться и развиваться неравномерно. Объектом мониторинга социальной компетенции являются качества личности и способности учащегося в динамике [17].

Таким образом, в содержании социальной компетенции выделяются знания, способности и навыки. Компонент «знания» содержит познавательные аспекты социальной компетенции: общие правила сосуществования и поведения людей. Например, нужно знать, что за подарок благодарят дарителя. Понятие «способности» относится к базовым компетенциям в отношении признаков личности, скажем, различие между характерными чертами концентрации внимания на внешних предметах и внутренних переживаниях. Напротив, навыки — это конкретные, приобретенные компетенции, как, например, произнесение слова «спасибо» после получения подарка.

В содержательном аспекте понятие социальной компетенции включает в себя две основные составляющие: способность осуществлять свои намерения и способность приспособливаться (адаптируемость) [23, с. 19]. Способность осуществлять свои намерения обозначает осуществление своих целей. Подразумевается способность человека успешно следовать своим интересам в социальном взаимодействии, соблюдать свои интересы относительно других. В контексте социализации формирование социальной компетенции рассматривается прежде всего как адаптация индивидуума к окружающему миру. Адаптация происходит в процессе обучения. Другое название этого фактора — коммуникабельность, он описывает способность заводить и поддерживать позитивные отношения с другими. Исходя из этого социально компетентное поведение представляет собой компромисс между адаптацией и реализацией, собственные интересы реализуются в социальном взаимодействии, при этом не нарушаются интересы партнеров по общению.

Социальная компетенция включает в себя следующие составляющие: компетентности здоровья, гражданского участия, социального взаимодействия, потребности в общении и компетентность информационных технологий [7].

Х. Шулер разделяет элементы социальной компетенции на две группы. В первой группе — конкретные способности, к которым относятся:

- коммуникабельность: вербальные и невербальные способности, такие интерактивные способности, как установление и поддержание контактов, понимание ролей или принятие ролей на себя, социально-когнитивные способности — чувствительность к восприятию и интерпретации информации и к текущим социальным процессам;
- способность к сотрудничеству и координации: сотрудничество как действие двух или нескольких индивидуумов, которое обдуманно согласовано между ними и обеспечивает достижение целей всех участников, подразумеваются, например, согласования, адаптация или сравнение;
- способность разрешения конфликтов: заранее распознавать конфликты и активно использовать возможности их разрешения;

- способность работать в команде: это понятие часто переплетается с коммуникабельностью, способностью к сотрудничеству или способностью разрешения конфликтов. Способность работать в команде можно определить как обобщение нескольких аспектов социальной компетенции для частного случая взаимодействия внутри группы.

Вторая группа описывает аспекты, которые необходимы для осуществления поведенческих действий:

- межличностная гибкость: способность адаптировать свое поведение к изменяющимся межличностным ситуациям;
- ролевая гибкость: данный аспект описывает способность ориентировать свое поведение на потребности ситуации;
- чувствительность: когнитивная оценка других людей или социальных ситуаций предусматривает чувствительное и дифференцированное восприятие;
- эмпатия: или также социальное понимание обозначает способность проникнуться мыслями и действиями других людей и предвидеть их реакции, чувства и способы поведения;
- способность осуществлять свои намерения: обозначает способность реализовывать свои цели с помощью социальных механизмов влияния.

Х. Шулер приходит к выводу, что «некоторые характеристики личности способствуют приобретению и проявлению на практике определенных поведенческих навыков, которые формируются с помощью упражнений, или сдерживают их, и только сложное взаимодействие обеих сторон способствует формированию социально компетентного поведения».

Согласно Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, на современном этапе по итогам образования обучающиеся должны получать компетенции [9]. Следовательно, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна быть не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в разных сферах, которые рассматриваются как цель и результат образования. Одной из ключевых компетенций исследователями называется социальная компетенция, являющаяся составной частью коммуникативной компетенции, поскольку она представляет собой обобщенное качество личности, способствующее успешному выполнению ею определенных социальных ролей.

Социальную компетенцию относят к важным компетенциям, поскольку, с одной стороны, она дает возможность отдельному человеку быть успешным участником общества; с другой стороны, в интересах всего общества социально компетентные граждане вносят вклад в экономический рост, поддержание демократических процессов и обеспечение социальной сплоченности.

Современная школа все больше сталкивается с требованиями формирования социальной компетенции детей и подростков на всех уровнях обучения. В соответствии с этим, в Федеральной целевой программе отмечается, что в Российской

Федерации на нынешнем этапе происходит инновационное социально ориентированное развитие, в связи с чем образование должно быть направлено на формирование творческой социально ответственной личности [15].

Среди требований, устанавливаемых федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, значатся и социальные компетенции. Согласно стандарту, личностные результаты освоения основной образовательной программы общего образования должны отражать в том числе и «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей» [11]. Таким образом, формирование социальной компетенции на современном этапе является крайне актуальным.

В педагогической науке, несмотря на теоретическую и практическую значимость, пока еще недостаточно разработан вопрос комплексного подхода к развитию социальной компетенции учащихся средствами общеобразовательных предметов на всех ступенях школьного обучения.

В научной литературе обсуждается, может ли вообще социальная компетенция формироваться в школе и на занятиях. Именно касательно более высоких уровней образования критики сомневаются, в какой степени удастся существенно повлиять на подобные компетенции, сформированные в многолетних процессах социализации. И даже если исходить из возможностей формирования в школе, то не ясно, с помощью каких способов это осуществлять. В данной связи в качестве предпочтительного метода часто предлагаются коллективные формы работы.

Формирование социальной компетенции возможно в процессе школьного обучения, если исходить из того, что она особым образом проявляется в зависимости от контекстных условий, а не как стабильная характеристика личности, поскольку «компетенции могут изменяться» [23, с. 23].

Эффект формирования социальной компетенции в школе, ожидаемый от педагогических воздействий, будет тем больше, чем дольше и систематичнее они осуществляются. Так, согласно М. Элиасу (*M. Elias*) и другим, для эффективных мер в этом направлении требуется минимум 18 месяцев. Шансов на успех будет больше, если обеспечить систематичность [24]. Иначе говоря, при формировании компетенции только в рамках одного учебного предмета в течение короткого периода (например, раздела из 20 уроков) едва ли можно ожидать стойких результатов. И напротив, когда формирование компетенции включено в дидактическую культуру разных предметов, а лучше всего — в культуру школы, эффект более вероятен.

Потенциал для формирования социальной компетенции в школе увеличивается при условии, что во внимание принимается специфика ситуации. Это означает, что нужно реализовать на практике

абстрактно сформулированную способность (например, способность разрешения конфликтов), исходя из этого могут быть определены конкретные цели обучения [26]. Конкретизацией цели может быть заострение на ситуации «конфликтное поведение обучающихся в рамках групповой дискуссии». Далее можно продолжать конкретизировать, рассматривая отдельные элементы и компоненты ситуации. Такая конкретизация относится как к локальным, так и к глобальным характеристикам ситуации.

Итак, можно ожидать эффекта прежде всего, если формирование компетенции осуществляется достаточно долго и по возможности систематически. Кроме того, процесс обучения должен быть направлен на определенные типы ситуаций и конкретизироваться в определенных целях обучения. В общем, пожалуй, следует исходить из того, что ожидаемый эффект обучения уменьшается с увеличением класса обучения [25, с. 15].

Для формирования социальной компетенции часто отдается предпочтение коллективным формам обучения [19]. Но здесь есть некоторые проблемные аспекты. Во-первых, уделяется сравнительно мало внимания образцам коммуникации между обучающимися и обучаемыми путем приоритетной ориентации на взаимодействие ученик — ученик [18]. Следовательно, важная часть межличностного общения в школе применительно к формированию социальной компетенции остается недостаточно освещенной [27]. Во-вторых, предположения об особой эффективности совместных форм работы часто основываются на аргументированных соображениях. Данное обстоятельство связано с общим недостаточным обоснованием места социальной компетенции в теории обучения. И, в-третьих, именно в школьной практике часто не принимается в расчет, что работа в парах и группах требует целого ряда условий для успеха. Без их учета подобные формы обучения могут быть неэффективными.

При этом внимание преимущественно фокусируется на эффекте в области познания. Не в последнюю очередь в отношении концепции проблемно ориентированного обучения, направленного на область применения, требуется, чтобы формирование социальной компетенции было связано с передачей содержания учебного предмета. В частности, в школе основным видом обучения по предмету должна быть передача предметно ориентированного содержания, а условия совместного обучения, которые оказались благоприятными относительно познавательного эффекта, имеют непосредственное значение для формирования социальной компетенции.

Способности, необходимые в будущей трудовой деятельности и формируемые в рамках социальной компетенции, — инициативность, способность работать в команде, сотрудничество, лидерские качества.

В таблице 1 предлагается один из возможных вариантов содержания элементов социальной компетенции.

В зависимости от класса, школы и ступени обучения имеет смысл более глубоко рассматривать

Возможный вариант содержания элементов социальной компетенции

Элементы компетенции	Содержание элементов компетенции
Проявляет соответствующие формы поведения	<ul style="list-style-type: none"> • слушает, когда говорят другие • уважительно относится к одноклассникам и учителям • адекватно разговаривает с учителями и одноклассниками • поднимает руку и ждет, пока он/она что-то скажет • дает другим договорить
Отзывчив и внимателен по отношению к другим	<ul style="list-style-type: none"> • вдохновляет и поддерживает одноклассников • может критиковать, не обижая • уважает чужую собственность и сферу личной жизни других • способствует созданию хорошей рабочей обстановки • выступает в защиту других • предлагает помощь по собственной инициативе
Конструктивно работает вместе с другими	<ul style="list-style-type: none"> • готов к сотрудничеству • может включиться в группу • вносит идеи и мнения по теме • учитывает вклад других • считается с мнением других • признает выбор по правилу большинства • берет на себя (солидарную) ответственность
Соблюдает общие правила	<ul style="list-style-type: none"> • внутреннего распорядка • в классе • на экскурсиях/в школьных поездках • выполняет обязанности (договоренности и т. д.) • обеспечивает себя материалом в условленном месте • ведет себя порядочно
Добивается своего приемлемыми способами	<ul style="list-style-type: none"> • высказывает свои пожелания и просьбы • отстраняется от необоснованных ожиданий • конструктивно высказывает просьбы и обосновывает их • толерантно относится к другим • признает мнения и взгляды других

и формировать определенные элементы социальной компетенции в ограниченный период. Выбор этих элементов возможен на уровне школы, класса или отдельного учителя. Желательно, чтобы учителя совместно определяли эти элементы. Однако возможен и индивидуальный выбор учителя в рамках своего класса.

Таким образом, все большему значению социальной компетенции и вытекающему из этого требованию ее формирования в школе противостоят некоторые трудности. С одной стороны, понятие социальной компетенции оказывается ««терминологическим мешком», в который можно запихнуть многое, не обосновывая это детально» [25, с. 21]. С другой стороны, не ясно, может ли социальная компетенция вообще в значительной степени быть сформирована школой и процессом обучения, и если да, то как. В качестве ответа на вопрос «как?» в литературе часто приводится потенциал коллективных форм обучения и работы. Однако при этом нередко упускается, что условия успеха формирования социальной компетенции путем совместного обучения еще недостаточно изучены.

В настоящий момент представляется возможным выделить конкретные социальные компетенции школьников в процессе коллективной формы обучения в школе:

- способность познавать и понимать себя, специфику ситуации межличностного взаимодействия;
- развитие личностных качеств, способность к самоконтролю и саморегуляции;

- развитие нравственных чувств: эмпатии, сопереживания, умения контролировать и регулировать свои эмоции;
- решительность и уверенность в себе [10];
- способность принимать собственные решения, стремиться к осознанию собственных потребностей и целей;
- готовность взять на себя ответственность,
- проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;
- умение определить личностную роль в обществе;
- познание другого человека, способность понять его особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния;
- знания, умения, навыки, позволяющие осуществлять критический анализ своих и чужих поступков, прогнозировать результат взаимодействия, осуществлять коммуникацию, влиять на других людей, ставить цели и добиваться их реализации;
- способность понимать специфику ситуации межличностного взаимодействия;
- социальные умения, навыки социального поведения, включающие продуктивные приемы выполнения социально значимой деятельности;
- умения эффективного взаимодействия и навыки конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях [8];
- сотрудничество, работа в команде, коммуникативные навыки;

- поведение в типичных социальных ситуациях, позволяющее быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру, действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств [14];

- выбор адекватных ситуаций, способов общения, этически ценных образцов поведения [2];

- положительные отношения с окружающими, способность решать социальные задачи, адекватная реакция на стрессовые, конфликтные ситуации, соответствующий возрасту уровень самоконтроля;

- владение вербальными и невербальными средствами общения;

- способность к соподчинению мотивов, умение реализовывать на практике правила межличностного взаимодействия, формировать план взаимодействия и реализовывать его на основе имеющихся социальных навыков, соответствующий возрасту уровень произвольности поведения, количественный и качественный рост компонентов коммуникативной активности, положительная динамика развития межличностных отношений в группе сверстников, отсутствие трудностей в общении [4].

Привязка социальной компетенции к специфическим ситуациям рассматривается как аргумент того, что эта цель образования фактически может быть реализована в школе. Если изначально следовать понятию так называемой общей социальной

компетенции (как, например, экстра- или интроверсия), то едва ли можно ожидать существенного формирования школой на основании значения семейного опыта социализации, полученного в детстве. При этом формирование в школе представляется тем перспективнее, чем систематичнее и дольше оно осуществляется. Хотя в этой области еще нет надежных выводов, по крайней мере, в старших классах следует ожидать меньшего эффекта, который может быть достигнут педагогическим воздействием.

Эффективная среда обучения сосредоточена на знаниях [19]. Поэтому при формировании социальной компетенции рекомендуется в качестве основного вида деятельности брать за основу обучение, передачу учебного материала. В связи с этим в отношении формирования социальной компетенции представляется целесообразным ориентироваться прежде всего на значительно лучше исследованные условия успеха совместного обучения в познавательном аспекте.

В общем и целом, следует исходить из того, что успешное совместное обучение требует соблюдения очень многих условий и должно быть реализовано крайне тщательно. Оно не происходит само собой. Кроме того, для целенаправленного формирования социальной компетенции предлагается расширять кругозор за рамками потенциала совместного обучения. Поэтому представляется вполне оправданным уделять больше внимания потенциалу разнообразных вариантов и условий данной формы обучения.

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. 2009. 448 с.
2. Антонова Т. В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. 2004. № 5. С. 54–69.
3. Басова В. М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности: учеб. пособие к спецкурсу. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. 188 с.
4. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 2 (8). С. 59–60.
5. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
6. Закурдаева Л. Г. Соотношение категорий «социализация», «социальная компетентность», «социальная компетенция» в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.yafalian.ru/konfer/058.pdf> (дата обращения: 30.10.18).
7. Захарова И. Г. Формирование социальной компетенции у студентов вуза // Фундаментальные исследования. 2007. № 11. С. 129–130.
8. Калинина Н. В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. М.; Кострома, 2001. С. 146–148.
9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 30.10.18).
10. Лукьянова И. И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков // Психол. наука и образование. 2001. № 4. С. 41–47
11. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (дата обращения: 30.10.18).
12. Саксонова Л. П., Захарова И. Г. Формирование социальной компетенции будущего специалиста // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 2. С. 42–48.
13. Токарева Н. Г., Петров Р. А. Развитие социальной компетентности младших школьников как одно из важнейших направлений работы в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). Пермь: Меркурий, 2014. С. 139–141.

14. Учурова С. А. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе // Известия Уральского государственного университета. 2007. № 50. С. 47–51
15. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://xn--80abucjijbhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf. (дата обращения: 30.10.18).
16. Шабалкина С. Е. Формирование социальных компетенций подростков в школе в лингво-коммуникативной среде: дис. ... канд. педагог. наук. Самара, 2011. 207 с.
17. Шишова И. Е. Мониторинг развития социальной компетенции учащихся: дис. ... канд. педагог. наук. М., 2009. 212 с.
18. Bauer-Klebl A., Euler D., Hahn A. Das Lehrgespräch — (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen? [The doctrinal talk — (also) a method for the development of social skills?]. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 2001. 128 s. (In German).
19. Behr U., Biskupek S., Brodbeck M., et al. Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen. Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunkts der Lehrplanimplementation in Thüringen [Development of social- and self-competence through cooperative learning. Conception for the implementation of a focus of curriculum implementation in Thuringia]. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), 2002. (In German).
20. Bransford J. D., Brown A. L., Cocking R. R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D. C.: National Academy Press, 2000. 384 p. doi: 10.17226/985.
21. Hinsch R., Pflingsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Materialien [Group training of social skills (GSK): Fundamentals, implementation, materials]. Weinheim: Beltz, 2002. 314 s. (In German).
22. Kanning U. P. Diagnostik sozialer Kompetenzen [Diagnostics of social competences]. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 2003. 138 s. (In German).
23. Lang D. S. Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie am Fachbereich Psychologie der Universität Koblenz-Landau [Social competence and personality. Dissertation to obtain the academic degree Doctor of Philosophy at the Department of Psychology of the University of Koblenz-Landau]. Koblenz-Landau, 2008. 233 s. (In German).
24. Mihalic S. F. The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 2004, (4), pp. 83–105.
25. Schumann S. (2008). Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht — aber wie? [Promoting social skills in the classroom — but how?] (In German). Available at: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-06c5-e715-ffff-fff-f8aee44b4/2008_06_NetzWerk_2_08.pdf (accessed 18.11.2018).
26. Walzik S. Teamkompetenzen als Ergebnisse und Effekte kooperativen Lernens. In: Euler D., Pätzold G., Walzik S. (Hrsg.) *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* [Cooperative learning in vocational education]. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2007, ss. 165–184 (in German).
27. Wild E., Hofer M., Pekrun R. Psychologie des Lernens. In: Krapp A., Weidenmann B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* [Educational psychology]. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 2001, ss. 207–270 (in German).

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New vocabulary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR Publ., 2009. 448 p. (In Russian).
2. Antonova T. V. Sotsialnaya kompetentnost rebenka-doshkolnika: pokazateli i metody vyyavleniya [Social competence of a pre-school child: Indicators and methods of detection]. *Detskiy sad ot A do Ya — Kindergarten from A to Z*, 2004, (5), pp. 54–69 (In Russian).
3. Basova V. M. *Teoriya i praktika formirovaniya sotsialnoy kompetentnosti lichnosti* [Theory and practice of the formation of individual social competence]. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov Publ., 2004. 188 p. (In Russian).
4. Bekker N. V. Osnovy formirovaniya sotsialnoy kompetentnosti shkolnikov [Basics of formation of students' social competence]. *Pedagogical Review*, 2015, 8 (2), pp. 59–60 (in Russian).
5. Voronin A. S. *Slovar terminov po obshchey i sotsialnoy pedagogike* [Glossary of terms in general and social pedagogy]. Yekaterinburg: Ural State Technical University Publ., 2006. 135 p. (In Russian).
6. Zakurdayeva L. G. *Sootnosheniye kategoriy «sotsializatsiya», «sotsialnaya kompetentnost», «sotsialnaya kompetentsiya» v obrazovanii* [The correlation of the categories of «socialization», «social competence», «social competency» in education] (in Russian). Available at: <http://www.yafalian.ru/konfer/058.pdf> (accessed 30.10.2018).
7. Zakharova I. G. Formirovaniye sotsialnoy kompetentsii u studentov [Formation of social competence in university students] *Fundamentalnyye issledovaniya — Fundamental Research*, 2007, (11), pp. 129–130 (in Russian).
8. Kalinina N. V. Sotsialnaya kompetentnost shkolnikov kak indikator rezultativnosti deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Social competence of schoolchildren as an indicator of educational institution performance]. In: *Psikhologiya innovatsionnogo upravleniya sotsialnymi gruppami i organizatsiyami* [Psychology of innovative management of social groups and organizations]. Moscow: Kostroma Publ., 2001, pp. 146–148 (in Russian).
9. *Kontseptsiya Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody* [Concept of the Federal Target Program on the Development of Education for 2016–2020] (in Russian). Available at: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (accessed 30.10.2018).

10. Lukyanova I.I. Bazovyye potrebnosti kak osnova razvitiya sotsialnoy kompetentnosti podrostkov [Basic needs as a foundation for the development of social competence in adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye — Psychological Science and Education*, 2001, (4), pp. 41–47 (in Russian).
11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrya 2010 goda N1897 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystviye federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1897 of December 17, 2010 «On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education»] (in Russian). Available at: <https://xn-80abucjiihbv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (accessed 30.10.2018).
12. Saksonova L.P., Zakharova I.G. Formirovaniye sotsialnoy kompetentsii budushchego spetsialista [Formation of social competence in a future specialist]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye — Knowledge. Understanding. Skill*, 2008, (2), pp. 42–48 (in Russian).
13. Tokareva N.G., Petrov P.A. Razvitiye sotsialnoy kompetentnosti mladshikh shkolnikov kak odno iz vazhneyshikh napravleniy raboty v nachalnoy shkole [Development of social competence of younger students as one of the most important areas of work in primary school]. *Materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya»* [Proc. of the 5th International Scientific and Practical Conference «Problems and Prospects for the Development of Education»]. Perm: Merkuriy Publ., 2014, pp. 139–141 (in Russian).
14. Uchurova S.A. Razvitiye sotsialnoy kompetentnosti podrostkov v uchebnoy gruppovoy rabote [Development of social competence in adolescents in terms of educational group work]. *Izvestiya Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, 2007, (50), pp. 47–51 (in Russian).
15. *Federalnaya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody* [Federal Target Program on the Development of Education for 2016–2020] (in Russian). Available at: https://xn-80abucjiihbv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (accessed 30.10.2018).
16. Shabalkina S.Ye. *Formirovaniye sotsialnykh kompetentsiy podrostkov v shkole v lingvo-kommunikativnoy srede: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Formation of social competences in school youth in a linguistic and communicative environment: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Samara, 2011. 207 p. (In Russian).
17. Shishova I.Ye. *Monitoring razvitiya sotsialnoy kompetentsii uchashchikhsya: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Monitoring of the development of student social competence: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow, 2009. 212 p. (In Russian).
18. Bauer-Klebl A., Euler D., Hahn A. *Das Lehrgespräch — (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen?* [The doctrinal talk — (also) a method for the development of social skills?]. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 2001. 128 s. (In German).
19. Behr U., Biskupek S., Brodbeck M., et al. *Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen. Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunkts der Lehrplanimplementation in Thüringen* [Development of social- and self-competence through cooperative learning. Conception for the implementation of a focus of curriculum implementation in Thuringia]. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), 2002. (In German).
20. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000. 384 p. doi: 10.17226/985.
21. Hinsch R., Pflingsten U. *Gruppentrainning sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Materialien* [Group training of social skills (GSK): Fundamentals, implementation, materials]. Weinheim: Beltz, 2002. 314 s. (In German).
22. Kanning U.P. *Diagnostik sozialer Kompetenzen* [Diagnostics of social competences]. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 2003. 138 s. (In German).
23. Lang D.S. *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie am Fachbereich Psychologie der Universität Koblenz-Landau* [Social competence and personality. Dissertation to obtain the academic degree Doctor of Philosophy at the Department of Psychology of the University of Koblenz-Landau]. Koblenz-Landau, 2008. 233 s. (In German).
24. Mihalic S.F. The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 2004, (4), pp. 83–105.
25. Schumann S. (2008). *Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht — aber wie?* [Promoting social skills in the classroom — but how?] (In German). Available at: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-06c5-e715-ffff-ff8ae44b4/2008_06_NetzWerk_2_08.pdf (accessed 18.11.2018).
26. Walzik S. Teamkompetenzen als Ergebnisse und Effekte kooperativen Lernens. In: Euler D., Pätzold G., Walzik S. (Hrsg.) *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* [Cooperative learning in vocational education]. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2007, ss. 165–184 (in German).
27. Wild E., Hofer M., Pekrun R. Psychologie des Lernens. In: Krapp A., Weidenmann B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* [Educational psychology]. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 2001, ss. 207–270 (in German).

СОБОЛЬНИКОВА ЕКАТЕРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

магистрант Сургутского государственного педагогического университета,
ev_2901@mail.ru

YEKATERINA V. SOBOLNIKOVA

Master's Degree Student at Surgut State Pedagogical University

СИНЕБРЮХОВА ВЕРА ЛЕОНИДОВНА

кандидат педагогических наук,
доцент Сургутского государственного педагогического университета,
sinver13@mail.ru

VERA L. SINEBRYUKHOVA

Cand.Sc. (Pedagogy), Associate Professor at Surgut State Pedagogical University

УДК 372.412

ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

INDICATORS OF THE READING ACTIVITY FORMATION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация. Авторами статьи исследуется проблема формирования читательской активности у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены подходы к определению понятия «читательская активность», даны характеристики активного читателя, а также выделены показатели сформированности читательской активности.

ABSTRACT. The article reveals the urgency of the reading activity formation in children of primary school age. The approaches to the definition of «reading activity» are considered. The author determines the characteristics of an active reader and highlights the indicators of the reading activity formation.

Ключевые слова: чтение, активность, читательская активность, активный читатель.

KEYWORDS: reading, activity, reading activity, active reader.

Одной из целей Национальной программы поддержки и развития чтения на 2007–2020 годы является повышение роста читательской активности. Сегодня особенно важно вызвать интерес к чтению у подрастающего поколения и вернуть в ранг активных читателей [7].

Глубину проблемы формирования читательской активности демонстрирует К. Галлахер в работе, название которой составлено из слов *reading* (чтение) и *suicide* (самоубийство) — *Readicide*. Среди причин, снижающих читательскую активность обучающихся, автор отмечает следующие: 1) увеличение значения тестирования (итоговых экзаменов) в ущерб читательской компетенции; 2) ограничение читательского опыта рамками школьной программы; 3) *overtaching* — «переусердствование», чрезмерное увлечение учителей методическими разборами, детализирование каждого параметра для каждой главы [17].

Чтение можно рассматривать как созидательный процесс сотворения человеком в себе новых культурных качеств, в связи с этим важнейшей

категорией социологии чтения является читательская активность [2].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы раскрывает многообразие и неоднозначность трактовки понятия «читательская активность», что отражает сложность данного феномена. До сих пор нет ее точного определения, существуют различные точки зрения по поводу самого термина. Рассмотрим их содержание.

А. А. Гречихин отмечает, что понятие «читательская активность» является наиболее общим, комплексным, определяемым целым рядом показателей, которые характеризуют поведение читателя [2].

По мнению Н. Н. Сметанниковой, читательская активность в педагогическом смысле восходит к соотношению воспитания и обучения в процессе образования. Если «могу читать» превращается в «хочу читать», это свидетельствует о том, что возможность читать превращается в побуждение, а удовлетворение желания стимулирует рост возможностей активизации чтения [16].

Исходя из вышесказанного, сформируем рабочее определение читательской активности. Для его конструирования проанализируем трактовку понятия «активность» в научной литературе.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова «активный» — это деятельный, энергичный, противопоставляется пассивному. Ожегов толкует слово «деятельность» как «занятие», «труд». Второе значение слова: «действующий, развивающийся» [11].

Российская педагогическая энциклопедия определяет понятие «активность» личности как деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; «активность» проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении [12].

В Словаре русского языка «активность» — это свойство по прилагательному «активный», означающее деятельное участие в чем-либо, «энергичскую деятельность» [14].

Таким образом, во многих источниках «активность» тождественна «деятельности».

Феномен человеческой активности М.С. Каган трактует в двух аспектах:

1. В первом случае, по мнению автора, «активность субъекта», направленная на объект, приводит либо к его изменению, преобразованию, либо сохраняет объект в целостности.

2. Во втором, «активность субъекта» может вернуться к нему в виде информации о качествах объекта, о его объективных связях, отношениях и информации о значении этого объекта для субъекта [3].

В.А. Грибанова обращает внимание на то, что в педагогической литературе понятие «активность» встречается в основном в таких значениях:

1) активность как состояние, связанное с выполнением какого-либо акта общения или действия;

2) активность как свойство личности, формирование которого входит в цели воспитательного процесса [3].

Оба значения имеют нечто общее: формирование активности в качестве свойства личности возможно лишь через пробуждение активности как состояния и через удовлетворение тех потребностей в осуществлении общения и деятельности, которые уже возникли у обучающихся.

«Активность личности» представляется в педагогике важнейшей чертой человека, способностью изменять окружающую действительность, напряжением умственных сил, проявлением усилия, стремлением к энергичной деятельности, преобразованием окружающих предметов, явлений, процессов [3].

В.Т. Лисовский определяет активность личности как добровольную, сознательную, инициативно-творческую деятельность, направленную на прогрессивное формирование не только окружающей среды, но и самой личности. В.Т. Лисовский считает, что активность лежит в основе всех качеств личности, причем проявляется и через идейность, ответственность, гражданственность, и через деловые качества, формирует внутреннюю потребность в постоянном совершенствовании [6].

С.В. Абрамова отмечает, что внешним проявлением активности является деятельность, а внутренним — осознание целей данной деятельности [1].

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод, что активность — это свойство личности, характеризующееся способностью изменять окружающую действительность и саму личность.

Определив содержание понятия активности, рассмотрим показатели, характеризующие поведение читателя, выделенные А.А. Гречихиным. К ним относятся: 1) время, отводимое на чтение; 2) структура чтения по видам изданий; 3) особенности доступа к литературе; 4) условия и способы чтения [2]. Согласно санитарно-эпидемиологическим требованиям к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях продолжительность таких видов деятельности, как чтение, во внеурочной деятельности должна составлять не более 50 минут в день для обучающихся 1–2 классов и не более полутора часов в день для остальных классов [13].

Из вышесказанного следует, что читательская активность проявляется в ежедневном обращении к книге и продолжительности чтения.

Надо отметить, что читательская деятельность имеет структуру, аналогичную структуре любой деятельности: в начале появляется мотив, затем возникает цель, которая реализуется в системе действий, в конце — контроль, оценка и анализ результатов [9].

Назвав основные элементы, входящие в читательскую деятельность, охарактеризуем подробнее мотив чтения.

Г.М. Первова выделяет внутренний тип мотивации чтения, внешний тип и безмотивное чтение. Внутренний тип мотивации присутствует, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе (нравится процесс чтения) [8, с. 37]. Если же в основе мотивации читательской деятельности лежит удовлетворение иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (престиж, похвала, стремление избежать критики и т.п.), то говорят о внешнем типе мотивации [8, с. 37]. Безмотивное чтение — это чтение по заданию, по требованию, принуждению [8, с. 38].

Читательские мотивы выступают основой формирования целевых установок чтения [2]. Цель чтения определяется желательным для индивида его результатом. Гречихин выделяет следующие основные цели чтения: 1) получение информации; 2) самосовершенствование и самообучение; 3) релаксация, отдых, развлечение [2].

Из вышесказанного следует, что необходимо формировать у обучающихся умение ставить цели чтения и одновременно развивать мотивы чтения, т.е. побудительные причины, внутренние, осознанные поводы обращения к книге, действиям читателя, а затем и к читательской деятельности.

В процессе работы над текстом у обучающихся появляется навык осознанного чтения. В своей статье «Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения» Е.П. Климова отмечает, что осознанность чтения предполагает наличие следующих умений:

- выявлять в тексте слова и выражения, значения которых непонятно, и осознавать потребность в выяснении их смысла;
- пользоваться сносками и школьным толковым словарем;
- отвечать на вопросы по содержанию словами текста;
- определять эмоциональный характер текста;
- выделять опорные (наиболее важные для понимания читаемого) слова;
- опираться на авторские ремарки для характеристики персонажей;
- определять мотивы поведения героев путем выбора правильного ответа из ряда предложенных;
- уметь прогнозировать содержание читаемого;
- осознавать авторское и собственное отношение к персонажам;
- формулировать тему небольшого текста;
- работать с заголовками: выбирать наиболее точный из предложенных, озаглавливать текст или рисунок, прогнозировать содержание по заголовку и составлять высказывания по заданному заголовку;
- выявлять смысловую и эмоциональную подтекст;
- определять идею произведения путем выбора из ряда пословиц той, которая наиболее точно выражает главную мысль;
- находить главную мысль, сформулированную в тексте;
- определять характер книги (тему, жанр, эмоциональную окраску) по обложке, заглавию, рисункам [4, с. 118–119].

А. В. Курганская отмечает, что систему читательских умений составляют следующие частные аналитические умения:

- умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их ролью в произведении;
- умение воссоздавать в воображении словесные образы, созданные писателем;
- умение устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпосе, динамику эмоций в лирике, движение конфликта в драме;
- умение целостно воспринимать образ персонажа в эпосе, образ-переживание в лирике, характер в драме как элементы, служащие раскрытию идеи произведения;
- умение видеть авторское отношение, оценку во всех элементах текста;
- умение осваивать авторскую идею произведения [5, с. 122].

В примерной программе начального общего образования указано, что выпускник начальной школы должен овладеть следующими читательскими умениями:

- осознавать значимость чтения для дальнейшего обучения, саморазвития; воспринимать чтение как источник эстетического, нравственного, познавательного опыта; понимать цель чтения: удовлетворение читательского интереса и приобретение опыта чтения, поиск фактов и суждений, аргументации, иной информации;

- прогнозировать содержание текста художественного произведения по заголовку, автору, жанру и осознавать цель чтения;
- читать со скоростью, позволяющей понимать смысл прочитанного;
- различать на практическом уровне виды текстов (художественный, учебный, справочный), опираясь на их особенности;
- читать (вслух) выразительно доступные для данного возраста прозаические произведения и декламировать стихотворные произведения после предварительной подготовки;
- использовать различные виды чтения: изучающее, выборочное ознакомительное, выборочное поисковое, выборочное просмотровое в соответствии с целью чтения (для всех видов текстов);
- ориентироваться в содержании художественного, учебного и научно-популярного текста, понимать его смысл (при чтении вслух и про себя, при прослушивании);
- определять главную мысль и героев произведения; воспроизводить в воображении словесные художественные образы и картины жизни, изображенные автором; этически оценивать поступки персонажей, формировать свое отношение к героям произведения; определять основные события и устанавливать их последовательность; озаглавливать текст, передавая в заголовке его главную мысль; находить в тексте требуемую информацию (конкретные сведения, факты, описания), заданную в явном виде; формулировать вопросы по содержанию произведения и отвечать на них, подтверждая ответ примерами из текста; объяснять значение слова с опорой на контекст, с использованием словарей и другой справочной литературы;
- знать простейшие приемы анализа различных видов текстов;
- устанавливать взаимосвязь между событиями, фактами, поступками (мотивы, последствия), мыслями, чувствами героев, опираясь на содержание текста;
- использовать различные формы интерпретации содержания текстов;
- формулировать простые выводы, основываясь на содержании текста; составлять характеристику персонажа; интерпретировать текст, опираясь на некоторые его жанровые, структурные, языковые особенности; устанавливать связи, отношения, не высказанные в тексте напрямую, например, соотносить ситуацию и поступки героев, объяснять (пояснять) поступки героев, опираясь на содержание текста;
- ориентироваться в нравственном содержании прочитанного, самостоятельно делать выводы, соотносить поступки героев с нравственными нормами (для художественных текстов);
- различать на практическом уровне виды текстов (художественный и научно-популярный), опираясь на особенности каждого вида текста (для всех видов текстов);
- передавать содержание прочитанного или прослушанного с учетом специфики текста в виде пересказа (полного или краткого) [10, с. 35–37].

На основе вышесказанного, мы можем сделать вывод, что в результате работы над текстом произведения необходимо, чтобы дети не остались на поверхностном уровне восприятия, а поняли бы подтекст произведения, почувствовали авторское начало и определили свое отношение к прочитанному.

Овладение навыками осознанного чтения и способность самостоятельно применять их говорит о сформированности читательской самостоятельности и проявлении читательской активности.

Таким образом, сформированность читательской активности проявляется в систематичности чтения и времени, которое отводится на чтение; в разноплановости целей и внутренней мотивации чтения; а также в сформированности навыка осознанного и самостоятельного чтения и способности применять читательские знания и умения.

Читательская активность — свойство личности, характеризующееся способностью изменять окружающую действительность и саму личность в процессе читательской деятельности. При этом активно читающий человек имеет потребность в чтении, а также осознанно обращается к чтению как источнику самообразования, самовоспитания. Он владеет привычкой и навыками систематического, целенаправленного чтения. Это человек, умеющий самостоятельно выбирать книгу, составлять список произведений по определенной теме и находить их, пользуясь справочным аппаратом библиотеки. Он умеет отобрать нужное издание на основе беглого просмотра.

Активный читатель — это человек, который читает не только деловую, учебную или профессиональную литературу, но и тот, кто читает в свободное время и связывает успех в жизни с чтением [15, с. 5]. При условии правильного воспитания читателя досуговое чтение должно стать привычкой к 12 годам и сохраняться всю жизнь.

Активный читатель чаще бывает хорошим читателем, читающим вдумчиво. Выбирая книгу, он обращает внимание на то, кто ее автор, на его стиль, взгляды, историческую эпоху создания произведения. Приступая к чтению, он ставит цель. Хороший читатель читает разные книги по-разному, выбирая адекватный способ чтения текста или вид чтения [15, с. 5].

Доналин Миллер, создатель портала *Good Reads*, автор многочисленных публикаций по указанной проблеме, выставляет в качестве основных критериев количество прочитанных книг и качество восприятия прочитанного. Она строит свою методическую работу на культивировании *Reading in the wild*, т.е. «естественного» чтения, чтения как естественной и осознанной потребности каждого человека, начиная с раннего возраста [18].

Миллер также выделяет типы читателя:

1) *developing reader* (развивающийся читатель) — те, кто набрал низкие баллы на стандартизированных тестах. Эти учащиеся не способны сами по себе стать сильными читателями, «им нужно читать, читать и читать»;

2) *dormant reader* (спящий читатель) — немотивированный, читающий, потому что должен,

потому что это приятно. Нужны книги, которые будут интересны им, свобода выбрать свою книгу;

3) *underground reader* (подземный читатель) — хороший читатель. Он знает, что ему нравится читать, и учителю нужно всего лишь дать ему эту возможность [18].

Определения понятий «читательская активность» и «активный читатель» позволяет нам выделить показатели сформированности читательской активности. К ним относятся:

- потребность в чтении;
- мотивация чтения;
- время, отводимое на чтение;
- способность самостоятельно применять читательские знания, умения, навыки.

На основе выделенных показателей можно выявить у обучающихся уровень сформированности читательской активности и определить направления работы по ее развитию.

В ходе практической реализации рассмотренных нами положений мы оценивали уровень сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста.

Исследованием было охвачено 52 младших школьника, обучающихся по УМК «Школа России». Авторами учебников по учебному предмету «Литературное чтение» УМК «Школа России» являются Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий.

В процессе подготовки к проведению исследовательской работы нами была составлена характеристика параметров и критериев оценки уровня сформированности читательской активности детей младшего школьного возраста. В соответствии с этим были подобраны диагностические методики, направленные на выявление каждого параметра у обучающихся (табл. 1).

Исходя из выделенных параметров и критериев были составлены характеристики уровней сформированности читательской активности (табл. 2).

При исследовании уровня сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста использовались два диагностических метода: анкетирование и зачетная работа по литературному чтению (Е. В. Гусева).

В первой серии диагностики констатирующего этапа было определено время, которое обучающиеся отводят на чтение в день, а также систематичность чтения, его мотивация и целенаправленность. Для этого была разработана анкета. В анкетировании приняли участие две группы учащихся общей численностью 52 человека.

Цель анкетирования: определить уровень сформированности читательской активности у обучающихся по параметрам: время, отводимое на чтение; систематичность чтения; мотивация чтения; целенаправленность чтения.

Для определения времени, которое учащиеся отводят на чтение, предлагалось ответить на вопрос: «Сколько времени ты тратишь на чтение в день?»

Были выделены следующие критерии оценивания времени, отводимого обучающимися на чтение:

- 0 баллов: затрачивает на чтение менее 25 минут в день;

Характеристика параметров и критериев оценки уровня сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста

№ п/п	Параметры	Критерии	Методика
1	Время, отводимое на чтение	Около 50 минут в день для учащихся вторых классов	Анкета
2	Систематичность чтения	Ежедневное обращение к книге	Анкета
3	Мотивация чтения	Преобладание внутренней мотивации чтения	Анкета
4	Целенаправленность чтения	Разноплановость целей чтения	Анкета
5	Навык осознанного и самостоятельного чтения	Способность самостоятельно применять читательские знания и умения: 1. Понимает содержание текста 2. Понимает последовательность смысловых частей текста 3. Различает языковые средства 4. Читает «между строк», объясняет и оценивает прочитанное 5. Умеет определять тему текста 6. Понимает авторский замысел (главную мысль) 7. Умеет составлять собственный текст на основе пересказа 8. Умеет определять жанр произведения	Гусева Е. В. Зачетные работы по литературному чтению: 2-й класс. В 2 ч. к учебнику Л. Ф. Климановой, В. Г. Горещкого. «Литературное чтение. 2-й класс. В 2 ч.» ФГОС (к новому учебнику) / Е. В. Гусева, Е. В. Курникова, Е. А. Останина. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Экзамен, 2017. Ч. 1. 48 с.

Характеристика уровней сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста

Уровень	Баллы	Характеристика уровня
Недостаточный	0–3	Ребенок не читает или читает по необходимости, затрачивая менее 25 минут в день. У него отсутствует мотивация читательской деятельности, нет устойчивых целей чтения. Обучающийся не способен самостоятельно применять читательские знания и умения на необходимом уровне: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; не всегда видит языковые средства; не умеет читать «между строк», не может объяснить и оценить прочитанное; не умеет определять тему текста; не понимает авторского замысла (главную мысль); не умеет составлять собственный текст на основе пересказа; не умеет определять жанр произведения
Низкий	4–10	Ребенок читает реже, чем два-три раза в неделю, затрачивая около 25 минут в день. У него преобладают внешние мотивы читательской деятельности. Цель чтения — учебно-познавательная. Обучающийся способен самостоятельно применять читательские знания и умения на необходимом уровне: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; различает языковые средства; не умеет читать «между строк», не может объяснить и оценить прочитанное; не умеет определять тему текста; не понимает авторского замысла (главную мысль); не умеет составлять собственный текст на основе пересказа; умеет определять жанр произведения
Средний	11–17	Ребенок читает два-три раза в неделю, затрачивая около 35 минут в день. У него преобладают внутренние мотивы читательской деятельности во время чтения с целью проведения досуга и внешние во время чтения с учебно-познавательной целью. Обучающийся способен самостоятельно применять читательские знания и умения на достаточном уровне: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; видит языковые средства; читает «между строк», но не может объяснить и оценить прочитанное; не умеет определять тему текста; не понимает авторского замысла (главную мысль); не умеет составлять собственный текст на основе пересказа; умеет определять жанр произведения
Высокий	18–24	Ребенок ежедневно читает около 50 минут в день. У него преобладают внутренние мотивы читательской деятельности. Имеет разноплановые цели чтения: учебно-познавательные и досуговые. Обучающийся способен самостоятельно применять некоторые читательские знания и умения: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; видит языковые средства; читает «между строк», объясняет и оценивает прочитанное; умеет определять тему текста; понимает авторский замысел (главную мысль); умеет составлять собственный текст на основе пересказа; умеет определять жанр произведения

Табл. 3

Уровни сформированности читательской активности по параметру «Время, отводимое на чтение»

Уровни	Баллы	Характеристика
Недостаточный	0	Ребенок отводит на чтение менее 25 минут в день
Низкий	1	Ребенок отводит на чтение около 25 минут в день
Средний	2	Ребенок отводит на чтение около 35 минут в день
Высокий	3	Ребенок отводит на чтение около 50 минут в день

Табл. 4

Уровни сформированности читательской активности по параметру «Систематичность чтения»

Уровни	Баллы	Характеристика
Недостаточный	0	Ребенок не читает или читает по необходимости
Низкий	1	Ребенок читает реже, чем два-три раза в неделю
Средний	2	Ребенок читает два-три раза в неделю
Высокий	3	Ребенок читает ежедневно

- 1 балл: затрачивает на чтение около 25 минут в день;
- 2 балла: затрачивает на чтение около 35 минут в день;
- 3 балла: затрачивает на чтение около 50 минут в день.

На основании выделенных критериев были определены уровни сформированности читательской активности по параметру «Время, отводимое на чтение» (табл. 3).

Результаты свидетельствуют, что у 27% обучающихся уровень сформированности читательской активности по параметру «Время, отводимое на чтение» высокий, у 44% — средний, у 17% показатель находится на низком уровне, у 12% — на недостаточном. Из этого можно сделать вывод, что у большинства учащихся уровень читательской активности по параметру «Время, отводимое на чтение» является недостаточно сформированным, многие учащиеся уделяют мало внимания чтению и затрачивают на него не более 30 минут в день.

С целью определения систематичности чтения учащимся предлагалось ответить на вопрос: «Как часто ты читаешь?»

Для оценивания систематичности чтения были выделены следующие критерии:

- 0 баллов: не читает или читает по необходимости;
- 1 балл: читает реже, чем два-три раза в неделю;
- 2 балла: читает два-три раза в неделю;
- 3 балла: читает ежедневно.

В соответствии с выделенными критериями были определены уровни сформированности читательской активности по параметру «Систематичность чтения» (табл. 4).

Результаты показали, что 36% обучающихся имеют высокий уровень сформированности читательской активности по «Систематичности чтения», у 40% обучающихся наблюдается средний уровень, у 12% обучающихся читательская активность по данному параметру сформирована на низком уровне, у 12% — на недостаточном. По итогам можно сказать, что у большинства

учащихся читательская активность по параметру «Систематичность чтения» является достаточно сформированной, но некоторые дети читают не систематически: реже двух-трех раз в неделю или не читают/читают по необходимости.

Для определения мотивации чтения учащимся необходимо было ответить на вопрос: «Что побуждает тебя к чтению?» и выбрать несколько вариантов ответа из предложенных: необходимость выполнить домашнее задание; необходимость улучшить свои отметки; поощрение родителей/учителя; любовь к чтению; желание узнать что-то новое.

Для оценивания мотивации чтения были выделены следующие критерии:

- 0 баллов: отсутствие мотивации;
- 1 балл: внешняя мотивация;
- 2 балла: внутренняя и внешняя мотивация;
- 3 балла: внутренняя мотивация.

Далее были определены уровни сформированности читательской активности по параметру «Мотивация чтения» (табл. 5).

По полученным данным, 21% обучающихся демонстрируют высокий уровень по параметру «Мотивация чтения», у 42% наблюдается средний уровень, у 27% сформированность читательской активности по этому параметру находится на низком уровне, у 10% — на недостаточном. Итак, у большинства детей уровень читательской активности по параметру «Мотивация чтения» является достаточно сформированным, но у некоторых мотивация отсутствует или преобладает внешняя мотивация.

Для определения цели чтения учащимся предлагалось продолжить предложение: «Я читаю для того, чтобы...» и выбрать несколько вариантов ответа.

Были выделены следующие критерии оценивания целенаправленности чтения:

- 0 баллов: отсутствие устойчивой цели чтения;
- 1 балл: преобладание учебно-познавательных целей чтения;
- 2 балла: преобладание досуговых целей чтения;
- 3 балла: разноплановые цели чтения.

Уровни сформированности читательской активности по параметру «Мотивация чтения»

Уровни	Баллы	Характеристика
Недостаточный	0	У ребенка отсутствует мотивация чтения
Низкий	1	У ребенка преобладает внешняя мотивация
Средний	2	У ребенка наблюдается как внешняя, так и внутренняя мотивация в зависимости от ситуации
Высокий	3	У ребенка преобладает внутренняя мотивация

Уровни сформированности читательской активности по параметру «Целенаправленность чтения»

Уровни	Баллы	Характеристика
Недостаточный	0	У ребенка отсутствует устойчивая цель чтения
Низкий	1	У ребенка преобладают учебно-познавательные цели чтения
Средний	2	У ребенка преобладают досуговые цели чтения
Высокий	3	У ребенка разноплановые цели чтения

На основании выделенных критериев были определены уровни сформированности читательской активности по параметру «Целенаправленность чтения» (табл. 6).

Школьники показали следующие результаты: 21% — высокий уровень, 37% — средний, у 23% обучающихся сформированность читательской активности по данному параметру находится на низком уровне, у 19% — на недостаточном. В связи с этим уровень читательской активности по параметру «Целенаправленность чтения» у большинства учащихся можно охарактеризовать как достаточно сформированный, но у некоторых детей отсутствует цель чтения или преобладают учебно-познавательные цели.

Сравнивая полученные результаты по заданным параметрам, можно сделать вывод, что прослеживается закономерность между систематичностью чтения, мотивацией и его целенаправленностью. Здесь приблизительно одинаковый процент. Следовательно, те, у кого преобладает внутренняя мотивация, имеют разноплановые цели чтения и систематически читают.

Вторая серия констатирующего этапа была направлена на выявление сформированности у обучающихся навыка осознанного и самостоятельного чтения. Для этого была использована зачетная работа по литературному чтению (Е. В. Гусева).

Данная методика нацелена на выявление способности самостоятельно применять читательские знания и умения, а именно: понимать содержание текста; последовательность смысловых частей текста; распознавать языковые средства; читать «между строк», объяснять и оценивать прочитанное; определять тему; понимать авторский замысел (главную мысль); составлять собственный текст на основе пересказа; определять жанр произведения.

Зачетная работа по литературному чтению предназначена для второклассников, обучающихся по программе «Школа России». Сначала детям предлагается самостоятельно прочитать текст и на его основе выполнить восемь заданий. Порядок их выполнения произвольный.

Критерии, порядок проведения и оценивания работы были представлены в методических рекомендациях для учителя.

На основании данных критериев были определены уровни развития у обучающихся навыка осознанного и самостоятельного чтения (табл. 7).

Диагностика показала, что у 30% обучающихся сформированность навыка осознанного и самостоятельного чтения находится на высоком уровне, у 44% обучающихся наблюдается средний уровень сформированности этого навыка. У 14% обучающихся навык осознанного и самостоятельного чтения сформирован на низком уровне и у 12% — на недостаточном уровне. Результаты зачетной работы по литературному чтению свидетельствуют, что у обучающихся с низким и недостаточным уровнем сформированности навыка осознанного и самостоятельного чтения недостаточно развито умение различать языковые средства; «читать между строк», объяснять и оценивать прочитанное; определять тему текста; понимать авторский замысел (главную мысль). В общем можно сделать вывод, что у большинства учащихся навык осознанного и самостоятельного чтения вполне сформирован.

Мы проанализировали все материалы проведенной диагностики, направленной на выявления уровня сформированности читательской активности у обучающихся, и получили сводные результаты, которые представлены в таблице (табл. 8).

Из табл. 8 видно, что 40% учащихся показали высокий уровень сформированности читательской активности, 38% — средний уровень, у 18% учеников наблюдается низкий уровень, 4% имеют недостаточный уровень сформированности читательской активности. Это связано с тем, что многие обучающиеся отводят недостаточно времени чтению. Большинство детей уделяют чтению около 25 минут в день, при этом читают систематически, т.е. не реже двух–трех раз в неделю. Школьники, как правило, имеют внутреннюю мотивацию чтения и разноплановые цели. Так, детей, имеющих высокий и средний уровень, побуждает к чтению желание узнать что-то новое и любовь к чтению, тогда как

Уровни сформированности навыка осознанного и самостоятельного чтения

Уровни	Баллы	Характеристика
Недостаточный	0–3	Обучающийся не способен самостоятельно применять читательские знания и умения на необходимом уровне: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; не всегда видит языковые средства; не умеет читать «между строк», не может объяснить и оценить прочитанное; не умеет определять тему текста; не понимает авторского замысла (главную мысль); не умеет составлять собственный текст на основе пересказа; не умеет определять жанр произведения
Низкий	4–6	Обучающийся способен самостоятельно применять читательские знания и умения на необходимом уровне: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; видит языковые средства; не умеет читать «между строк», не может объяснить и оценить прочитанное; не умеет определять тему текста; не понимает авторского замысла (главную мысль); не умеет составлять собственный текст на основе пересказа; умеет определять жанр произведения
Средний	7–9	Обучающийся способен самостоятельно применять читательские знания и умения на достаточном уровне: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; видит языковые средства; читает «между строк», но не может объяснить и оценить прочитанное; не умеет определять тему текста; не понимает авторского замысла (главную мысль); не умеет составлять собственный текст на основе пересказа; умеет определять жанр произведения
Высокий	10–12	Обучающийся способен самостоятельно применять некоторые читательские знания и умения: понимает содержание текста; понимает последовательность смысловых частей текста; видит языковые средства; читает «между строк», объясняет и оценивает прочитанное; умеет определять тему текста; понимает авторский замысел (главную мысль); умеет составлять собственный текст на основе пересказа; может определить жанр произведения

учащиеся с низким и недостаточным уровнем читают из-за необходимости выполнить домашнее задание и улучшить свои отметки. Не у всех достаточно сформирован навык осознанного и самостоятельного чтения. Были выявлены следующие типичные ошибки: учащиеся не всегда различают языковые средства; затрудняются «читать между строк», объяснить и оценить прочитанное; определить тему текста; не понимают авторского замысла (главную мысль).

Табл. 8

Сводные результаты диагностики уровня сформированности читательской активности у обучающихся

Уровень	Количество учащихся
Недостаточный	4%
Низкий	18%
Средний	38%
Высокий	40%

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что в целом уровень сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста находится на среднем уровне. Однако не стоит оставлять без внимания и тот факт, что есть обучающиеся, которые имеют низкий и недостаточный уровень. Это свидетельствует о необходимости повышенного внимания к таким детям, постоянной помощи им и продуманного руководства их учебными действиями.

Подытоживая, мы можем предположить, что достичь высоких результатов помешали преимущественно средние показатели сформированности навыка осознанного и самостоятельного чтения, а также мотивации и целенаправленности чтения, времени, которое обучающиеся отводят на чтение.

Таким образом, можно констатировать важность работы по развитию читательской активности у детей младшего школьного возраста.

1. Абрамова С. В. Педагогические условия формирования социальной активности личности // Альманах современной науки и образования. 2013. № 1 (68). С. 10–14.
2. Гречихин А. А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология и социология чтения» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook346/01/part-005.htm> (дата обращения: 31.12.17).
3. Грибанова В. А. Содержание понятия «активность» в научной литературе // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2012. № 1. С. 15–19 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-aktivnost-v-nauchnoy-literature> (дата обращения: 29.10.2018).
4. Климова Е. П. Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения // Обучение и воспитание: теория и практика. 2013. № 7. С. 117–120.

5. Курганская А. В. Содержание литературного образования в начальной школе // *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2014. № 12. С. 119–125.
6. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПб.: Из-во СПбГУП, 2000. 519 с.
7. Национальная программа поддержки и развития чтения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf (дата обращения: 31.10.2018).
8. Первова Г. М. Формирование и развитие мотивации чтения // *Начальная школа*. 2009. № 9. С. 37–42.
9. Полькина С. Н. Мотивы чтения в структуре читательской деятельности учащихся на уроках литературы [Электронный ресурс] // *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2013. № 1 (5). Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/polkina1_5.html (дата обращения: 8.01.2017).
10. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. 3-е изд. М.: Просвещение, 2010. 317 с.
11. Ожегов С. И. *Словарь русского языка*. 23-е изд., испр. М.: Русский язык, 1991. 905 с.
12. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.
13. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях: СанПиН 2.4.2.2821–10; утв. постановлением Главного государственного санитарно-врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189, Москва [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html> (дата обращения: 1.04.17).
14. *Словарь русского языка*: в 4 т. М.: Русский язык, 1981. Т. 1. 696 с.
15. Сметанникова Н. Н. Стратегия воспитания лидеров чтения. М.: ЗАО «РИЦ "МДК"», 2007. 80 с.
16. Сметанникова Н. Н. Чтение и грамотность [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mcbs.ru/files/File/smetannikova.pdf> (дата обращения: 31.10.2018).
17. Gallagher K. *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portsmouth: Stenhouse Publishers, 2009. 160 p.
18. Miller D. *Cultivating wild readers*. Available at: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/donalyn-miller-cultivating-wild-readers-0/> (accessed 29.11.2017).

References

1. Abramova S. V. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya sotsialnoy aktivnosti lichnosti [Pedagogical conditions for the formation of social activity of an individual]. *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya — Almanac of Modern Science and Education*, 2013, 68 (1), pp. 10–14 (in Russian).
2. Grechikhin A. A. *Uchebno-metodicheskiy kompleks po distsipline «Psikhologiya i sotsiologiya chteniya»* [Training and methodical complex for the discipline «Psychology and Sociology of Reading»] (in Russian). Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook346/01/part-005.htm> (accessed 31.12.2017).
3. Gribanova V. A. Soderzhaniye ponyatiya «aktivnost» v nauchnoy literature [The essence of the concept «activity» in scientific literature]. *Bulletin of Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*, 2012, (1), pp. 15–19 (in Russian). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-aktivnost-v-nauchnoy-literature> (accessed 29.10.2018).
4. Klimova Ye. P. Formirovaniye chitatelskikh interesov mladshikh shkolnikov cherez tekhnologiyu osoznannogo chteniya [Formation of reading interests in younger students through the technology of conscious reading]. *Obucheniye i vospitaniye: teoriya i praktika — Training and Education: Theory and Practice*, 2013, (7), pp. 117–120 (in Russian).
5. Kurganskaya A. V. Soderzhaniye literaturnogo obrazovaniya v nachalnoy shkole [The content of literary education in elementary school]. *Obucheniye i vospitaniye: teoriya i praktika — Training and Education: Theory and Practice*, 2014, (12), pp. 119–125 (in Russian).
6. Lisovskoy V. T. *Dukhovnyy mir i tsennostnyye oriyentatsii molodezhi Rossii* [The spiritual world and value orientations of the youth of Russia]. St. Petersburg: St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences Publ., 2000. 519 p. (In Russian).
7. *Natsionalnaya programma podderzhki i razvitiya chteniya* [National Reading Support and Development Program] (in Russian). Available at: http://www.mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf (accessed 31.10.2018).
8. Pervova G. M. Formirovaniye i razvitiye motivatsii chteniya [Formation and development of reading motivation]. *Nachalnaya shkola — Primary School*, 2009, (9), pp. 37–42 (in Russian).
9. Polkina S. N. Motivy chteniya v strukture chitatelskoy deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh literatury [Motives for reading in the structure of reading activities of students at literature lessons]. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University*, 2013, 5 (1), pp. 141–146 (in Russian). Available at: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/polkina1_5.html (accessed 08.01.2017).
10. *Primernyye programmy po uchebnym predmetam. Nachalnaya shkola* [Sample programs for academic subjects. Primary school]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2010. 317 p. (In Russian).
11. Ozhegov S. I. *Slovar russkogo yazyka: okolo 7000 slov* [Dictionary of the Russian language: Approximately 7000 words]. Moscow: Russkiy yazyk Publ., 1991. 905 p. (In Russian).
12. Davydov V. V. (ed.). *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian pedagogical encyclopedia]. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 1993. 608 p. (In Russian).
13. *Postanovleniye Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2010 goda N189 «Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.2.2821-10 «Sanitarno-epidemiologicheskiye trebovaniya k usloviyam i organizatsii obucheniya v obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniyakh»* [Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation No. 189 of December 29, 2010 «On Approval of SanPiN 2.4.2.2821-10» Sanitary and Epidemiological

- Requirements for Conditions and Organization of Education in General Education Institutions»] (in Russian). Available at: <https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html> (accessed 01.04.2017).
14. *Slovar russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian language]. Moscow: Russkiy yazyk Publ., 1981. 696 p. (In Russian).
 15. Smetannikova N.N. *Strategiya vospitaniya Liderov chteniya* [The strategy of upbringing the Leaders of reading]. Moscow: MDK Publ., 2007. 80 p. (In Russian).
 16. Smetannikova N.N. *Chteniye i gramotnost* [Reading and literacy] (in Russian). Available at: <http://www.mcbs.ru/files/File/smetannikova.pdf> (accessed 31.10.2018).
 17. Gallagher K. *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portsmouth: Stenhouse Publishers, 2009. 160 p.
 18. Miller D. *Cultivating wild readers*. Available at: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/donalyn-miller-cultivating-wild-readers-0/>(accessed 29.11.2017)

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.psysocwork.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, межстрочный 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 содержатся 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
2019 №1 (31)

Верстка: Радченко Н. Корректурa: Баранникова М.

Адрес редакции: 199178, Санкт-Петербург, 12-я линия В.О., д. 13 литера «А», к. 504
Гарнитура Таймс. Печать ризографическая. Формат 60×90 1/8. Печ. л. 13,5. Тираж 500 экз. Зак. №09/19

Отпечатано в типографии «Русская коллекция СПб»
Санкт-Петербург, 13-я линия В.О., д. 30, оф. 4. Тел./факс: (812) 327-49-46
e-mail: russian@collection.spb.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.psycwork.ru in Russian);

3. Text requirements:

- typed in MS Office Word;

- font — Times New Roman, size — 12 pt, inter-line 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

2019 №1 (31)

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 13,5. Circulation 500 copies.

Printed by «Russkaya kolektsiya SPb Publ.»

St. Petersburg, 13th liniya V.O. 13, office 4. Tel./fax: (812) 327-49-46

e-mail: russian@collection.spb.ru